



HAL
open science

L'image de la Chine et la question de l'altérité dans un corpus d'œuvres françaises du XXe siècle : enjeux interculturels et propositions méthodologiques en didactique de la littérature, pour la classe de FLE en Chine

Wen Zheng

► To cite this version:

Wen Zheng. L'image de la Chine et la question de l'altérité dans un corpus d'œuvres françaises du XXe siècle : enjeux interculturels et propositions méthodologiques en didactique de la littérature, pour la classe de FLE en Chine. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2017. Français. NNT : 2017USPCA097 . tel-01720726

HAL Id: tel-01720726

<https://theses.hal.science/tel-01720726>

Submitted on 1 Mar 2018

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.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

**ED 268 LANGAGE ET LANGUES : DESCRIPTION, THEORISATION,
TRANSMISSION - EA2288 DILTEC**

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

Discipline : Didactique des langues étrangères

ZHENG Wen

le 30 octobre 2017

**L'IMAGE DE LA CHINE ET LA QUESTION DE L'ALTERITE DANS
UN CORPUS D'ŒUVRES FRANÇAISES DU XX^E SIECLE :**

**ENJEUX INTERCULTURELS ET PROPOSITIONS METHODOLOGIQUES EN
DIDACTIQUE DE LA LITTERATURE, POUR LA CLASSE DE FLE EN CHINE**

TOME 1

Directeur de thèse :

M. Olivier LUMBROSO Professeur, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

Co-directrice de thèse :

Mme Siyan JIN Professeur, Université d'Artois

Jury :

M. Joël BELLASSEN Professeur, INALCO
Mme Marie BERCHOUD Professeur, Université de Bourgogne
M. Daniel DELBREIL Professeur, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3
M. Olivier LUMBROSO Professeur, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3
Mme Siyan JIN Professeur, Université d'Artois

RÉSUMÉ / ABSTRACT

L'image de la Chine et la question de l'altérité dans un corpus d'œuvres françaises du XX^e siècle : enjeux interculturels et propositions méthodologiques en didactique de la littérature, pour la classe de FLE en Chine

D'une signification équivalente à la « civilisation » vers une conscience de la « culturalité » en mouvement, l'évolution des notions de culture et d'interculturel nous amènent aujourd'hui dans une réflexion plus dynamique sur l'identité de la personne qui porte la culture et sur sa relation avec les autres. Ce dynamisme s'illustre notamment dans la perspective didactique du Français Langue Étrangère, en particulier dans l'enseignement de la littérature française en classe de FLE. Le texte littéraire, auparavant simple support pour la traduction, nous semble aujourd'hui un répertoire interculturel où prévalent les rencontres identitaires et culturelles entre l'auteur francophone et le lecteur étranger. Cette thèse tente d'éclaircir, sous l'angle d'une vision interdisciplinaire, l'appréhension de la culture et de l'interculturel dans l'enseignement du français et de la littérature française en classe de FLE, choisissant pour cadre d'étude le milieu universitaire chinois. En prenant appui sur des observations en classe et des entretiens auprès des enseignants chinois observés, nous avons effectué des réflexions relatives aux enjeux interculturels en didactique de la littérature française dans le contexte universitaire chinois. Cette recherche sur le terrain nous a permis de proposer des activités pédagogiques destinées aux apprenants chinois s'appuyant sur un corpus littéraire d'œuvres françaises du XX^e siècle et qui permettent de faire émerger en classe de littérature de FLE, les réflexions sur le lien stéréotype et identité, sur la diversité des images, ainsi que sur l'altérité dans la relation avec les autres.

Mots-clés : culture, interculturel, enseignement de la littérature, classe de FLE en Chine, image, stéréotype, diversité, altérité, lecture et écriture littéraires.

The image of China and the question of alterity in a French literary corpus of the twentieth century : intercultural challenges and methodological propositions in literary didactics for French foreign language learning in China

From a signification of "civilization" to a consciousness of "culturality" with movement, the evolution of notions of culture and the intercultural leads us today to a more dynamic reflection concerning the culture bearer's identity and his relationship with others. This dynamism is notably apparent in the teaching of French as a foreign language, particularly when it is taught through the study of French literature. The literary text, once considered as simply material for translation, appears to us today to be an intercultural repertoire filled with identity and cultural contacts between the francophone author and the foreign reader. This thesis attempts to clarify, using an interdisciplinary approach, understanding of culture and the intercultural in French language and French literary teaching, choosing the Chinese university milieu as our object of study. Supported by observations in class and interviews with Chinese teachers, we have reflected on intercultural issues in French literary teaching in the Chinese university context. This research on the ground allows us to propose pedagogical activities for Chinese students, making use of a French literary corpus of the twentieth century, that encourage reflection about the link between stereotype and identity, image diversity, as well as alterity in relationships with others.

Keywords: culture, intercultural, literature teaching, French foreign language class in China, image, stereotype, diversity, alterity, literary reading and writing.

REMERCIEMENTS

J'adresse en premier lieu mes plus vifs remerciements à mes deux directeurs de thèses : Monsieur Olivier Lumbroso et Madame Jin Siyan, qui m'ont guidée et encouragée tout au long de mes recherches doctorales. Leur patience, leurs conseils avisés, leurs encouragements, leur ouverture aux étudiants étrangers, m'ont permis en tant que doctorante chinoise d'exercer mes premières recherches approfondies sur le territoire français, de m'adapter à la vie scolaire française, d'apprendre à élaborer des travaux académiques en français et d'affronter les diverses difficultés dans mes recherches. Leurs séminaires dynamiques et intéressants sur l'interculturel dans les manuels scolaires et sur l'enseignement de la langue chinoise m'ont suggéré le thème de la présente thèse et ont largement enrichi mes recherches sur la question de l'interculturel dans le contexte chinois.

J'aimerais exprimer ma gratitude aux membres du jury Madame Marie Berchoud, M. Joël Bellassen, M. Daniel Delbreil qui ont accepté d'évaluer mon travail.

Mes remerciements vont également à Madame Che Lin, M. Gong Mi, Madame Wei Keling et Madame Zhang Yingxuan, les enseignants qui ont accepté de contribuer à mes recherches sur le terrain en Chine et qui m'ont accordé leur aide généreuse lors des observations et des entretiens dans les universités chinoises.

Je remercie aussi à Madame You Quan qui m'a mise en relation avec les enseignants pour réaliser des recherches sur le terrain.

J'adresse particulièrement mes remerciements à Sylvie, à Vincent et à toute la famille Krafft, qui, avec leur énergie et leur patience généreuses, m'ont accompagnée et encouragée tout au long de mes recherches. Je remercie leur grande patience pour répondre à mes questions ainsi que de m'avoir consacré généreusement un peu de leur temps. Sans leur relecture rigoureuse, ce travail n'aurait jamais pu voir le jour.

Je remercie aussi mes amis Julia et Cormac pour leur grande patience dans la relecture du présent travail. Leurs conseils, leurs corrections et leur amitié me sont chers.

Mes dernières pensées iront à mes parents et à ma famille en Chine, dont la contribution matérielle et le soutien moral m'ont permis de venir étudier dans ce beau mais si lointain pays et ainsi de pouvoir réaliser mon rêve.

Merci à toutes et à tous.

INTRODUCTION

Si la notion de « culture » a déjà vu le jour dans le latin classique sous le sens premier de cultiver dans la nature, elle a connu une évolution mouvementée dans les siècles suivants. Sous l'influence des évolutions naturelles de la langue, elle procède à la fois par « métonymie » - de la culture comme état à la culture comme action -, et par « métaphore » - de la culture de la terre à la culture de l'esprit - (Cuche, 2010 : 10). Cette réflexion autour de la culture au niveau spirituel met en lumière la complexité de cette notion, notamment du XVIII^e au XX^e siècle en Europe et aux États-Unis. Les philosophes et les penseurs du siècle des Lumières mettent en valeur une totalité et une collectivité « des savoirs accumulés et transmis par l'humanité » (*ibid.*). Pour eux, c'est cette collectivité de valeurs et de savoirs qui impulse l'avancement de la civilisation humaine. Nous voyons donc une pensée d'universalisme dans la conception de culture, sur laquelle s'ajoute encore une implication du sens dérivé de « civilisation ».

Dans d'autres disciplines des sciences humaines, les réflexions sur le concept de culture pendant le XIX^e et le XX^e siècle suscitent aussi bien des discussions que des polémiques, notamment en anthropologie et en sociologie. Inspirés des réflexions chez les penseurs du XVIII^e siècle, certains anthropologues tel E. Tylor poursuivent le sens d'universalité de la culture, tout en considérant que la fondation des groupes et des communautés provient des situations communes chez les humains (1971) ; tandis que les relativistes, parmi eux comme F. Boas, prétendent un effet d'individualisme et de relativisme en soulignant la diversité et la pluralité dans la conception de culture.

La culture reste donc une notion à la fois complexe et problématique qui connaît des divergences de sens et soulève des réflexions interdisciplinaires, notamment au cours des trois derniers siècles. Or, cet enrichissement dans les réflexions autour de la notion de culture n'empêche pas une certaine forme de carence dans les débats en rapport avec la culture notamment dans la sphère didactique des langues étrangères. Nous remarquons jusqu'aux années 80 et 90 du XX^e siècle, avec le développement de la

méthode communicative, que des didacticiens tels que S. Moirand¹, C. Puren, font jaillir la notion de culture dans l'enseignement des langues étrangères en ajoutant la dimension socioculturelle dans la communication. Ce qui ouvre une nouvelle perspective autour de la culture dans l'enseignement des langues étrangères, surtout dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE).

Dans la société moderne d'aujourd'hui où langues et rencontres culturelles prévalent dans l'apprentissage des langues étrangères, surtout dans l'approche actionnelle, les pédagogues des langues tels que L. Collès, M. Abdallah-Preteille, et L. Porcher, préconisent une réflexion davantage sur la culture et l'identité, ainsi que sur la relation entre soi et l'« autre ». À l'instar d'A. Séoud soulignant la relation des hommes dans le « dialogue de cultures » (Séoud, 1997 : 138), les pédagogues insistent sur l'importance de l'analyse sur le « porteur de culture » plutôt que sur la culture elle-même. Pour eux, les cultures n'existent pas « en dehors des individus qui les portent et les actualisent », ni « en dehors des discours et des usages dont elles font l'objet » (Abdallah-Preteille, 2005 : 34, 41). Nous y voyons une prise en compte de l'individualité des apprenants en langues, ainsi que de la diversité des représentations de la culture en lien avec leur identité. Une analyse de la culture et de l'interculturel se focalise alors sur le « porteur » de culture : sa relation à l'autre, les représentations éventuellement diversifiées par rapport à des cultures étrangères, le lien entre stéréotypes et identités... Cette conception de la culture précaire et diversifiée devient le point de départ de notre présente recherche.

Avec ce point de départ, nous voudrions élargir les recherches sur la question de l'interculturel dans l'enseignement du Français Langue Étrangère appliqué au contexte universitaire chinois. Si la conception de culture et d'interculturel dans l'enseignement des langues a connu une évolution importante sur le continent européen, comment est-elle conçue sur le territoire chinois où l'enseignement du français dans les établissements supérieurs connaît une augmentation sans précédent depuis l'an 2000² ? Cet accroissement, qui pourrait impacter la recherche sur les méthodologies, les manuels et les supports pédagogiques en milieu universitaire chinois, nous pousse vers

¹ Nous pouvons faire référence à l'ouvrage de S. Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.

² La situation change à partir de 2000 et le taux de croissance annuelle du nombre d'universités offrant une spécialité de français explose, atteignant les 7% par an. Statistiques issues du document officiel émis par l'Ambassade de France en Chine : *La langue française dans les universités chinoises. Eléments statistiques*, septembre 2014.

une nouvelle réflexion sur la dimension interculturelle en cours de FLE en Chine aujourd'hui.

Nous souhaitons donc nous focaliser sur la question de l'interculturel dans l'enseignement du FLE en milieu universitaire chinois, mais à travers le texte littéraire. Si notre choix se focalise sur la classe de littérature de FLE, au lieu de la classe de FLE au sens général, c'est parce que la littérature est un « lieu de croisement des cultures et l'espace privilégié de l'interculturalité » (Cuq, 2003 : 159), donc un « lieu emblématique de l'interculturel » (Abdallah-Preteceille, Porcher, 1996 : 162).

L. Collès a explicité cette dimension culturelle occultée dans la littérature, qui, pour lui, instaure un « système de valeurs dynamiques formé d'éléments acquis, avec des postulats, des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux » (2013 : 79). Le texte littéraire en cours de littérature de FLE met donc en valeur la perspective culturelle et interculturelle, à la fois par les rencontres culturelles dans la lecture entre les personnages, entre l'auteur et l'apprenant, par la diversité des images sur un lieu, et par la probable altérité dans la relation subtile entre l'apprenant et l'écrivain... En outre, l'enseignement de la littérature française dans les universités chinoises a connu une résurgence dès les années 80-90. Celle-ci va de concert avec le développement des universités offrant une spécialité de langue française, dont nous avons parlé dans les paragraphes précédents. Mais il existe tout de même un décalage entre l'évolution de la méthodologie en langue et le retour de l'enseignement de la littérature française. Ce hiatus met en lumière des problématiques liées à la méthode de l'enseignement de la littérature en classe de FLE en Chine d'aujourd'hui. Elles s'étendent également à la création de manuels de littérature française qui font défaut aux apprenants de FLE en Chine. Dans ce contexte emblématique, il sera intéressant d'examiner la question de l'interculturel dans la classe de littérature du FLE en Chine. Le dynamisme de l'interculturel dans le texte littéraire et le contexte problématique de l'enseignement de la littérature française en Chine constituent donc les deux pôles autour desquels nous développerons notre sujet ainsi que le contexte de la présente recherche.

Nos objectifs de recherche proviennent des états des lieux effectués autour du sujet et du contexte de la recherche. Si les notions de culture et d'interculturel reposent

sur des caractéristiques particulières, parfois divergentes et complexes dans le domaine des sciences humaines, elles méritent d'être réexaminées sous un angle didactique, un des axes majeurs de notre thèse. Nous constatons l'existence de nombreuses recherches théoriques en Chine sur la culture et l'interculturel. Mais les travaux sont soit des traductions d'ouvrages européens, comme *Cultural theory and popular culture. An introduction* (2010) de J. Storey traduit par J. Chang, soit rédigés par des auteurs chinois mais en s'appuyant sur la théorie générale européenne et américaine³. Nous remarquons donc une insuffisance de la prise en compte du contexte chinois sur la question de l'interculturel.

Ensuite, nous nous intéresserons à la dimension de l'enseignement des langues à travers le texte littéraire. Les travaux des didacticiens français à l'instar de M. Abdallah-Preteceille, L. Porcher, et L. Collès, relevant la relation qui existe entre l'interculturel et l'enseignement des langues étrangères, fournissent un socle à notre recherche théorique générale. Mais la mise en relation avec le contexte chinois pour l'enseignement de la littérature en classe de FLE n'a pas cours dans les analyses en Chine. Ces études s'effectuent principalement sur :

- soit la communication interculturelle dans la littérature chinoise et française mais sans y évoquer la perspective dans l'enseignement⁴ ;

³ Nous pouvons nous référer à :

DAI Xiaodong, *Kuawenhua jiaoji lilun 跨文化交际理论 (Théories de la communication interculturelle)*, 上海 Shanghai, 上海外语教育出版社 Shanghai waiyu jiaoyu chubanshe, 2011.

HE Ping, ZHANG Xupeng, *Wenhua lilun yanjiu 文化研究理论 (La théorie des études culturelles)*, 北京 Pékin, 社会科学文献出版社 Shehui kexue wenxian chubanshe, 2014.

HU Wenzhong, *Kuawenhua jiaoji xue gailun 跨文化交际学概论 (Introduction à la communication interculturelle)*, 北京 Pékin, 外语教学与研究出版社 Waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe, coll. « Communication interculturelle », 2014.

ZHOU Xian, « Kuawenhua yanjiu : Fangfalun yu guannian » 《跨文化研究：方法论与观念》 (« Recherches interculturelles : méthodologie et conceptions »), *Xueshu yanjiu 学术研究 (Recherches scientifiques)*, n°10, 2011, pp. 127-133.

⁴ Nous pouvons citer ici les ouvrages de :

PAN Yihe, *Xifang wenxue zhong de kuawenhua jiaoliu 西方文学中的跨文化交流 (La communication interculturelle dans la littérature occidentale)*, 浙江 Zhejiang, 浙江大学出版社 Zhejiang daxue chubanshe, 2007.

QIAN Linsen, *He'erbutong - zhongfa wenhua duihuaqi 和而不同——中法文化对话集 (À la fois l'affinité et la différenciation - recueil de dialogues culturels France-Chine)* 南京 Nankin, 南京大学出版社 Nanjing daxue chubanshe, 2009.

XU Jun, SONG Xuezhi, *Ershi shiji faguo wenxue zai zhongguo de yijie he jieshou 二十世纪法国文学在中国的译介和接受 (La traduction et la réception de la littérature française du XX^{ème} siècle en Chine)*, 湖北 Hubei, 湖北教育出版社 Hubei jiaoyu chubanshe, 2007.

- soit l'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères en contexte universitaire chinois. Mais alors cette langue étrangère s'oriente souvent vers l'apprentissage de l'anglais⁵ ;

Nous remarquons récemment des orientations vers la question de l'interculturel en classe de FLE en Chine, mais la discussion autour de la dynamique de l'interculturel se restreint notamment au domaine du cours de langue au lieu de s'étendre au cours de littérature en FLE.

Ainsi, ces états des lieux nous indiquent les objectifs de la présente recherche : d'une part, il nécessitera que nous étudions les concepts de culture et d'interculturel en portant un regard didactique sur le sujet. La mise en évidence des notions de stéréotype, d'image, d'altérité... dans l'enseignement des langues éclaircira le dynamisme de l'interculturel en classe de FLE. D'autre part, il sera important de tenir compte du contexte universitaire chinois. L'étude sur la situation de l'enseignement du français et de la littérature française en Chine permettra de comprendre la mise en pratique de la méthodologie, de la démarche pédagogique, et de la création des activités didactiques en milieu universitaire chinois.

Si nous devons nous focaliser sur le contexte universitaire chinois, il nous paraît primordial de réaliser des recherches sur le terrain afin de démontrer le dynamisme interculturel en classe de littérature de FLE dans les universités chinoises. Les données, issues des observations collectées auprès de cinq classes universitaires en Chine, et des entretiens auprès des professeurs des cours observés, constitueront notre premier corpus de la présente recherche. Nous nous référerons d'abord à la méthodologie du recueil de données de J.-M. De Ketele et X. Roegiers⁶ qui établira nos objectifs à atteindre ainsi que les différentes étapes à respecter dans la collecte des informations. Nous utiliserons

⁵ Nous pouvons nous référer à :

YIN Rui, « Zai kuawenhua bijiao zhong peiyang siban nengli – « Zhongxi wenming bijiao » ketang jiaoxue anli fenxi » « 在跨文化比较中培养思辨能力——“中西文明比较”课堂教学案例分析 » (« Une analyse d'enseignement sur la « comparaison civilisationnelle entre Orient et Occident »), *Zhongguo waiyu 中国外语 (Les langues étrangères en Chine)*, n°59, 2014, pp. 91-98.

⁶ KETELE, Jean-Marie De, ROEGIERS Xavier, *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Méthodes en sciences humaines », 2009.

ensuite l'outillage interactionnel de l'enseignement des langues chez F. Cicurel⁷ qui nous fournira un étayage à la construction des trames d'observation et d'entretien.

En suivant la méthode interactionnelle, nous analyserons le discours, les interactions et les éléments non verbaux dans les données recueillies lors des observations en classe et en entretien. Nous nous intéresserons notamment au moment où la rencontre culturelle voire la tension culturelle se manifeste de manière explicite et implicite en cours. Comment les stéréotypes intégrés dans l'identité des apprenants et de l'enseignant affectent-ils leur rapport à la langue et la culture françaises ? Ces stéréotypes sont-ils communs au sein de la population chinoise ou bien y a-t-il une diversité chez les individus ? De quelles manières se confrontent-ils à cette assimilation ou à cette différenciation entre les cultures ? Les différents contextes de classe nous permettront d'examiner la méthodologie enseignante, les stratégies apprenantes, leur conception par rapport à la culture et à l'interculturel en classe de littérature de FLE à partir des données variées.

Notre second corpus s'appuiera sur un regroupement de cinq œuvres littéraires françaises du XX^e siècle. Il s'agit de :

- BARTHES Roland, *Carnets du voyage en Chine*, Paris, Christian Bourgeois, 2009.
- CLAUDEL Paul, *Connaissance de l'Est*, Paris, Gallimard, coll. « Poésie », 2010.
- LOTI Pierre, *Les derniers jours de Pékin*, Paris, Kailash, coll. « Bibliotheca asiatica », 2006.
- MICHAUX Henri, *Un Barbare en Asie*, Paris, Gallimard, 2012.
- SEGALEN Victor, *René Leys*, Saint-Amand (Cher), Gallimard, 2000.

Issues de différents écrivains français, ces œuvres, toutes liées à des aventures en Chine, mettent en lumière des rencontres culturelles. Le XX^e siècle est une période où les échanges culturels entre la France et la Chine entrent dans une phase de maturité et de diversité. C'est également une époque où les réflexions sur la question de la culture s'approfondissent chez les écrivains-voyageurs. Conflits ou adaptation culturelle, les

⁷ CICUREL Francine, *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier, 2011.

auteurs français décrivent des aventures insolites dans les villes chinoises, dans lesquelles la découverte et les contacts avec les habitants locaux suscitent de riches réflexions sur l'image de la Chine et sur la question de l'altérité. Ces œuvres littéraires, écrites à une même époque mais abordant des genres littéraires différents, peuvent servir de supports pédagogiques au sein des classes de littérature de FLE en Chine. Ce corpus pourrait inciter les apprenants chinois à développer des axes de réflexion sur la question de l'interculturel, notamment à travers l'analyse des stéréotypes chez les écrivains : la relation entre leur identité et leur représentation, la diversité des images sur la Chine, leurs stratégies de construction des connivences culturelles dans la question de l'altérité... À cela s'ajoutera un éventuel réexamen de la langue et de la culture maternelles des apprenants, grâce au dynamisme interculturel dans le corpus. Nous aurons recours à l'outil de M. Cohen-Emerique sur la communication interculturelle dans la lecture et à la méthode du pré-rédactionnel d'O. Lumbroso. Ces outils nous aideront dans l'exploitation didactique du corpus, ainsi que dans la mise en pratique du corpus littéraire français en classe de FLE chinoise.

Ainsi, les enjeux d'aujourd'hui embrasseront la question de l'interculturel entre d'une part l'enseignement du français et de la littérature française, et d'autre part la classe de littérature de FLE dans les universités chinoises. Quelle est la conception de l'enseignement du français en milieu universitaire chinois par rapport à la question de l'interculturel ? Comment construire des connivences culturelles dans l'enseignement du français et de la littérature française à destination du public chinois ? Quels outils et quelles méthodes peuvent être mis en œuvre afin de favoriser le développement des connivences culturelles ? Comment créer des activités pédagogiques qui puissent stimuler la réflexion sur la question de l'interculturel chez les apprenants chinois ?

Ces problématiques nous indiquent l'orientation et l'itinéraire de la présente thèse. Dans un premier temps, seront mis en exergue dans la partie I les notions importantes autour de nos problématiques portant sur l'interculturel en classe de littérature de FLE en milieu chinois. En partant vers une recherche diachronique et synchronique sur l'évolution du concept de culture et l'évolution méthodologique de l'enseignement des langues, nous examinerons le parcours du développement de la

conception de culture en didactique. L'évolution de la culture dans l'enseignement des langues se fait-elle en corrélation avec d'autres disciplines des sciences humaines ?

Cette analyse fera émerger les discussions dans les chapitres suivants de la partie I sur la conception d'« interculturel ». En portant notamment un regard didactique, nous essaierons de définir la compétence interculturelle et la place du texte littéraire en classe de FLE d'aujourd'hui. Nous approfondirons la recherche dans le chapitre II en développant les notions clés occultées dans le concept d'interculturel en didactique des langues d'aujourd'hui, telles que « stéréotype » et « altérité ». Le stéréotype est-il toujours une notion péjorative dans l'apprentissage des langues ? Quel rôle joue-il en fonction de la construction de l'identité et en fonction de la cognition ? Comment définir l'« autre » dans la question de l'altérité ? Quelle est sa dynamique dans la relation entre soi-même et l'autre ? En associant ces termes clés avec des réflexions sur l'enseignement des langues, nous nous poserons ensuite des questions concernant le rôle du stéréotype et de l'altérité en FLE : quelle attitude adopter pour l'enseignant face à des stéréotypes manifestés chez les apprenants durant leur apprentissage ? Comment comprendre la place prépondérante de « soi » chez les apprenants ? Face à l'altérité, l'acquisition culturelle concerne-t-elle encore une simple connaissance du consensus sur le pays étranger ?

Ces questions nous accompagneront dans l'analyse de la pratique littéraire en classe de FLE : la lecture et l'écriture. Ainsi, dans le chapitre III, nous nous interrogerons sur la question de l'interculturel dans la lecture et l'écriture littéraires en cours de FLE. Les notions traitées dans les chapitres I et II seront remises en question. Quel rôle joue l'identité du lecteur sur sa représentation de l'œuvre lors de la lecture littéraire ? Comment le lecteur se conforme-t-il à ces stéréotypes pour construire les référents « extratextuels » et « intratextuels » ? Quel est le rôle de ces codes de référence dans sa lecture littéraire ? En introduisant une réflexion sur la valeur, nous nous intéresserons à la question de collectivité et de singularité sur l'interprétation des valeurs dans la lecture littéraire.

Dans un deuxième temps, nous appliquerons ces notions théoriques au contexte chinois, tout en décelant la dimension interculturelle dans l'enseignement du français et de la littérature française dans la classe de FLE en Chine. Pour cette deuxième partie, nous partirons d'abord dans le chapitre IV pour une recherche succincte mais

importante sur le parcours de l'histoire de l'enseignement du français et de la littérature française en Chine. Ceci nous permettra de déterminer les enjeux d'aujourd'hui en Chine : quels programmes et quelles méthodes sont appliqués dans les universités chinoises pour l'enseignement du français et de la littérature ? Quelle est la place de la littérature dans le cours de FLE en Chine d'aujourd'hui ? S'agit-il d'un enseignement « avec » la littérature ou d'un enseignement « de » la littérature ? Que proposent les manuels de littérature française en Chine ? Ces questions nous permettront de cerner la place de l'interculturel dans l'enseignement du français et de la littérature appliqué au contexte universitaire chinois : y a-t-il une récurrence de l'approche interculturelle en classe de FLE chinoise ?

Ces analyses portant sur l'interculturel dans la situation générale de l'enseignement du FLE construisent des balises pour les recherches à venir. Nous nous attacherons à une analyse des données recueillies lors des observations auprès de cinq classes dans trois universités chinoises. À ces données s'ajouteront aussi la transcription des entretiens auprès des trois enseignantes chinoises. En nous intéressant à la dimension interculturelle, nous essaierons de mettre en évidence, à travers cette analyse des données, les questions autour de « stéréotype », « identité », « diversité » et « altérité » : quels sont les liens, chez les apprenants chinois, entre les stéréotypes, leur identité et leur connaissance sur le monde ? Malgré la prépondérance de la collectivité dans les pensées philosophiques traditionnelles chinoises, existe-t-il une diversité de représentations en classe de FLE entre apprenants chinois voire entre l'enseignant et les apprenants ? Y a-t-il une transgression ? Quelles sont les performances des apprenants face à la différence de valeur entre la littérature française et leur identité chinoise ? Que proposent les stratégies enseignantes pour favoriser la construction des connivences culturelles en classe de FLE ?

Enfin, dans la partie III, nous lancerons des pistes didactiques dans l'approche du texte littéraire. Quels textes choisirons-nous pour constituer le corpus des œuvres littéraires françaises ? En nous appuyant sur les analyses des données dans la partie II, nous essaierons de justifier nos critères de choix, tout en tenant compte de nos problématiques et de notre public de recherche. Une justification du choix des outils et des méthodes sera aussi mise en œuvre. Nous détaillerons les méthodes d'utilisation des outils pédagogiques pour le public chinois de la classe de littérature de FLE. Dans les

chapitres VIII et IX, nous nous concentrerons sur les propositions didactiques avec le corpus des textes littéraires français pour la classe de littérature de FLE en Chine. Les recherches, à la fois sur la théorie des notions clés dans la partie I et sur les données issues de la situation de l'enseignement du français en Chine dans la partie II, nous permettront de créer des activités didactiques liées à nos problématiques et à notre contexte de recherche. Quelles activités pédagogiques de lecture pourrions-nous proposer afin de mettre en valeur le dynamisme de l'interculturel avec le texte littéraire ? Comment sensibiliser les apprenants chinois à la question du stéréotype, de l'image, de la diversité et de l'altérité à travers la lecture de la littérature ? À travers quels exercices d'écriture littéraire pourrions-nous développer la conscience de la « posture d'auteur » chez les apprenants chinois qui tendent souvent à magnifier la valeur des « grands écrivains » et à dévaloriser leur propre rôle d'auteur ? Quelle méthode développer et favoriser pour provoquer la réflexion sur l'altérité entre le cadre d'écriture en chinois et en français ? Comment se servir de cette interculturalité en FLE afin d'engendrer le plaisir et la créativité d'écriture en langue française pour les apprenants chinois ? Ce sont des questions auxquelles nous tenteront de répondre dans cette présente thèse.

PARTIE I DE LA MÉTHODOLOGIE INTERCULTURELLE À LA DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE EN CLASSE DE FLE, UN CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE I Évolutions de la didactique culturelle en Français Langue Étrangère

1. Méthodologie de FLE et appréhension de la « culture » : une évolution de concert ?

Le sujet sur l'histoire des méthodologies dans l'enseignement des langues étrangères a été traité par de nombreux didacticiens⁸. Nous ne souhaitons donc pas le développer ici en reprenant le même point de vue historique. Mais il nous paraît intéressant, pour la présente recherche, de porter à la fois un regard diachronique et synchronique sur la dimension culturelle dans l'évolution méthodologique des langues étrangères, ainsi que sur l'évolution de l'appréhension par rapport à la « culture ». Nous voudrions, à travers cette recherche, examiner l'existence éventuelle de la relation entre la méthodologie de l'enseignement de la culture et la reconnaissance du concept de culture. L'évolution méthodologique de FLE sera-t-elle toujours en accord avec l'évolution de l'appréhension de la culture ?

1.1 Méthode traditionnelle et enseignement de la civilisation littéraire

La méthode traditionnelle basées sur les méthodes « grammaire-traduction » ou « lecture-traduction » (Cuq, 2005 : 254) s'étale sur plus de trois siècles avant la méthode directe du début du XX^e siècle. Si l'enseignement de la grammaire s'appuie sur une lecture de la littérature et la traduction du texte, il nous semble difficile de repérer la trace de la culture. Déjà, le concept de « langues mortes » dans l'enseignement du grec et du latin de l'époque laisse cet apprentissage des langues anciennes entrer dans le cadre de la littérature obligatoire. La lecture littéraire permet donc une acquisition de l'histoire littéraire où un apprentissage de la civilisation, ou

⁸ À voir les travaux de J.-P. Cuq et de C. Puren sur l'évolution méthodologique de l'enseignement du Français Langue Étrangère.

plus strictement dit, un « enseignement littéraire de la civilisation » (Cuq, 2005 : 256), est mis en place. L'enseignement de la culture dans la méthodologie traditionnelle consiste donc en un enseignement de la civilisation des textes littéraires.

Mais si nous examinons la reconnaissance de la notion de culture de la même époque, nous remarquons des appréhensions plus précoces. Issu du latin classique « colere », signifiant « habiter », « cultiver », « protéger », « honorer », la culture présente à l'origine une référence aux activités humaines qui sont pourtant considérées comme primitives. De ceci est dérivé fin du XIII^e siècle le mot latin « cultura » qui indique une parcelle de terre cultivée. Développée pendant la Renaissance, la notion connaît ensuite une grande utilisation et un grand changement de signification au XVIII^e siècle. Le sens suit « le mouvement naturel de la langue, qui procède, d'une part, par métonymie (de la culture comme état à la culture comme action), d'autre part, par métaphore (de la culture de la terre à la culture de l'esprit) » (Cuhe, 2010 : 10). Sur ce sens figuré apparaissent les éléments intellectuels et spirituels. La culture n'est plus attachée qu'aux simples actions culturelles dans la vie quotidienne, mais indique une sorte de « formation » et d'« éducation » de l'esprit chez les êtres humains, comme le littéraire allemand C. M. Wieland qui choisit d'employer dans ses œuvres le terme « bildung » dans le sens de « formation de l'esprit ».

La reprise du terme « culture » par le dictionnaire de l'Académie de l'édition 1798 distinguant l'esprit naturel et l'esprit culturel renforce la pensée conflictuelle entre nature et culture. Cette opposition est également confirmée par J.-P. Fichou qui souligne que le processus de la connaissance de « culture » ressemble à des « soins apportés à la terre, puis au corps, et enfin à l'esprit dans le but de les faire fructifier » (Fichou, 1979 : 24-26). Quels que soient les lieux où se passent les actions culturelles, nous remarquons que le statut de l'Homme est omniprésent dans ce concept. Le fait que c'est l'Homme qui commence, qui effectue et qui achève les activités culturelles constitue un trait distinctif de la nature chez les humains : l'Homme se différencie de la nature par sa culture. Cette conception de culture est surtout soutenue par des penseurs des Lumières qui la conçoivent comme « la somme des savoirs accumulés et transmis par l'humanité, considérée comme totalité, au cours de son histoire » (Cuhe, 2010 : 11).

La dimension universelle dans la culture s'enrichit en Europe pendant et après le mouvement des Lumières. La culture est considérée comme l'ensemble des

comportements ou des caractères humains dans une communauté. Les chercheurs comme E. Bernheim et E. Tylor essayent de trouver des règles communes qui conduisent les actions humaines et qui poussent le développement des sociétés.

Nous voyons donc les premières réflexions sur la culture avant le XX^e siècle et surtout pendant les XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles où prévaut la méthode traditionnelle pour l'enseignement des langues étrangères. D'un côté, la culture part de la notion de nature et revient à une réflexion sur l'esprit humain qui préconise une universalité promouvant la civilisation de toutes les sociétés ; de l'autre côté, nous remarquons une notion très limitée sur la civilisation dans l'enseignement des langues étrangères qui est seulement un enseignement de l'histoire d'un texte littéraire.

1.2 De la méthode directe à la méthode SGAV

1.2.1 La culture dans l'enseignement des langues du 1900 à 1980

Pendant le XX^e siècle, la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères s'évolue plus rapidement depuis le début du siècle et jusqu'aux années 1970, avec l'apparition de la méthode directe, la méthode audio-orale et la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV) en Europe et aux États-Unis. Ces méthodes favorisant un apprentissage de parler et d'écrire, accentuent sur les connaissances pratiques qui prévalent sur l'acquisition d'une culture littéraire (Cuq : 2005). Mais cela ne signifie pas une réduction de l'apprentissage de la culture en cours de langue étrangère, car l'acquisition de la culture ne concerne plus un apprentissage de la culture historique des textes littéraires. C'est une étude de civilisation qui entretienne une relation étroite avec le pays et la langue cible.

L'apprentissage de la culture se combine avec l'apprentissage de la langue, tout en se basant sur des dossiers autour de l'étude civilisationnelle. Ce document de base sert de support à la fois à des activités langagières et culturelles, et construit un modèle culturel selon C. Puren :

[ce dispositif] est choisi comme hautement représentatif de sa culture de référence pour servir de prétexte à mobilisation par les élèves de connaissances culturelles antérieures, et à extraction par les élèves ou apport par l'enseignant de nouvelles connaissances culturelles (2005 : 54).

Il est intéressant de voir le terme « représentatif »⁹ qui révèle ici la cognition par rapport à la notion de culture dans l'enseignement des langues étrangères. La culture étrangère se compose donc des traits culturels, autrement dit des symboles civilisationnels dont les plus connus marquent le « noyau » de cette culture. À l'instar de la Tour Eiffel qui représente la culture française, l'apprentissage de la culture durant cette période concerne davantage une étude civilisationnelle sur les lieux ou les symboles du pays. Nous voyons les mêmes remarques chez M. De Carlo :

Dans la tradition de l'enseignement du français langue étrangère, la civilisation était subordonnée à la littérature, considérée comme l'essence même de la langue et de la culture françaises. [...] Lorsque la langue et la culture françaises étaient enseignées pour leur excellence, il s'agissait de faire connaître ces monuments de la tradition, les institutions, les chefs-d'œuvre artistiques et littéraires [...]. Les contenus culturels décrivent les institutions françaises et les objets du quotidien présentés dans les textes choisis (le métro, l'Opéra, un grand magasin, l'Académie française, la Bourse...) pour préparer les étudiants à aborder des extraits littéraires¹⁰.

C'est donc ce que C. Puren appelle le « dossier de civilisation » (2005) basé soit sur des documents littéraires ou des « documents créés », soit sur des documents authentiques comme dans la méthodologie SGAV.

Ainsi, pour l'apprentissage de la culture du début du XX^e siècle jusqu'aux années 1970, il s'agit en fait des études de « civilisation ». L'enseignant montre aux apprenants des traits culturels représentatifs. Nous voyons donc une perspective de l'universalisme dans cet apprentissage de la culture en langues étrangères de cette époque. Pour tout public, la représentation de la culture est transmise de manière unique.

Or, par rapport à cette perspective universelle sur la culture, ainsi qu'à cette confusion entre la civilisation et la culture dans l'apprentissage des langues étrangères, nous remarquons une évolution forte sur la cognition du concept de culture durant le XX^e siècle. Il nous paraît nécessaire, dans les deux points suivants, de réexaminer au niveau anthropologique et sociologique ce concept dans la même période, de la méthode directe jusqu'à la méthode SGAV, et d'éclaircir les deux notions - « culture » et « civilisation » - qui créent des confusions dans l'enseignement de la culture et de la civilisation en langues étrangères de 1900 à 1980.

⁹ Nous allons encore travailler sur le terme « représentatif » dans la partie II, chapitre IV et VI, en portant un regard sur l'enseignement du FLE en Chine à travers les textes littéraires.

¹⁰ M. De Carlo, *L'interculturel*, 1998, pp.25-28, cité par A. Denimal, 2013, p.34.

1.2.2 Universalisme et relativisme de la culture

a. Une universalité pour reconnaître le monde ?

Le concept de culture, comme souligné dans les paragraphes précédents, met l'accent sur l'humanité et la collectivité surtout lors du siècle des Lumières. Cette définition reflète un universalisme qui connaîtra une influence considérable dans les siècles suivants chez les anthropologues, les sociologues et les philosophes par rapport à la connaissance culturelle et qui constituera une opposition avec les relativistes.

Il nous paraît important de mentionner ici la triple définition de culture synthétisée par R. Williams, l'initiateur du courant « cultural studies » (études culturelles) qui propose un regard multidisciplinaire sur la culture. Dans cette définition, la première catégorie révèle déjà le côté de l'universalisme caché dans le terme : « le domaine de « l'idéal » de certaines valeurs universelles, dans lequel la culture est un état de perfection humaine ou un processus y conduisant¹¹ » (R. Williams, 1965 : 57). Nous y remarquons une caractéristique de l'« unité » guidant la performance des humains et le développement universel du monde. En effet, cette universalité illustre une évolution culturelle de manière commune chez les humains et suit des règles que tout le monde partage. La diversité culturelle aperçue dans les différentes sociétés est en fait une illustration performante derrière laquelle est sous jacente une universalité plus profonde. Cette définition résumée par R. Williams représente effectivement la pensée de maints chercheurs. Cela s'illustre par le fait que la question d'universalisme remonte à la période de la Grèce antique où Platon et Aristote ont pour avis que l'entité, la caractéristique et le réel des choses partagent une universalité.

De plus, l'« essence » - la question clé de leur pensée philosophique - constitue également quelque chose d'universel (Russell : 1945). Cette pensée est soutenue par les philosophes comme R. Descartes, B. Spinoza et G. W. Leibniz. Ces derniers jugent que les hommes, dont la raison accordée par Dieu est identique, peuvent acquérir des

¹¹ Les deux autres catégories dans la définition de la culture synthétisées par Williams concernent : « Ensuite, il y a le domaine « documentaire » dans lequel la culture constitue l'ensemble des productions intellectuelles et créatives, et dans lequel l'activité se trouvent enregistrées dans le détail la pensée et l'expérience humaine. L'analyse de la culture définie ainsi constitue l'activité de la critique. Enfin, il existe une définition « sociale » du terme, qui fait de la culture la description d'un mode de vie particulier traduisant certaines significations et certaines valeurs non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement habituel. » (1965)

connaissances du monde à travers la déduction sans passer par les expériences du monde matériel, parce que la raison est unifiée et universelle (Foley : 2001). En dépit du monisme préconisé par Spinoza et le monde dualiste (matériel et esprit) chez Descartes, l'univers est un monde unifié et les connaissances existent donc d'une manière objective et générale.

Cette réflexion est encore développée chez W. Hegel, dans *La phénoménologie de l'esprit* qui explique le processus de la révélation de l'essence : l'universalité et la particularité se présentent et composent une unité supérieure après la première reconnaissance singulière sentimentale et la seconde reconnaissance universelle des choses. Nous avons compris que la reconnaissance de l'entité des choses se base donc sur une connaissance émotionnelle de la certitude sur une simple singularité. À partir de cela ajoute la conscience universelle qui réunit et fusionne avec la première impression, pour comprendre à la fin une « essence absolue » dans les activités sociales et culturelles. Hegel cherche à explorer le processus dans lequel on tend à reconnaître l'essence à travers la conscience et la connaissance de la particularité et l'universalité. Pour Williams, la culture est un processus qui réagit dans des valeurs universelles.

b. Une universalité chez Tylor et une relativité chez Boas

La recherche de l'anthropologue britannique E. Tylor attire aussi notre attention ici car en tant que fondateur de l'anthropologie culturelle, il est le premier à définir la culture du point de vue ethnologique et à aborder les traits culturels avec une visée systématique.

Tylor reconnaît un universalisme dans la culture d'une même communauté et « les situations communes sont le fondement de la communauté » (Tylor, 1971 : 30), mais les significations intersubjectives y jouent un rôle très important :

Les significations intersubjectives donnent à un peuple une langue commune pour parler de la réalité sociale, et une compréhension commune de certaines normes, mais ce n'est qu'avec des significations communes que ce mode de références communes peut comporter des actions communes, des célébrations et des sentiments significatifs. Ce sont les objets du monde que tous partagent. C'est ce qui crée une communauté. (Tylor, 1971 : 30)

Nous remarquons que Tylor n'est pas en accord total avec la pensée des philosophes des Lumières sur le fait que les humains « partagent » les mêmes références. Pour lui le

simple « partage » n'est pas suffisant pour fonder la culture d'une communauté mais il faut une « signification » dans les pratiques culturelles.

Ainsi, une individualité est établie sur l'universalité chez Tylor : « j'entends un sens de ce qui est important, qui n'est pas simplement partagé, c'est-à-dire possédé par chacun, mais commun, c'est-à-dire qui fait partie du monde de références communes » (Tylor, 1971 : 27). Avec la méthode comparatiste, il compare les traits culturels de deux cultures différentes mais il ne partage pas l'avis que l'évolution culturelle de chaque société reste parallèle.

Malgré des divergences, les préconisations des chercheurs dont nous avons parlé, possèdent en commun un universalisme culturel dans leur théorie. Cette conception par rapport à la culture a connu un grand élargissement en Europe. On y entend peu de voix contradictoire jusqu'au XX^e siècle où F. Boas et quelques autres anthropologues comme M. Herskovits prétendent le relativisme de la culture. À l'inverse des universalistes, Boas préconise l'emploi du pluriel « les cultures » au lieu du singulier « la culture ». Le « les » pour lui est une piste qui le mène à la recherche de la différence et de l'originalité dans « les » cultures. Il emploie aussi la méthode comparatiste comme Tylor, mais son objectif n'est pas seulement de « décrire les faits culturels, mais de les comprendre en les reliant à l'ensemble auquel ils se rattachent » (Cuche, 2010 : 24). Ainsi, Boas part de la singularité pour chercher le lien entre les éléments culturels à travers la diversité relativiste, tandis que Tylor est en quête de l'unité en ayant recours aux références communes.

En outre, les relativistes renforçant l'importance de l'incommensurabilité et de la diversité dans la culture, jugent que les humains acquièrent des connaissances dans un cadre historique et culturel mais de manière occasionnelle (Foley : 2001). Il existe dans la culture un certain hasard qui entraîne différentes interprétations et qui forme différentes communautés. Pour eux, chaque culture est unique et nous ne pouvons l'interpréter que quand nous la mettons dans l'environnement qui a engendré cette culture.

Quels que soient l'universalisme ou le relativisme de la culture, ils représentent tous les deux les différentes réflexions des chercheurs et sont les produits issus du développement historique et social. Nous ne devons pas oublier que chaque concept a ses avantages ainsi que ses unilatéralités. Les chercheurs comme Tylor et certains

penseurs des Lumières recherchent l'universalité pour étudier les règles communes du monde et de la culture, mais l'ethnocentrisme et le colonialisme culturel sont aussi omniprésents. Le second groupe tel Boas essaie d'être plus objectif et diversifié pour connaître le monde et la société, mais le fait qu'il abandonne tout jugement de valeur entre différentes cultures risque de le conduire à un état de nihilisme¹².

1.2.3 Culture et civilisation

En parlant du sens multiple de la culture, nous ne devons pas oublier un autre terme qui occupe, ou plus précisément « occupait » une place aussi importante que la culture : la civilisation.

Cette notion doit être mentionnée ici car elle était le synonyme du terme « culture » et pouvait même remplacer tous les sens de ce dernier. Le mot « civilisation » utilisé pour la première fois en France en 1757 par V. Riquetti de Mirabeau dans *L'ami des hommes ou traité de la population*, a pour signification « les activités ou le processus de l'affinement des mœurs dans la vie sociale » (He et Zhang, 2014 : 52). Quelques années après, N.-A. Boulanger la décrit dans *Antiquité dévoilée par ses usages* (1766) comme l'évolution d'une vie sauvage à une vie supérieure.

La civilisation, employée alors au singulier comme la culture, souligne une évolution d'une barbarie à une politesse, d'une infériorité à une supériorité au niveau des comportements humains et du développement social. Ceci est également illustré par le fait que les termes « civilité » et « civilisé » - antonymes de la « barbarie » - apparaissent deux siècles plus tôt en langues française et anglaise (Febvre : 1999).

Nous pouvons voir le mélange de ces termes dans les ouvrages encyclopédiques :

Civiliser une nation, c'est la faire passer de l'état primitif, naturel, à un état plus évolué de culture¹³ morale, intellectuelle, sociale... [car] le mot civiliser s'oppose à barbarie¹⁴.

Ou encore :

Culture is said to be a particular state or stage of advancement in civilization.
Civilization is called an advancement or a state of social culture. (La culture

¹² Nous pouvons trouver cette théorie dans l'ouvrage de G. Xia, *La modernité en Asie orientale et la modernité en Occident : sous un regard culturel*, Guilin, 2005, cité par X. D. Dai, *Théories de la communication interculturelle*, 2011, p.61.

¹³ A. Kroeber et C. Kluckhohn soulignent que la culture ici veut dire la civilisation dans cette citation.

¹⁴ G. Arciniegas, 1947, pp.145 -146, Encyclopédie française en édition 1835, cité par A. Kroeber et C. Kluckhohn, 1952 : 11)

est considérée comme un état ou un degré d'avancement de civilisation. La civilisation est appelée un avancement ou un degré de culture sociale.)¹⁵

La civilisation semble alors le synonyme de la culture pendant une grande période, comme la définition de Tylor constatant l'incertitude dans la confrontation de culture et de civilisation. L'auteur explique, dans la notion de culture, l'existence des trois échelles dans l'évolution de la société : l'état sauvage, l'état barbare et l'état de civilisation. (Tylor : 1871). Ceci révèle une similitude entre deux termes sur le sens de l'évolution culturelle, historique, comportementale, etc. À partir de ce sens la civilisation forme au fur et à mesure un ethnocentrisme de l'Europe considérant que la civilisation européenne est la plus avancée et la plus civilisée. Nous remarquons donc des points communs parmi les chercheurs se réclamant de la « culture universaliste » dans les paragraphes précédents, comme Hegel, qui souligne la supériorité et la centralisation de la culture européenne.

Ainsi, la civilisation et la culture présentent à certains égards une similitude significative. Mais elles se distinguent l'une de l'autre quand les chercheurs allemands élargissent le mot *kultur* (culture) dans un sens de l'évolution spirituelle, alors que la civilisation indique, quant à elle, une évolution technique et matérielle.

Le terme « civilisation » se transforme, au moins pendant une période, en pseudonyme de l'« eurocentrisme culturel » ou « culture universaliste ». Certains chercheurs comme le sociologue N. Elias n'hésite pas à indiquer que le terme illustre en fait une supériorité de la civilisation occidentale (Elias : 1973). Cette pensée est discutée chez de nombreux sociologues, anthropologues et historiens comme A. J. Toynbee qui propose une division de la civilisation mondiale en 21 civilisations et 5 civilisations arrêtées (Toynbee : 1961). L'historien britannique reconnaît une tendance de l'occidentalisme mais insiste tout de même sur une grande diversité de l'entité à l'intérieur de chaque civilisation.

Le sociologue E. Durkheim et l'anthropologue M. Mauss expriment pourtant leur point de vue sur la « civilisation humaine » qui englobe toutes les civilisations :

La civilisation d'un peuple n'est rien d'autre que l'ensemble de ses phénomènes sociaux ; et parler de peuples incultes, « sans civilisation », de peuples « naturels » (Naturvölker), c'est parler de choses qui n'existent pas (Durkheim et Mauss, 1901 : 141)

¹⁵ Webster's Unabridged Dictionary, cité par A. Kroeber et C. Kluckhohn, 1952, p.13.

Les auteurs français contestent une contribution de toute civilisation particulière à la civilisation humaine. De ce fait ils renforcent l'idée d'inexistence de la différence de nature entre une civilisation primitive et une civilisation civilisée. Nous remarquons une discontinuité entre leur conscience collective et individuelle. La collectivité de la civilisation humaine maintient une place primordiale en raison de sa complexité et de son indétermination par rapport à l'individualité. C'est cette civilisation humaine qui arrange la cohésion entre l'unité et la société.

Durkheim et Mauss ne conçoivent pas de diversité entre les civilisations particulières qui peuvent, pour eux, s'assimiler à la civilisation humaine. Cela est antagoniste à la pensée de Toynbee qui s'oppose à la civilisation universelle. Mais nous pourrions découvrir davantage l'attitude de Durkheim et Mauss par rapport à la civilisation dans cet extrait d'*Essais de sociologie* :

Il est encore permis de parler de civilisation lorsque ce sont de grandes masses qui ont réussi à se créer des mentalités, des mœurs, des arts et métier, qui se répandent assez bien dans toute la population qui, elle, forme un état, unique ou composite... (Mauss : 1971)

Nous savons que les chercheurs français n'ont pas dénaturé cette collectivité de la civilisation en un symbole de l'eurocentrisme culturel ou une supériorité occidentale. Ils cherchent davantage le lien entre la civilisation humaine et la formation de la société matérielle et spirituelle. Cela n'est donc pas identique aux penseurs universalistes.

Malgré la discussion divergente sur la civilisation, les phénomènes sociaux sont toujours au centre de l'objet de recherche. Quelques soient la théorie de la barbarie et la société civilisée, ou encore « l'ensemble de ses phénomènes sociaux » dans la définition de Durkheim et Mauss, le progrès social est souvent un critère distinctif servant à mesurer la civilisation, car ce critère est plus facile à observer et la société a la possibilité d'être évaluée dans le chaos et la complexité de la civilisation (Chasle, 2003 : 484).

Ainsi, la morphologie de la société nous semble toujours un élément qui entretient un lien avec la civilisation. Mais la difficulté de préciser le degré de diversification entre une société barbare et une civilisation civilisée entraîne la naissance du critère de l'urbanisation. La révolution urbaniste, terme proposé par G. Childe ouvre une autre piste pour l'identification de la civilisation. « Le processus d'urbanisation n'est certes pas censé être la caractéristique unique de l'essor des

civilisations mais il en est le résultat et le symbole » (Childe, 1954 : 82). L'apparition des villes accorde donc une gradation à la civilisation et permet à cette dernière de s'écarter de la « culture ». Toute société dispose d'une culture quel que soit son développement matériel et spirituel ; tandis que la civilisation se forme en raison de l'urbanisme, du développement technologique et de la complexification de l'organisation sociale.

1.3 Méthode communicative : composante socioculturelle

1.3.1 Une première problématique sur l'interculturel

La naissance de la méthode communicative dans les années 80 ouvre une nouvelle dimension pour la culture dans l'enseignement des langues étrangères. Si la compétence de communication s'empare du pouvoir dans cette méthodologie, nous voyons, outre la composante linguistique, la dimension sociolinguistique occultée dans cette compétence. Cette composante sociolinguistique « renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication » (Cuq, 2005 : 265-266). Nous remarquons donc une introduction du concept de « social » et « culturel » dans cette méthode. Les apprenants doivent connaître des règles socioculturelles pour savoir utiliser la langue appropriée selon la situation sociale et le contexte culturel différent.

Nous voyons donc une prise en compte de la situation de communication et du contexte culturel de l'apprenant dans cette méthode. La culture dans l'enseignement des langues étrangères ne prend plus une simple place de l'étude civilisationnelle sur les symboles figés du pays cible. Il s'agit des réflexions sur les contacts culturels, la relation de l'apprenant avec l'étranger, l'altérité dans cette relation... Le côté apprenant joue donc un rôle primordial dans cette méthode communicative. C'est ce que C. Puren appelle le passage progressif « d'une perspective objet à une perspective sujet, en parallèle avec la montée en puissance de la « centration sur l'apprenant » à l'intérieur de l'approche communicative » (1998 : 19). La méthode communicative avec sa dimension socioculturelle implique donc davantage le rôle de l'apprenant dans l'apprentissage des langues étrangères - le « sujet » -, et réduit la centration sur les traits figés dans la

langue, la culture, et la méthodologie - l' « objet » - (Puren : 1998). Ce dernier est néanmoins très présent dans les méthodes précédentes. C'est donc une première problématique sur l'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères qui ne conçoit plus la culture comme un ensemble d'informations à transmettre, mais qui discute de la relation entre l'apprenant et la langue étrangère.

En outre, une prise en compte de la réflexion interdisciplinaire est présente dans cette méthode. Nous remarquons une évolution de la conception de culture sur la sphère anthropologique et sociologique dans cette composante socioculturelle de la méthode communicative. J.-C. Beacco a aussi parlé de cette réflexion anthropologique et sociologique dans le mouvement général de la réflexion théorique sur la culture en didactique des langues étrangères. Il indique que :

cette implication croissante des sciences sociales concerne aussi bien les démarches de construction de la connaissance des sociétés et les concepts qui la rendent possible que les analyses concrètes menées dans ce cadre. De la sorte, on a vu émerger d'autres éclairages de la notion de culture, non plus réduite comme antérieurement à quelques formes de la culture « cultivée », d'autres conceptions des relations entre cultures mises en contact, d'autres descriptions des sociétés, de la société française en particulier (2000 : 32).

Il nous paraît donc intéressant de revenir au concept de « culture » résultant des réflexions anthropologiques/sociologiques et créant des impacts dans la conception de culture en didactique des langues étrangères dans les années 1980.

1.3.2 Culture anthropologique et culture sociologique

Cette recherche concernant l'universalisme et le relativisme fait apparaître la complexité et la diversité de la notion de culture. Dans la recherche concernant la culture, les anthropologues et les sociologues manifestent une grande passion et curiosité car la culture est un des éléments les plus importants dans leur discipline. Maintes interprétations par rapport à ce terme émergent au fur et à mesure du développement de la science et de l'évolution de la société, surtout du XIX^e au XX^e siècle. Devant cette intrication, il nous semble important de démêler les différentes définitions du point de vue anthropologue et sociologue, à travers lesquels les chercheurs de ces deux disciplines ont effectué de nombreuses études sur la culture.

Si nous devons parler de la recherche de la culture anthropologique, il est impossible d'oublier le fameux ouvrage d'A. Kroeber et C. Kluckhohn, publié en 1952 - *Culture : A critical Review of Concepts and Definitions*. D'un point de vue anthropologique, les auteurs ont collecté et cité plus de 300 définitions par rapport à la culture depuis l'année 1871, dont 164 dans le deuxième chapitre de l'ouvrage et une centaine dans le troisième et les notes. Ces citations issues de chercheurs de différents domaines sont synthétisées par les auteurs en six grandes catégories :

- Descriptives :

Culture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société (Tylor : 1871)¹⁶.

- Historiques :

[La culture est utilisée techniquement par les ethnologues et les historiens culturels pour représenter] tout élément socialement hérité dans la vie des hommes, aussi bien matériel que spirituel. (Sapir : 1924)

- Normatives :

La culture d'une société est la manière de vie de ses membres; [elle est] l'ensemble des idées et des habitudes qu'ils étudient, partagent et transmettent de génération à génération. (Linton : 1945)

- Psychologiques :

La culture avec sa forme de régulations gouvernant les comportements humains, propose des solutions pour les problèmes sociaux. (Ford : 1939)

- Structurales :

La culture est un système explicite et implicite dérivé de l'histoire pour le mode de vie, qui tend à être partagé par tous ou une partie des membres spéciaux du groupe.

¹⁶ Nous citons pour chaque catégorie une définition comme exemple. Ces définitions sont collectées par Kroeber et Kluckhohn dans la deuxième partie de leur ouvrage *Culture : A critical Review of Concepts and Definitions*.

(Kluckhohn et Kelly : 1945)

- Génétiques :

La culture est l'ensemble de tout qui est artificiel. C'est une panoplie complète d'outils et d'habitudes de vie qui sont inventés par les hommes et ensuite transmises d'une génération à l'autre. (Folsom : 1928)

Parmi ces définitions, nous remarquons que bien des anthropologues soulignent le concept d'« ensemble » dans les études de la culture, comme la première, la troisième et la sixième catégorie. En considérant la culture comme un « tout » ou un « ensemble », ils cherchent à analyser le modèle culturel qui affecte toute la société et à repérer les caractéristiques culturelles d'une nation qui se distingue des autres. Nous pouvons trouver une similitude chez E. Sapir dans son explication du premier sens du mot « culture » : « l'ensemble des éléments matériels et spirituels de la vie humaine qui sont transmis par la société » (Sapir, 1967 : 71).

Les sociologues, cependant, sont plus intéressés par les composants qui constituent la culture, c'est-à-dire les différents faits culturels. Ce point coïncide avec une partie de la théorie de Tylor. C'est aussi une raison pour laquelle la théorie anthropologique de Tylor est la plus convaincante chez une grande partie des sociologues (He et Zhang, 2014 : 8)

Nous remarquons également l'omniprésence du terme « comportements » dans les définitions que ce soit chez les anthropologues ou chez les sociologues. Le système comportemental constituant la culture reflète le lien entre les humains et la société. Il limite leur devoir, la responsabilité et le droit (Lundberg, 1968 : 172). Nous trouverons cette réflexion aussi dans la description de la culture chez M. De Certeau :

Des comportements, institutions, idéologies et mythes qui composent des cadres de référence et dont l'ensemble, cohérent ou non, caractérise une société à la différence des autres¹⁷.

Si nous regardons de nouveau la définition de Tylor, nous nous apercevons que les définitions anthropologiques, de caractéristique plus « descriptive », accentuent davantage la relation des comportements avec l'art, la philosophie, l'esthétique ou la morale ; tandis que le lien entre les comportements et la société ainsi que la

¹⁷ M. De Certeau, cité par J. Fleury, 2002 , p.16.

performance des membres sociaux est plus recherché dans les définitions sociologiques. De plus, ces dernières soulignent aussi le rôle important joué par la culture dans l'identification des membres sociaux, et les comportements communs de la culture anthropologique sont formés après des pratiques sociales à long terme dans la langue, l'histoire, le régime social et l'environnement, etc.

1.4 Quelles cultures enseigner aujourd'hui ?

La culture est donc interprétée de façons diversifiées parmi lesquelles on souligne soit sa caractéristique de communauté, soit sa formation avec les comportements humains et l'évolution sociale, soit son lien avec le monde spirituel... Entre elles, le terme « diversité » préconisé surtout par les anciens relativistes devient probablement un mot clé dans l'interprétation de culture face à la société moderne où « les » cultures se substituent à « la » culture et que la culture d'une nation se transforme en hybridation culturelle dans la mondialisation.

L'évolution universaliste du monde entraîne une nouvelle complexification de la notion de culture et crée de nouveaux concepts dérivés comme le choc culturel ou l'interculturel dont nous parlerons dans les prochains chapitres. Pour la définition de culture, L. Collès affirme la proposition de certains anciens chercheurs par rapport à l'héritage et à la communauté, et y rajoute le côté de la diversité et de la différenciation :

Une culture est source de sens.[...]

Une culture est un héritage.[...]

Une culture est un outil de différenciation : la culture est une identité collective, un lieu flexible et difforme dont les frontières sont variables et qui a pour fonction d'affermir notre sentiment d'appartenance à une communauté. (Collès, 2013 : 75)

La communauté et la collectivité sont donc importantes pour Collès qui partage l'avis de Tylor sur la formation de la communauté par la force de la culture. Cette collectivité peut être décelée si nous analysons sa différenciation avec d'autres sociétés. Mais il propose parallèlement les termes « flexible » et « variables » pour décrire le fait que cette collectivité formée par la culture peut être très libre voire précaire, car les barrières entre ces communautés ne sont plus les « lignes droites » divisant les terrains et les nations. Elles peuvent s'élargir, se rétrécir, ou se croiser, et même embrouiller notre jugement de ce qui est une « pure » culture d'une certaine nation. La définition de

Collès nous ouvre un nouveau chemin pour comprendre la culture dans la « flexibilité » mais il nous semble encore compliqué de savoir où commence cette flexibilité, où elle termine et quel est son trajet exact.

Cette position à l'égard de la culture a acquis le soutien de M. Abdallah-Preteille qui propose un autre terme pour indiquer la caractéristique d'hybridation et d'échange de la culture actuelle : « culturalité ». La culture traditionnelle pour elle s'appréhende « à partir de constructions *a priori*, de modèles totalisants » tandis que la culturalité « renvoie davantage à un processus dynamique, à des échanges, des métissages et des transgressions » (Abdallah-Preteille, 2005 : 34-41).

Abdallah-Preteille et Collès illustrent tous les deux dans leur théorie un mouvement, une mobilité et une instabilité de la culture. Abdallah-Preteille précise à partir de cet attribut le rôle des individus. Pour elle, les individus d'aujourd'hui sont les agents qui ont des effets sur la culture, ou plutôt sur « LES » cultures : « les cultures n'existent pas en dehors des individus qui les portent et les actualisent. Elles n'existent pas en dehors des discours et des usages dont elles font l'objet » (*ibid.*). Les individus , qui ne sont plus statiques dans la société moderne, entraînent à certains égards cette flexibilité de la culturalité « au niveau des pratiques, des usages, des actions, qui sont autant de formes discursives pour s'exprimer et communiquer » (*ibid.*).

Les définitions de « cultures » et de « culturalité » créent à certains niveaux une divergence par rapport aux anciennes définitions. La structure et le modèle dans la formation culturelle construits par certains universalistes ont pris fin et sont remplacés par l'évolution et le mouvement des individus. L'expression comme « les humains » ou « l'Homme » chez des sociologues tels G. Lundberg (1968) abandonne leur sens abstrait de « tous les humains » ou « toute la société » et recrée des termes comme « individus ». Cette évolution partage partiellement l'avis des particularistes culturels mais se différencie de ces derniers par la recherche de l'« individu » dans une « collectivité ». L'étude de la culture consiste donc « à penser l'universel (la condition humaine) à travers le particulier (l'incarnation dans une culture spécifique) » (Fleury, 2002 : 16).

Aussi bien pour les sociologues que pour les anthropologues, les comportements humains sont primordiaux dans la recherche de la culture. Les premiers ont tendance à étudier la relation comportement/société et les seconds font attention à la structure comportementale, esthétique, morale, etc. pour synthétiser l'attribut d'une société.

Malgré tout, l'étude des comportements apparaît toujours dans les définitions modernes mettant davantage l'accent sur les actions humaines avec « une réalité sociale polychrome, labile et mouvante » (Abdallah-Preteuille, 2005 : 37) à travers une « culturalité » dynamique et transgressive. Le comportement et la société s'affectant l'un l'autre créent un concept de différenciation dans cette notion de culture. Il n'est donc pas étonnant qu'Abdallah-Preteuille commente : « plus personne n'échappe à la diversité culturelle » (*ibid.*).

Ainsi, les définitions de culture présentent dans notre recherche une grande complexité et variété. Mais il faut signaler ici que ces compréhensions ne peuvent pas être considérées comme des points de vue séparés ou radicalement opposés. Ce ne serait pas pertinent de juger de manière absolue que telles définitions sont correctes et que les autres sont fausses. Nous ne devons pas oublier qu'il n'existe pas une définition parfaite s'adaptant à toute situation et à tout public. Les créateurs de ces notions, issus des différents domaines et influencés par l'histoire de différentes époques, disposent de connaissances et de réflexions diversifiées. Le résultat de leur recherche correspond en réalité aux besoins social et spirituel de l'époque où ils vivent. La définition de culture se crée, varie ou s'anéantit avec le développement de l'histoire et de la société, comme l'universalisme de la culture reflète une volonté de se découvrir et d'explorer les règles communes sur le développement des humains ; tandis que le relativisme émerge avec l'apparition de la théorie de la relativité, ainsi qu'avec la prise de conscience des hommes d'une incertitude et d'une relativité mondiale avec la lutte contre l'eurocentrisme et le racisme. De ce fait, l'évolution culturelle est « la conséquence d'une multitude d'adaptations individuelles progressives aux changements qui interviennent dans les conditions d'existence »¹⁸.

Pour l'enseignement du Français Langue Étrangère d'aujourd'hui, il nous semble aussi important de garder cet esprit de diversité dans la notion de culture. La culture en classe de FLE d'aujourd'hui ne concerne plus seulement un transfert de l'ensemble d'informations sur les simples traits civilisationnels représentatifs du pays étranger. Il faut que l'enseignant et les apprenants portent un regard sur l'évolution et la diversité de la culture, et mènent des réflexions sur le dynamisme de la relation

¹⁸ E. Miller et J. Dollard, *Social learning and imitation*, Yale University, New Haven, 1941, cité par R. Chasle, 2003, p. 483.

mouvementée et évolutive entre les cultures des apprenants et les cultures à étudier en classe de FLE.

1.5 Un bilan sur la culture dans l'évolution méthodologique du FLE

D'après les recherches précédentes, nous remarquons que la conception par rapport à la culture au niveau anthropologique, sociologique et philosophique, et celle dans le domaine didactique des langues étrangères connaissent chacune une évolution surtout depuis les deux derniers siècles. Or, la culture dans l'évolution méthodologique de FLE n'est pas en accord avec l'évolution de l'appréhension de culture en matière de l'anthropologie et de la sociologie. La conception précoce avant le XIX^e siècle de la dimension « spirituelle » de la culture et du sens d'« universalisme » dans la promotion de la civilisation humaine n'empêche pas l'absence de notion de culture dans l'enseignement des langues étrangères de la même époque. La méthode traditionnelle autour de la traduction et de la grammaire n'implique pas les réflexions sur la culture. Elle ne touche qu'au sens de « l'histoire civilisationnelle » d'un texte littéraire.

Nous constatons encore un hiatus entre l'évolution méthodologique de FLE et l'évolution de la notion de culture au XX^e siècle. Si les méthodes avant 1970 commencent à introduire la dimension culturelle dans l'enseignement des langues, il s'agit notamment de la présentation des symboles civilisationnel avec des « dossiers de civilisation ». La culture étrangère, plus strictement nommée à cette époque la « civilisation » du pays étranger, est conçue comme un ensemble d'informations à transmettre en cours de langue étrangère. Ayant connu sa naissance au siècle des Lumières, cette vision « universaliste » sur la culture dans l'enseignement a pourtant déjà vécu des polémiques encore plus tôt chez les philosophes, les anthropologues et les sociologues pendant le XIX^e siècle. En outre, lors de la promotion de la compréhension d'universalisme sur la « civilisation » en didactique du FLE en Europe, la vision « relativiste » de la culture s'empare du pouvoir dans la sphère des anthropologues et des sociologues en Europe et aux États-Unis. Synchroniquement, nous voyons un écart entre les deux évolutions.

Nous avons étudié l'évolution de la culture dans l'enseignement du FLE surtout à partir des années 1980 avec le développement de la méthode communicative. L'implication de la composante socioculturelle marque un vrai changement de la notion

de culture dans l'enseignement des langues étrangères. Nous constatons donc une prise en compte du rôle de l'apprenant et un passage de la centration de l'« objet » au « sujet ». Il s'agit donc d'une première réflexion de l'interculturel en classe de FLE. Jusqu'à aujourd'hui, les réflexions sur la notion de culture deviennent plus dynamiques que ce soit en matière de didactique ou d'autres disciplines des sciences humaines. L'évolution d'« une » culture à « des » cultures, ainsi que celle des « traits culturels » à une « culturalité », illustre une vision mouvementée et évolutive sur l'appréhension de la notion de culture. Cela éclaire l'importance en classe de FLE d'effectuer des réflexions créatives sur l'identité et la culture, ainsi que l'altérité dans la relation avec les autres, tout en portant un regard de la diversité.

2. Critique interculturelle

2.1 « Inter » et « culture »

Nous avons vu dans le point précédent que la présence de la culture a tendance à être plurielle (de « culture » à « cultures ») et mouvante dans la société moderne. Cette polychromie crée parallèlement un contact de cultures, tantôt fusionnel tantôt éloigné, entre les individus ainsi qu'entre les sociétés. De ce fait la définition de culture ne semble plus suffisante pour décrire ce monde kaléidoscope. Plusieurs concepts ont été créés les uns après les autres à partir de cette notion. Les termes comme « pluriculturel » ou « multiculturel » ne nous sont pas étrangers et ont souvent pour sens une « pluralité culturelle ».

En comparaison avec ces termes, l'« interculturel » semble contenir plus de sens interactionnel. Le mot comporte deux parties : « inter » et « culture ». Le suffixe « inter » indique une « interaction », un « échange », une « élimination des barrières », une « réciprocité » et « véritable solidarité »¹⁹. Nous remarquons des éléments actionnels et labiles dans le suffixe attribuant à l'interculturel un sens de passage et d'échange. Cela se manifeste moins dans le « pluriculturel » ou le « multiculturel » qui

¹⁹ Conseil de l'Europe, *L'interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg, 1986.

présente davantage, malgré un sens de pluralité culturelle, une juxtaposition de plusieurs cultures isolées, et qui ignore à certains niveaux sa caractéristique interactionnelle.

Le Conseil de l'Europe indique que la valeur de culture dans l'interculturel « implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans leurs relations avec les autres et dans la conception du monde »²⁰. Dans ce paragraphe est donc illustrée une reconnaissance du monde (et des « autres » dans ce monde) via leurs cultures chez les individus d'une société ou d'une communauté. Cela forme donc un processus de l'« interculturel » : un interculturel dynamique et non statique.

Sur cette définition M. Abdallah-Preitcelle a écrit sa compréhension. Selon elle, l'interculturel est comme une « construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle » (1992 : 36-37). Les éléments primordiaux de diversité et d'individu/collectivité sont de nouveau renforcés et l'auteur y rajoute un aspect éducatif pour la signification d'interculturel. Nous pouvons le considérer comme un aspect « pragmatique » que l'on ne retrouve pas dans le multiculturel.

2.2 Adaptation interculturelle

Une fois que l'interculturel a lieu, l'individu est en confrontation avec l'adaptation et l'accommodation des multicultures. Cette adaptation n'est pas un processus fixe et statique mais multidimensionnelle et mouvementée. De la communication individuelle (la réflexion intérieure) à la communication sociale (les échanges avec l'étrangeté, y compris la compétence cognitive, émotionnelle et opérationnelle de l'individu), en passant par la condition environnementale (la réceptivité et la conformité de la culture de l'autre), ces composants internes et externes influencent le processus de l'adaptation interculturelle et créent des effets différenciés²¹.

Le sociologue J. Demorgon propose de grandes lignes qui contribuent à l'accomplissement de cette interculturalité. Une « enculturaton » peut d'abord faire son apparition qui démarre le processus interculturel ; l'adaptation s'avance

²⁰ *Ibid.*

²¹ Cf. théories de Y. Y. Kim, *Adapting to new culture : An integrative communication theory*, et X. D. Dai, *Intercultural communication theories*.

progressivement et on entre dans une sorte d'« acculturation ». Cette modification ou appropriation vers l'autre culture peut révéler même « une déduction qui s'est imposée » (Demorgon, 2005 : 58). Il est aussi possible que le processus interculturel se termine par une « déculturation » qui fait perdre à certains niveaux l'identité culturelle d'origine.

Pendant le processus interculturel, l'individu peut en fait choisir sa manière d'achever cette « accommodation » par la « convergence », la « divergence » et la « maintenance »²². La convergence indique une adaptation psychologique ou comportementale par soi-même dans le but de se rapprocher de l'« autre », ce qui est différent de la divergence par laquelle l'individu essaie de marquer ses côtés distincts pour ne pas se mêler avec l'autre ; tandis que la maintenance souligne également l'attitude de garder les caractéristiques de soi-même. Cette dernière ressemble à la divergence mais renforce plus l'entité d'origine de l'individu et la volonté de ne pas modifier soi-même.

La division de ces attitudes et ces stratégies dont un individu dispose pendant le processus interculturel nous semble à cet égard un peu limitée. Un individu pouvant entrer au début dans un état de « convergence » face à une nouvelle culture a la possibilité de devenir plus « divergent » au fur et à mesure de l'avancement de son adaptation. Mais il peut aussi avoir des difficultés à accepter la culture de l'autre au premier moment avec sa « maintenance » mais être « convergent » de manière progressive. L'interculturalité peut être quelque chose de labile dont la durée de chaque étape risque d'être modifiable et inéquilibrée.

2.3 Interculturel de l'universalisme et du relativisme

Nous avons discuté de la culture du point de vue universaliste et relativiste. Cette question nous semble aussi importante à aborder au niveau de l'interculturel.

L'interculturel n'a pas beaucoup de signification pour les chercheurs du point de vue universaliste qui insistent sur les règles communes chez les humains. Pour eux, évidemment, l'interculturel n'a pas de place dans la recherche du développement social et culturel car nous sommes vraisemblables et communs. Les relativistes, quant à eux,

²² Ici nous sommes référencés à la théorie de Howard Giles sur *Communication Accommodation Theory* (1987), qui propose les trois attitudes et stratégies de l'individu dans le processus interculturel.

soulignent depuis le début l'importance de cette relativité culturelle et reconnaissent la diversité dans l'évolution sociale et culturelle. Dans les définitions sur l'interculturel mentionnées au début, la diversité, en tant que terme assez fréquent, illustre apparemment une place importante dans la compréhension des chercheurs de la société moderne. Mais cela indique-t-il une pertinence significative de l'interculturel relativiste et un abandon de l'universalisme dans l'interculturel ?

En dépit de la diversité sur laquelle le relativisme met l'accent, la liaison et la commensurabilité entre les différentes cultures semblent d'être ignorées à tous égards. Lorsque l'interculturel est traité de manière relativiste, il ne reste plus la diversité absolue parmi les différentes cultures indépendantes et séparées qui n'entretiennent pas de relation entre elles. Il ne faut pas oublier que la problématique interculturelle permet de « mettre au premier plan le registre symbolique des représentations collectives, des codes de communication, des sentiments d'appartenance » (Collès, 2013 : 76). Ainsi, une universalité nous semble coexister avec la relativité dans l'interculturel.

En outre, nous pouvons aussi penser que les sociétés et le monde s'avancent à travers des expériences où se forment des accords et des désaccords humains face à des questions culturelles. Dans cet espace interculturel, la tension de la diversité culturelle et la force de l'universalité humaine « se mettent dans un état d'équilibre et forment une interaction positive »²³. La communication est alors plus dynamique et plus créative.

Par conséquent, l'universalisme et le relativisme a tous les deux leur côté unilatéral qui restreint la signification de l'interculturel. Mais nous avons pour point de vue que l'universalité et la relativité disposent respectivement de leur place dans les réflexions sur l'interculturel. Il nous paraît important de trouver le point d'équilibre pour mieux gérer la tension entre ces deux parties, surtout dans l'enseignement du Français Langue Étrangère.

²³N. Zhou, « Pour une analyse interculturelle », Revue *Science sociale*, n°10, 2007, pp.162-168, cité par X. D. Dai, p.228.

3. Didactique interculturelle en classe de langue étrangère

3.1 Langue et culture dans l'apprentissage des langues étrangères

Le rapport langue et culture est remis en question surtout à la suite de la diffusion de la théorie d'E. Hall sur la communication interculturelle ainsi que celle de D. Hymes concernant la compétence de communication²⁴. L'autonomie ou la dépendance de la langue par rapport à la culture, la fonction de la langue au niveau culturel et la place de l'étude de la culture dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères constituent les problématiques principales sur le rapport langue et culture.

Si nous parcourons l'évolution des méthodes d'enseignement des langues étrangères, nous remarquons que dans la méthode traditionnelle (la traduction des textes littéraires), la culture est mentionnée mais plutôt de manière subordonnée à la littérature traditionnelle où la civilisation française est considérée comme une « suprématie » (Carlo, 1998 : 11). Cette dernière représentée par quelques symboles architecturaux consiste en une stéréotypie culturelle qui est encore persistante même de nos jours. La culture est encadrée dans un système figé de connaissances destiné à une transmission de l'enseignant aux élèves. Lors de la généralisation de la méthode audio-orale, les problématiques culturelles provenant des personnages et des contextes diversifiés sont quasiment exclues. Il reste des « pures » conversations en langue étrangère élaborées par de simples personnages dans un état « idéal ». L'apprentissage d'une langue étrangère n'a que pour objectif d'acquérir des connaissances linguistiques. Il faut attendre la méthode SGAV où la différenciation contextuelle et les questions de culture commencent à voir le jour. Les éditeurs cherchent à illustrer dans leur méthode une France « authentique » à travers les différents personnages issus du différent contexte, mais la simple comparaison entre cultures forme un système culturel statique et isolé. Jusqu'à l'apparition de l'approche communicative, de nouvelles réflexions sont menées sur l'enseignement de la culture en classe de langue étrangère et la recherche concernant

²⁴ Nous pouvons nous référer aux ouvrages d'E. Hall, *Le langage silencieux*, Paris, éd. du Seuil, 1984 et D. Hymes, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier Crédif, coll. « Langues et apprentissage des langues », 1991.

la compétence socioculturelle connaît un grand avancement dans la discipline didactique du FLE²⁵.

Il s'ensuit que la disjonction entre langue et culture s'opère à certains égards pour des raisons pédagogiques. Mais la relation entre ces deux éléments nous semble à peine séparable surtout dans la société moderne où la communication est privilégiée dans l'apprentissage des langues. La théorie de M. Byram renforce le fait que la langue, y compris ses variantes (dialecte ou sociolecte), est « une des manifestations ouvertes de l'identité culturelle auxquelles on est confronté dans la vie quotidienne. Chaque individu utilise plus ou moins consciemment, une variante de la langue pour révéler son identité sociale. » (Byram, 1992 : 64) Nous avons compris que la langue dans la communication est un marqueur de l'identité culturelle qui est « ajustée » en fonction des situations ou des interlocuteurs. Cela correspond à la caractéristique « pragmatiste » dans la compétence communicative, où le choix de l'utilisation de la langue renvoie à l'intérieur et à l'extérieur de l'individu.

Ainsi, l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères n'agissent pas seulement sur l'acquisition linguistique de la phonologie, la sémantique, la syntaxe, la morphologie, etc., mais aussi sur la conscience culturelle dans la langue - le côté pragmatique et sociolinguistique - , comme l'a expliqué J.-C. Beacco :

Tout enseignement/apprentissage des langues est ainsi une mise en relation avec d'autres comportements, d'autres croyances, rythmes et habitudes, d'autres paysages, d'autres mémoires », car l'apprentissage d'une langue étrangère est une occasion de côtoyer « des individus appartenant effectivement à une autre société ou ayant un commerce privilégié avec elle (2000 : 15).

3.2 Compétence interculturelle

3.2.1 Compétence interculturelle de CECR et de Byram

La langue et la culture sont donc étroitement liées en enseignement et apprentissage des langues étrangères. De ce fait est posée une problématique par rapport à la compétence interculturelle : dans une classe de langue où les cultures s'entremêlent,

²⁵ Cf. l'ouvrage de S. Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.

la compétence interculturelle des apprenants ne concerne-t-elle que l'acquisition des connaissances culturelles ?

Le CECR ²⁶ propose dans l'apprentissage des langues une compétence interculturelle au niveau de « savoir » et de « savoir-faire » :

1) **Savoir interculturel** : la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle.

2) **Aptitudes et savoir-faire interculturels** :

Les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ;
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ;
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ;
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.

De même, nous trouvons, chez M. Byram, les quatre parties constituant la compétence interculturelle en apprentissage de langues étrangères dans *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (1997 : 47-54) :

- Attitude/Connaissance
- Compétences interprétative/relationnelle
- Compétences de découverte/d'interaction

²⁶ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques.

- Conscience de culture critique

Ce qui est intéressant dans ce récapitulatif, c'est que la compétence interculturelle dans l'apprentissage des langues ne se centre plus uniquement sur la connaissance des traits culturels statiques de la culture cible, ni sur la simple comparaison des faits culturels isolés entre la culture d'origine et la culture cible. Nous remarquons que les chercheurs soulignent l'importance de la « conscience » de cette interculturelité dans l'apprentissage, la conscience de la relation (et non pas seulement de la simple différence) entre la langue/culture d'origine et la langue/culture cible, la capacité d'interpréter et de gérer cette relation avec des stratégies pertinentes, ainsi que la conscience critique de la représentation et du stéréotype par rapport à l'autre culture. Nous retrouvons ici une cohérence avec les concepts « culture » et « interculturel » qui, malgré les différentes contestations, mettent en valeur leurs caractéristiques évolutionnistes, mobile et relationnelle, et insiste sur les effets spirituels (comme ici la « conscience » et la « sensibilisation »).

3.2.2 La conscience dans la compétence interculturelle

Nous voulons développer davantage cette réflexion sur la conscience et la relation dans la compétence interculturelle. L'acquisition de la culture maternelle est souvent considérée inconsciente chez les individus qui suivent des normes sociales et culturelles sous-jacentes dans leur vie quotidienne. Lors du déroulement de l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants ont toujours tendance à reconnaître la culture de l'autre en se servant d'un cadre figé formé dans sa langue/culture maternelle. Il arrive donc des moments où les « déviations » linguistique et culturelle évoquent des normes et des attentes implantées dans la connaissance de la culture maternelle, qui est en général indiscernable. Ces déviations pourront ensuite provoquer un malaise chez les apprenants. M. Byram précise qu'il « vient du fait qu'il a acquis les significations à travers un vécu qui possède une dimension émotionnelle et affective, représentée dans la dimension connotative et affective de sa langue maternelle » (1992 : 123). Il s'ensuit que ce mal à l'aise est un effet naturel qui accompagne l'acquisition de la culture dans l'apprentissage des langues.

L'apprentissage de langues étrangères est donc un processus de socialisation à partir de la langue et la société d'origine (De Carlo : 1998). L'intervention indirecte de leur langue maternelle amènera les apprenants à « comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture » (De Carlo, 1998 : 44).

Par conséquent, il est primordial que l'enseignant guide les apprenants à former une sorte de conscience dans leur apprentissage interculturel. Cette conscience s'applique, d'une part, au fait de l'implication de la langue/culture maternelle dans l'acquisition de la langue/culture cible, d'autre part, à l'influence de la langue/culture maternelle dans la construction de la connaissance de « l'autre ». La complexité entre la langue/culture d'origine et celle d'apprentissage fournit une occasion de sensibiliser les apprenants à la conscience de la relation avec l'autre. À travers cette sensibilisation, l'enseignant pourra avoir la possibilité de mener les apprenants à effectuer les différentes interprétations par rapport à la culture cible, parmi lesquelles, apparaissent éventuellement les stéréotypes culturels. Les apprenants nécessitent également cette conscience et cette compétence de gérer et de traiter les phénomènes interculturels. La compétence interculturelle est donc acquise progressivement dans cette conscience de la relation.

Ainsi, l'acquisition de la compétence interculturelle en classe de langue est un processus durable et évolutif qui part d'une connaissance superficielle sur les traits culturels pour atteindre une appréhension plus profonde du système culturel de l'autre en passant par une prise de conscience de la relation interculturelle avec sa culture maternelle²⁷. Autrement dit, l'objectif de l'éducation interculturelle « n'est donc pas uniquement pragmatique - offrir aux apprenants les moyens pour organiser leur discours de façon cohérente et interagir avec des étrangers - , il est aussi et surtout formatif, à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente » (De Carlo, 1998 : 44).

²⁷ Cette théorie est aussi soutenue par le chercheur allemand F. E. Jandt dans *An Introduction to Intercultural, Communication, Identities in a Global Community*, SAGE Publications, 2004. Il met en valeur l'importance de l'image de l'autre culture à travers le regard de sa culture maternelle.

4. Enseignement interculturel à travers les textes littéraires

Nous avons analysé dès le début du chapitre l'évolution de la conception de culture dans l'enseignement du FLE. Durant ces changements méthodologiques, nous remarquons la récurrence de la littérature dans l'enseignement de la langue française et dans l'acquisition de la compétence culturelle. M. Naturel résume ces mouvements en trois mots clés : « grandeur », « décadence » et « renouveau » (1995 : 17-20). Si la littérature a connu une présence forte dans la méthode traditionnelle seulement en tant que support pour la traduction et pour les connaissances civilisationnelles de l'histoire littéraire²⁸, la prééminence de l'oral sur l'écrit a « pour effet direct la substitution du texte littéraire par un dialogue initial » (Berthelot, 2011 : 34), surtout dans la méthode audio-orale et SGAV. Or, l'enseignement de la littérature effectue son retour vers la fin des années 80 accompagnés par les réflexions des théoriciens sur la lecture (comme F. Cicurel) et sur la réception (tel H. R. Hauss).

L'évolution de la notion de culture dans la conception actuelle remet en question la culture et l'interculturel dans l'enseignement du FLE et de la littérature française. Si la question de la culture en didactique s'étend aujourd'hui à des dimensions anthropologiques et sociologiques de « culturalité », « identité »..., l'enseignement du FLE avec des textes littéraires n'échappe pas non plus à cette perspective culturelle.

La littérature est également le lieu de croisement des cultures et l'espace privilégié de l'interculturalité. La littérature et le texte littéraire devraient donc s'insérer davantage dans le champ de la didactique des langues pour gagner une place plus cohérente et des fonctions plus opératoires dans l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères (Cuq, 2003 : 159).

En effet, au lieu de se limiter à l'apprentissage des codes culturels, la compétence interculturelle en FLE provient aujourd'hui des réflexions sur l'identité de soi et la culture de l'autre, ainsi que celles sur la représentation individuelle et collective. L'apprentissage de la littérature est « nécessaire à la constitution de l'identité personnelle et collective des élèves »²⁹. Pour un texte littéraire, il constitue

²⁸ Nous avons travaillé sur la culture/la civilisation dans la méthode traditionnelle dans le premier point du chapitre I, partie I.

²⁹ M. Lits, « Approche interculturelle et identité narrative », *Études de linguistique appliquée*, n°93,1994, p.25, cité par A. Séoud, 1997, p. 144.

un système de valeurs dynamiques formé d'éléments acquis, avec des postulats, des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux. [...] Les textes littéraires peuvent nous apprendre beaucoup sur ce qui relève de l'ethnographie de la communication, à savoir les effets de mise en scène des participants, les comportements rituels, les attitudes ou les gestes qui sont propres à une culture particulière (Collès, 2013 : 79, 84).

Nous voyons donc une relation intime entre le lecteur et le texte littéraire. Dans ce dernier, les rencontres des personnages, la manière dont l'auteur perçoit la société et le monde, ou la façon dont le lecteur interprète la perception du monde de l'auteur, l'altérité entre l'identité du lecteur et de l'auteur... participent tous au rôle culturel de la littérature en classe de FLE. La littérature est en fait une forme de communication (Jauss : 1978) qui permet un croisement des regards et un échange identitaire entre l'auteur et le lecteur, ainsi qu'entre le lecteur avec d'autres lecteurs. Ils construisent un « dialogue des cultures », mais « ce ne sont pas les cultures qui « dialoguent » mais les hommes » (Séoud, 1997 : 138). T. De Labsade renforce aussi ce point :

Un texte littéraire établit un dialogue entre l'auteur et le lecteur, dialogue dans la même langue, mais pas toujours dans la même culture. D'autres situations reposent sur un dialogue préliminaire chez l'auteur entre deux facettes de sa culture qu'il reflètera dans son écriture. [...] Il convient d'étudier de plus près ce phénomène du dialogue interculturel sous l'angle de la littérature, phénomène devenu plus fréquent en cette fin de siècle (1997 : présentation).

Ainsi, pour les apprenants de FLE qui ne partagent même pas la langue de l'auteur, ils dialoguent avec l'écrivain à partir des textes littéraires, et dialoguent entre eux en portant chacun des regards liés à leur identité, à la fois individuelle et collective. Les textes littéraires offrent donc une plate-forme en cours de FLE sur laquelle les apprenants mènent des réflexions sur leur identité, sur l'altérité, sur leur relation avec l'autre, c'est-à-dire sur l'interculturel.

Conclusion du chapitre

Nous avons donc débuté cette présente recherche en essayant de définir la « culture » et l'« interculturel » - les notions prépondérantes dans les problématiques de notre thèse. En portant constamment un regard didactique, nous avons examiné le hiatus

de l'évolution de la conception de « culture » dans deux perspectives : d'une part en anthropologie et en sociologie, et d'autre part dans l'enseignement des langues étrangères. Si la polémique sur la culture opposant la vision universaliste et relativiste n'a cessé de s'amoinrir pendant le XIX^e puis le XX^e siècle, il faut attendre le développement de la méthode communicative dans les années 80 pour voir les réflexions sur la culture dans la didactique des langues commencer à germer.

En nous appuyant sur les théories de L. Collès et M. Abdallah-Preteille, nous avons mis en évidence la signification de la « culture » dans l'enseignement d'aujourd'hui des langues étrangères. La culture ne représente plus uniquement un transfert des informations civilisationnelles avec un regard statique et universel, mais une mise en valeur quand on examine ceux qui la portent, leur identité et la relation qu'ils entretiennent entre eux. De nos jours, la prise en compte de la dimension culturelle dans l'enseignement des langues implique davantage de réflexions à mener sur les contacts entre l'identité des apprenants et leur relation à la langue et à la culture cible. Cette perspective plus « labile » et « évolutive » met en lumière le dynamisme de la culture dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.

Nous avons ensuite approfondi la notion d'« interculturel » en examinant les concepts voisins « pluriculturel » et « multiculturel ». Ces derniers, qui disposent aussi du sens de pluralité culturelle, s'illustrent par une juxtaposition plus statique et passive des traits culturels. Pour l'interculturel, nous avons remarqué, dans les définitions du Conseil de l'Europe et de M. Abdallah-Preteille, une accentuation sur la diversité de représentation culturelle, et sur la reconnaissance du monde par le biais à la fois individuel et collectif. De plus, l'interculturel évoque un processus d'adaptation culturelle et de réflexions sur l'universalité et la relativité. Ceux-ci constituent donc le dynamisme dans la notion d'« interculturel » pour l'enseignement des langues étrangères.

En étudiant les travaux de M. Byram et de J.-C. Beacco, nous avons compris la place importante de la culture en didactique des langues étrangères. L'implication de la culture est inéluctable dans l'apprentissage des langues, car ce dernier s'accompagne constamment d'une manifestation de l'identité culturelle de l'apprenant. Ainsi, cette importance de la culture et de l'interculturel nous a guidés vers une analyse de la compétence interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère d'aujourd'hui. Les réflexions par rapport au CECR et aux travaux de M. Byram ont

indiqué le rôle primordial de « conscience » dans la compétence interculturelle. Pour nous, cette compétence ne concerne pas une simple comparaison des traits statiques des deux cultures mais une conscience de l'interculturalité, une conscience de la relation avec l'autre et une conscience de la diversité des représentations de l'autre culture. Cette interprétation nous semble en cohérence avec les conceptions de « culture » et d'« interculturel » que nous avons analysées précédemment. En classe de langue, il est donc important pour l'enseignant de guider ses élèves dans la genèse de cette « conscience ». Elle porte sur une sensibilisation à l'implication dans leur apprentissage des langues étrangère de leur propre langue ainsi que de leur culture maternelle. Elle joue aussi dans la construction des connaissances pour la langue et la culture cibles. Faire sentir cette ambiguïté devient donc l'objectif dans l'éducation interculturelle d'aujourd'hui.

Enfin, à partir des ouvrages de L. Collès, H. R. Jauss et A. Séoud, notre recherche a indiqué le lien entre le texte littéraire et l'enseignement du français. Pour nous, la littérature crée, entre l'auteur et le lecteur, un dynamisme qui amènent les apprenants à des réflexions sur leur identité, sur l'altérité, sur leur relation avec l'autre. Elle joue donc le rôle de passerelle qui fait émerger et circuler cette question de l'interculturel dans l'enseignement du français avec le texte littéraire.

CHAPITRE II Stéréotype, image et altérité dans l'acquisition interculturelle en FLE

1. Stéréotype et image dans l'interculturalité

1.1 Stéréotype : toujours une notion péjorative ?

Avant d'aborder la réflexion sur l'image et le stéréotype autour de la question de l'interculturel en classe de langue, il nous paraît indispensable de réexaminer les notions au niveau de la psychologie sociale, car cette dernière révèle l'évolution de la reconnaissance de la notion et donne accès à la recherche du stéréotype en didactique des langues.

Les recherches autour du stéréotype créent un centre d'intérêt important depuis les années 20 du XX^e siècle en sciences sociales, surtout chez les psychologues sociaux américains. Ils n'ont pourtant pas suivi le chemin de W. Lippmann, première personne utilisant la notion de stéréotype dans son ouvrage *Public Opinion* (1922) et qui désigne le stéréotype comme « images dans notre tête ». Pour W. Lippmann l'image que nous percevons du monde a été préconstruite avant même que nous ne le voyons vraiment, car « on nous a parlé du monde avant de nous le laisser voir. Nous imaginons avant d'expérimenter. Et ces préconceptions commandent le processus de la perception »³⁰.

W. Lippmann souligne dans le concept de stéréotype une « image dans notre tête » qui se forme avant de percevoir la société. Cette image relevant de la fiction ne peut surtout pas être l'égale du « mensonge » parce qu'elle exprime simplement un « imaginaire social » (Amossy et Herschberg Pierrot, 1997 : 26). La recherche de Lippmann propose une piste aux psychologues sociaux qui se réfèrent au milieu social, mais qui condamnent le stéréotype à un imaginaire à tort :

Un stéréotype est une croyance qui ne se donne pas comme une hypothèse confirmée par des preuves mais est plutôt considérée, entièrement ou partiellement à tort, comme un fait établi (Jahoda, 1964 : 694).

Ou encore G.-N. Fischer qui caractérise le stéréotype comme :

³⁰ W. Lippmann, 1922, cité par X. Roze, 1997, p.200.

Manières de penser par clichés, qui désigne les catégories descriptives simplifiées basées sur des croyances et des images réductrices par lesquelles nous qualifions d'autres personnes ou d'autres groupes sociaux ; objets de préjugés (Fischer, 1996 : 133)

Les définitions de M. Jahoda et de G.-N. Fischer nous révèlent le caractère réducteur et simplificateur dont le stéréotype dispose au centre de la conscience humaine pendant une longue période jusqu'à la société moderne. En effet, comme l'a souligné Lippmann, nous pouvons former une image préacquise dans notre tête qui constitue notre perception à la société. C'est un phénomène « figé et préconstruit » (Dufays, 2010 : 55) qui ne semble pas facilement modulable, car nous nous servons de l'image collective pour catégoriser la société, schématiser le monde et même comprendre plus facilement le « réel » à travers cette simplification. J.-L. Dufays a également précisé que cette schématisation mentale du stéréotype « permet à l'esprit de se représenter simplement une réalité complexe » (2010 : 55). Il ne nous semble plus étonnant que les psychosociologues après Lippmann renforcent le point de « catégorisation », « schématisation », ainsi que celui de « réduction » et de « simplification » dans l'image stéréotypée. Le stéréotype dans les définitions citées représente, comme l'ont également confirmé R. Amossy et A. Herschberg Pierrot, un « processus de catégorisation et de généralisation » qui « simplifie et élague le réel » et qui « favorise une vision schématique et déformée de l'autre » (1997 : 27).

Les termes caractérisant le stéréotype dans les définitions citées illustrent à certains égards une péjoration. « Réducteur » et « simplification » représentent sémantiquement une non complémentation et une non entièresité. La schématisation et la catégorisation dans le stéréotype peuvent, selon les définitions citées, réduire le réel et déformer la réalité. Cela entraînera probablement des préjugés et nous empêchera éventuellement de connaître la société et le monde.

Le stéréotype est donc souvent assimilé à une « erreur » dans la perception du monde « réel ». La catégorisation et la réduction dans l'image stéréotypée peuvent se prendre comme un « problème » et une « distorsion », tel l'a indiqué le psychosociologue français J. Maisonneuve pour le stéréotype occulté dans les images :

[les images] s'intercalent entre la réalité et la perception que nous en avons, en provoquant une simplification ou une orientation sélective de nos perceptions

et pouvant aboutir à des distorsions plus ou moins graves par rapport à la réalité objective (1989 : 137).

Nous pouvons même trouver des jugements comme la citation provenant du sociologue R. T. La Pierre dans *Dictionnaire encyclopédique de psychologie* : « tous les stéréotypes sont faux » (Sillamy, 1980 : 139). Tels jugements nous étonnent par leur détermination forte, mais nous nous interrogeons surtout sur la pertinence d'étiqueter le stéréotype comme quelque chose de faux. Si Lippmann ne traite pas le caractère réducteur de l'image formée dans notre tête, c'est parce qu'il justifie davantage le fait que l'image médiatise notre rapport au réel. Nous avons besoin de stéréotype et d'image pour connaître, chacun à sa manière, le monde où nous vivons. Les images dans notre tête sont donc « indispensables à la vie en société », comme l'ont confirmé les auteurs de *Stéréotypes et clichés* (Amossy et Herschberg Pierrot, 1997 : 26). À notre avis, il n'y a pas de stéréotype « faux » ou « correct », mais il existe plutôt différentes interprétations issues de différents individus ou groupes. Le stéréotype peut créer des effets diversifiés sur nos interprétations et nos comportements. Ainsi, nous partageons le point de vue des auteurs de *Stéréotypes et cognition sociale* : « il ne faut pas considérer les stéréotypes comme corrects ou incorrects, mais comme utiles ou nocifs » (Leyens, Yzerbyt et Schadron, 1996 : 28).

1.2 Fonctions du stéréotype

La représentation « péjorative » du stéréotype apporte une volonté d'« élimination » chez bien des chercheurs psychosociologues. Mais l'évolution du sens de stéréotype apporte aussi d'autres réflexions au niveau sociologique. Les auteurs de *Stéréotypes et cognition sociale* abandonnent l'idée de caractériser le stéréotype comme « négatif et réducteur de l'image », mais le considèrent plutôt comme « le résultat d'un processus qui vise à régler les interactions sociales avec la plus grande efficacité possible » (Leyens, Yzerbyt et Schadron, 1996 : 23). Le stéréotype ne nous semble plus quelque chose à éviter ou à éliminer entièrement dans la vie sociale, mais quelque chose qui provient culturellement des échanges et des contacts sociaux.

1.2.1 Construction de l'identité sociale

Nous exerçons des identités dans la vie sociale. L'identité d'un individu révèle le groupe auquel il appartient. Les représentations collectives figées jouent alors « un rôle fondamental dans la cohésion du groupe et la consolidation de son unité » (Amossy et Herschberg Pierrot, 1997 : 43). En effet, comme ont affirmé Mugny et Carugati, les représentations et le stéréotype permettent de « situer les individus et les groupes dans le champ social » et d'élaborer une « identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés »³¹.

L'individu se sert donc du stéréotype dans sa perception du groupe afin de l'identifier puis de s'y intégrer. Les modèles stéréotypés qu'il forme lui permettent de s'identifier à une collectivité. Selon R. Amossy, l'individu « substitue à l'exercice de son propre jugement les manières de voir du groupe dans lequel il lui importe de s'intégrer » (1997 : 44). Le stéréotype qui fonctionne constamment de manière inconsciente emmène implicitement l'individu à son groupe d'appartenance et détermine son identité sociale. Les membres du groupe partagent et renforcent la représentation stéréotypée de l'identité puisque « les stéréotypes permettent de baliser le champ des connaissances partagées par les participants » (Oesch-Serra et Py, 2004 : 229). Ainsi, le stéréotype a pour fonction de renforcer la cohésion du groupe et d'éclaircir l'identité sociale, tel l'a confirmé J. A. Fishman : « Le stéréotype ne se contente pas de signaler une appartenance ; il l'autorise et la garantit »³².

Par conséquent, le stéréotype est loin d'être quelque chose de péjoratif que nous croyions devoir éliminer directement ou éviter consciemment dans la perception des images sociales. Il est pourtant l'élément qui peut apparaître « inconsciemment » et « naturellement ». Sa fonction étant de faire construire l'identité sociale à un individu prouve la place du stéréotype dans la perception des images. Ceci est souligné comme la double relation par C. Oesch-Serra et B. Py :

³¹ G. Mugny et F. Carugati, *L'Intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, cité par J.-C. Abric, 1994, p.16.

³² J. A. Fishman, *An examination of the process and functions of social stereotyping*, cité par R. Amossy, 1997, p.44.

la formule stéréotypée qui fait partie du savoir commun d'une communauté donnée fonctionne ainsi comme un indice qui signale une double relation : celle qui rattache l'individu à un groupe donné et celle qui distingue celui-ci d'autres groupes sociaux (2004 : 229).

Ainsi, non seulement la fonction du stéréotype mérite d'être travaillée ici au niveau psychosociologique, mais l'enjeu de perception de l'image stéréotypée avec l'identité sociale dans une perspective didactique a aussi sa valeur dans notre recherche. Nous le développerons davantage dans la partie 1.3 « stéréotype dans l'enseignement/apprentissage ».

1.2.2 Stéréotype et cognition

Si le stéréotype joue un rôle indispensable dans la reconnaissance de l'identité sociale et l'intégration au groupe d'appartenance, sa fonction dans la compréhension des groupes sociaux et la cognition de la société ne doit surtout pas être négligée.

Malgré la pensée dominante du stéréotype « erroné » et « réducteur » chez de nombreux psychosociologues, S. Asch préconise en 1952 « une conceptualisation productive » par « simplification » qui constitue le stéréotype. Pour lui, un individu reconnaît un objet, un groupe ou une société par les traits simplifiés qui construisent une cohérence afin de former ses impressions par rapport à l'objet qu'il perçoit. L'auteur de *Social Psychology* explique :

Les impressions simplifiées sont un premier pas vers la compréhension de l'environnement et l'établissement de vues claires et significatives. (Asch, 1952 : 235)

En effet, en face d'un objet qui dispose de trop nombreuses informations, nous choisissons, de manière simultanée, de simplifier les informations voire de négliger bien des détails pour saisir les informations « clés ». Ces dernières, constituant alors les « traits simplifiés » dont S. Asch a parlé, permettent de former une image directe et d'acquérir une compréhension rapide chez l'individu.

M. De Carlo a aussi expliqué cette question interculturelle en adoptant le point de vue psychosociologique. Elle souligne le côté « culturellement inconscient » dans le processus du stéréotype. Les individus peuvent négliger sans conscience les nuances subtiles selon leur objectif, besoin et valeur en raison de la quantité innombrable des informations dans l'univers. Nous avons donc besoin de la « catégorisation » qui

constitue une « homogénéité interne » pour la compréhension et le stéréotype « consisterait en une hypergénéralisation » (De Carlo, 1998 : 85). Les auteurs de *L'interculturel en classe* renforcent aussi ce point en soulignant la nécessité de la généralisation et la caractérisation dans la vie et la société :

Cette globalisation ou généralisation d'une réalité perçue nous permet aussi de vivre en société. Sans cette faculté mentale de caractérisation, de classification et d'interprétation puis d'extrapolation d'un vécu vers une règle générale, il n'y aurait pas non plus d'intelligence, vue comme la capacité à s'adapter à des situations inconnues ; l'être humain ne pourrait ordonner sa pensée et appréhender son environnement et son expérience du monde (Chaves, Favier, Pélissier, 2012, 51).

Ainsi, considérées comme une déficience ou même une erreur dans les définitions citées, la « simplification », la « schématisation » et la « catégorisation » du stéréotype présentent ici néanmoins une fonction importante même nécessaire dans la cognition. Selon S. Asch, la démarche de la schématisation et de la catégorisation « autorise » le stéréotype. Le processus de la formation des impressions et des images ne peut pas être travaillé à l'intérieur de cette démarche (Asch : 1952). Les auteurs de *Stéréotypes et cognition sociale* partagent aussi cette idée en confirmant encore la nécessité du stéréotype dans la cognition. D'après eux, « il est normal, raisonnable et bénéfique d'avoir recours aux stéréotypes. La démarche de catégorisation et de schématisation, qui n'exclut en rien la faculté d'individualiser, est indispensable à la cognition »³³.

Il ne nous paraît plus convenable de nommer le stéréotype simplement comme un « réducteur et simplificateur de la réalité » qui est faux et est à rejeter complètement. Jouant un rôle non négligeable dans la cognition des individus, le stéréotype dispose d'une entité « neutre » qui se produit simultanément. Néanmoins, une autre question en découle : si le stéréotype peut apparaître sous forme inconsciente, pouvons-nous dire que c'est une action sans attribution de valeur et sans jugement, une conception neutralisée et unique partagée par tous les individus?

Nous ne sommes pas complètement d'accord avec le jugement de la « neutralité absolue » du stéréotype. Déjà en 1996, J.-P. Leyens, V. Yzerbyt et G. Schadron ont

³³ J.-P. Leyens, V. Yzerbyt et G. Schadron, 1996, cité par Amossy, p.49.

indiqué l'effet du contexte social sur le processus du « stéréotype », c'est-à-dire la « stéréotypisation » en distinguant ces deux termes :

Nous insistons sur la distinction entre les stéréotypes - le contenu social - et la stéréotypisation - le processus individuel qui prend place dans un contexte social et qui est modelé par lui. Les gens peuvent se passer de certains contenus spécifiques mais pas du processus (1996 : 12).

L'analyse des auteurs nous révèle un lien fort du processus du stéréotype - la stéréotypisation - avec le contexte social. L'individu est capable de modeler son contexte social, ce qui modèle aussi son processus et sa manière de stéréotyper. M. De Carlo complète également cette constatation à partir de la psychologie cognitive. Selon elle, la cognition que le stéréotype apporte ne concerne pas simplement de « pures opérations mentales », mais « un ensemble de règles d'interprétation culturellement informée » (De Carlo, 1998 : 86) ! Nous ne devons donc pas dire que le stéréotype n'implique aucun jugement de valeur ou trait personnel. Au contraire, la culture et le contexte de l'individu participent au processus qui forme son stéréotype. Cette question nous donnera plus de pistes dans la troisième partie « didactique » pour la réflexion sur l'image de la Chine et les stéréotypes présents dans les différents corpus littéraires français. Cela nous permettra aussi de réfléchir sur la didactique de la littérature avec le stéréotype pour le public chinois.

1.3 Stéréotype dans l'enseignement/apprentissage : quelles attitudes et quels enjeux dans une classe de FLE?

Quand il existe des interactions culturelles, la question d'image et stéréotype ne peut pas être évitée, notamment dans une classe de langue étrangère où des contacts de cultures sont extrêmement fréquents. Les enjeux didactiques sur l'image et le stéréotype méritent d'être réexaminés pour une réflexion sur la compétence interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère.

L'analyse théorique nous présente la polémique sur le caractère réducteur du stéréotype et la limitation de l'image formée dans notre tête. Le sens péjoratif de la notion en psychosociologie apporte aussi une sensation insécurisée dans l'enseignement du FLE. Les stéréotypes et les images stéréotypées durant l'apprentissage peuvent se considérer comme des obstacles que les apprenants sont censés rencontrer, ou alors des

pièges où les étudiants risquent de tomber, s'ils ne « se méfient » pas (De Carlo : 1998). Selon l'auteur, leur image et leur connaissance par rapport à la culture cible risquent d'être éminemment subjectives et simplifiées. Dans le cas où les apprenants gardent entièrement leur stéréotype lors de l'apprentissage de la langue et de la culture étrangères, ils sont considérés comme ayant acquis leur compétence culturelle sous l'influence de l'image stéréotypée préconstruite dans leur tête. Cela peut être désigné par les chercheurs cités comme « trop subjectif » voire « faux » !

L'image préconstruite chez les apprenants avec leur stéréotype se transforme donc en un objet « vicieux » pour de nombreux enseignants de FLE. L'avis qu'ils possèdent sur la valeur négative du stéréotype les pousse à établir une préconisation sur l'approche culturelle en FLE : les apprenants doivent sortir fondamentalement de leur propre culture lors de l'apprentissage du français et examiner la culture cible avec un regard exhaustivement objectif. Une fois le stéréotype « supprimé », les apprenants auront la possibilité d'acquérir la « vraie » compétence culturelle et de reconnaître la langue et la culture de manière bien complète et objective.

Nous ne voulons pas employer le terme « faux » ou « correct » pour commenter ce point de vue face au stéréotype. Mais notre théorie précédente illustre le fait que les images formées dans notre tête sont le fruit de notre relation polymodale au monde, une relation à la fois physique et spirituelle. Ces images s'intercalent entre la « réalité » et « notre image de la réalité ». Elles font partie de notre propre interprétation par rapport à ce que nous voyons et ce que nous sentons dans la « réalité », comme déjà montré dans le point de vue de W. Lippmann. Le caractère réducteur et simplifié des images et des stéréotypes reflètent donc une « représentation collective et simplifiée d'un groupe [...] ». Des caractéristiques physiques, psychologiques et comportementales sont attribuées globalement aux membres d'un groupe sans tenir compte des individus. » (Chaves, Favier, Péliissier, 2012 : 50-51) La théorie de R. Amossy a aussi confirmé cet avis en précisant que la question de la véracité dépasse largement le débat autour du stéréotype (1997). C'est pour cela que notre recherche précédente a indiqué que la question d'image individuelle/collective et celle d'identité/groupe se situent au centre des recherches par rapport à l'image et au stéréotype, tel que l'a mentionné L. Collès :

Un homme n'est donc jamais dépourvu de savoir culturel. Il dispose d'outils conceptuels qui jouent le rôle d'un prisme déformant si le regard qu'il porte sur d'autres sociétés ne se fait qu'à travers eux. Ces cribles peuvent alors être à l'origine de dysfonctionnements et de jugements aberrants. Ainsi, il arrive

fréquemment que l'on se réfère à un schéma universel à partir duquel s'ordonneraient toutes les cultures (2013 : 78)

Ainsi, la question de réalité et de vérité ne doit pas, selon nous, se mettre au milieu de l'enseignement du français langue étrangère. Autrement dit, la « réalité » ne doit pas être traitée comme la transmission d'une simple « vérité ». L'enseignant du FLE n'a pas pour mission d'apprendre aux étudiants une « vérité » de la langue et la culture françaises, mais de faire observer et de faire réfléchir au processus de production de la représentation individuelle et de la représentation collective, ainsi que la relation entre les deux. Cela construit un contredit avec de nombreuses écoles d'aujourd'hui qui contribuent à « accréditer une relation intemporelle à la vérité » (Zarate, 1993 : 28). Déjà, il n'est pas pertinent d'appliquer l'expression « apprendre la vérité » dans un cours de langue étrangère car il n'existe pas dans notre société une seule réalité - une vérité absolue ou une vérité objective - , tel que présenté dans les points précédents, mais « plusieurs réalités » constituées par les différentes manières de reconnaître le monde selon chaque individu et chaque groupe collectif. Pour l'enseignant, il a plus intérêt à développer la conscience de la diversité entre les images que chaque apprenant forme par rapport à la culture et la société, ainsi que la relation entre l'image formée et son stéréotype préconstruit. De Carlo a également insisté sur ce point :

L'objectif principal [...] serait de montrer qu'il n'existe pas qu'une seule vérité, qu'il y en a plusieurs et que pour essayer de comprendre les événements, mais aussi les hommes, il est nécessaire de prendre en compte les vérités de chacun et d'analyser comment nous nous construisons les nôtres. Non pas en vue d'atteindre un relativisme total où, à la limite, l'interaction et la communication s'avèreraient impossibles, mais pour développer la conscience de l'arbitraire de tout système fondateur local (De Carlo, 1998 : 63).

Ce qui est important pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE, ce n'est pas un enseignement de la vérité ni un remplacement du stéréotype, du « mensonge », des idées « fausses » chez les apprenants par la « vérité », mais l'analyse du processus de notre construction de l'image et les raisons de sa production. Quelles sont les images préconstruites chez les apprenants? Quels effets contextuel et identitaire ont joué sur leur formation du stéréotype? De quelle manière construisent-ils l'image par rapport à la culture française durant leur apprentissage? Au lieu d'imposer une « vérité » à ses apprenants sans tenir compte de la formation du stéréotype et de l'individualité, l'enseignant peut choisir de se poser des questions lors d'une réflexion sur l'approche

interculturelle, et de sensibiliser ses apprenants à l'existence du stéréotype qui joue sur leur interprétation culturelle. L'important est donc une « construction culturelle qui élabore des matériaux symboliques, souvent sous forme de stéréotypes dont la nature n'est pas rationnelle ou cognitive, mais constitutive d'identités individuelles et collectives »³⁴, comme l'a précisé L. Collès :

Les phénomènes de perception, de compréhension ou de connaissance ne relèvent pas exclusivement de l'intellect. Ils dépendent surtout de ce qui coïncide avec nos intérêts, notre sensibilité, notre vision du monde, bref notre histoire personnelle (2013 : 100).

Si la formation du stéréotype est liée à l'identité et au contexte de l'individu, notre interprétation par rapport à l'image n'a pas de possibilité de devenir absolument objective. G. Rist souligne également l'impossibilité de se désaliéner totalement de son ethnocentrisme car l'image que l'on se forme de l'autre - mais aussi la critique de cette image - s'exprime nécessairement dans un langage qui est lui-même déterminé culturellement³⁵. De plus, même l'enseignant - en tant que transmetteur de connaissances dans le sens « traditionnel » - est un individu qui est lui aussi « porteur d'une vision du monde subjective » (De Carlo, 1998 : 86-87). Ainsi, la question de la subjectivité s'avère moins utile et moins importante dans une approche interculturelle que ce que nous pensions précédemment. Plus strictement dit, il est plus nécessaire pour un enseignant de s'appuyer sur cette subjectivité des apprenants pour mener une réflexion sur le lien entre la subjectivité et l'interprétation avec le stéréotype, afin de construire « des représentations intersubjectives négociables à l'intérieur de la relation avec l'autre » (De Carlo, 1998 : 87) dans lesquelles les apprenants puissent aussi se reconnaître.

Ceci est donc le véritable enjeu dans une approche interculturelle. Dans le premier point du chapitre, nous avons exposé les fonctions du stéréotype et ses sens d'existence. Par conséquent, nous ne devons pas négliger l'omniprésence du stéréotype qui est néanmoins sous-jacent dans notre interprétation d'image en classe de langue étrangère. Il ne faut surtout pas l'éviter voire le rejeter en mettant une étiquette de

³⁴ C. Gallini, *Giochi pericolosi*, cité par M. De Carlo, 1998, p.83.

³⁵ G. Rist, *Image des autres, image de soi ? Comment les Suisses voient le Tiers-Monde*, cité par L. Collès, 2013, p.105.

« fausses idées ». L. Porcher a indiqué que les stéréotypes font partie de « notre capital social et culturel », en tant que tels « ils possèdent une identité propre, ils font véritablement partie de la réalité sociale » (1995: 64). Ainsi, il est primordial pour les enseignants de reconnaître la place du stéréotype dans l'enseignement de la langue étrangère et de savoir l'analyser avec ses apprenants à partir de :

- sa fonction à un niveau cognitif, dans la perception et la compréhension de la réalité ;
- sa fonction à un niveau psychologique, dans la construction de l'identité sociale d'un individu ;
- sa fonction au niveau discursif et interdiscursif
- comprendre qu'il n'est pas le fruit du hasard, qu'il a une histoire³⁶.

En abordant ces réflexions en cours de français langue étrangère, nous aurons plus de pistes pour examiner les questions de stéréotype et image, développer la conscience sur le stéréotype, et proposer des réflexions sur le stéréotype, identité et cognition chez les apprenants pour leur acquisition interculturelle en FLE. Si le processus de stéréotypisation est une généralisation et « peut être utile aussi bien que nuisible en fonction des conditions de son usage » (Leyens, 1996 : 30), il est important de l'employer en classe de FLE avec des méthodes pertinentes pour notre public universitaire chinois. Nous développerons l'exploitation didactique avec des réflexions méthodologiques sur le stéréotype et l'image dans la troisième partie.

2. Altérité : la relation entre soi-même et « l'Autre »

Al signifie étymologiquement « autre ». La question d'« altérité » revient donc à la question de la relation entre soi-même et l'autre. La notion du terme traitée par bien des disciplines, telles la sociologie et l'ethnologie, ne se situent pas au centre de notre recherche. Nous souhaitons, en revanche, mettre l'accent sur la relation entre altérité et identité, ainsi que sur la question de diversité et d'individualité/universalité, afin de répondre à ces problématiques : qui est cet « autre » ? Quel est le lien entre identité et altérité ? Comment pouvons-nous décrire cette relation avec l'autre ? Existe-il une

³⁶ Nous pouvons nous référer à la théorie de M. De Carlo dans l'ouvrage *L'interculturel*, 1998.

diversité ou toujours une universalité dans cette relation ? Où se produit le dynamisme de la diversité dans la relation avec l'autre et dans la reconnaissance du monde ? Remarquons-nous un égocentrisme dans l'altérité ? L'analyse de ces interrogations nous permettra ensuite de travailler sur l'altérité et la relation avec l'autre culture en portant un regard didactique : quel rôle l'altérité joue-t-elle dans une classe de FLE ? De quelle manière pouvons-nous faire réfléchir les apprenants à cette question dans l'acquisition de la compétence interculturelle ? Comment comprendre le contraste entre la diversité de la relation avec l'autre et l'égocentrisme de soi-même chez les apprenants ?

2.1 Altérité et identité

2.1.1 Relation altérité et identité

Dans le point précédent, nous avons illustré, en révélant la relation entre stéréotype et identité, une fonction primordiale du stéréotype : le stéréotype permet de se catégoriser, de créer sa propre communauté et de construire l'identité sociale de chaque individu par l'image qu'on conçoit. Si l'individu est capable consciemment ou inconsciemment de s'identifier en catégorisant la société, c'est-à-dire en prenant du recul avec l'« autre » communauté pour appartenir à la sienne, il existe un lien entre soi-même et l'autre lors de la fondation de l'identité. L'identité reste donc un élément non négligeable dans la question de l'altérité.

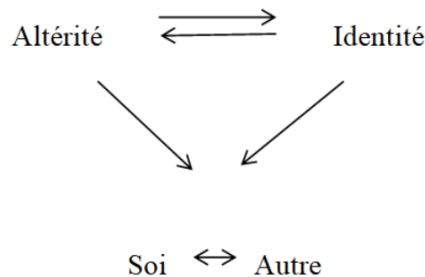
G. H. Mead a montré dans son ouvrage que « la genèse de l'identité personnelle, du « soi » (*self*) ne peut pas être conçue comme un phénomène personnel. La genèse de l'identité s'inscrit toujours dans une relation interactive à autrui »³⁷. En effet, la naissance de l'identité se construit au contact des autres, le contact avec d'autres communautés et d'autres identités pour que l'individu trouve sa propre communauté et définisse sa propre identité. L'identité se construit donc sur la relation avec l'autre, c'est-à-dire sur l'altérité. Cette identité ne pourrait exister en dehors d'une dialectique avec l'autre (De Carlo : 1998). M. De Carlo confirme aussi la relation entre l'identité et

³⁷ G. H. Mead, 1934, cité par J.-F. Dortier, p.53.

l'altérité :

Si l'identité peut être définie comme l'idée que chacun se fait de soi-même et qui comprend son histoire personnelle, les opinions concernant ses capacités, ses possibilités et ses attentes, la définition de sa place dans le monde, etc., elle n'est pas pour autant le résultat d'un choix individuel et délibéré, mais celui d'une confrontation continue, au cours de laquelle l'individu apprend à se connaître et à construire son image par rapport à l'image de son propre groupe, des autres groupes et des rapports entre les groupes (De Carlo, 1998 : 88).

L'auteur de *L'interculturel* révèle donc le parcours de la confrontation avec l'autre et son identité. Selon elle, cette dernière pousse l'individu à avoir le contact avec l'autre, mais cette confrontation avec l'autre lui permet également de se connaître - connaître son propre groupe et connaître son identité - . L'altérité et l'identité entretiennent donc une relation qui exécute un trajet d'aller-retour entre soi et autre. L'altérité illustre l'identité de l'autre et reflète l'identité de soi-même, tout en gardant une confrontation continue entre les deux.



Cette réflexion sur la relation altérité et identité nous permet de revenir à notre question préliminaire mais aussi la question de base : qui est cet « autre » ? Comment le comprendre ? Il nous paraît toujours intéressant de partir de la piste de l'« identité » pour obtenir la réponse.

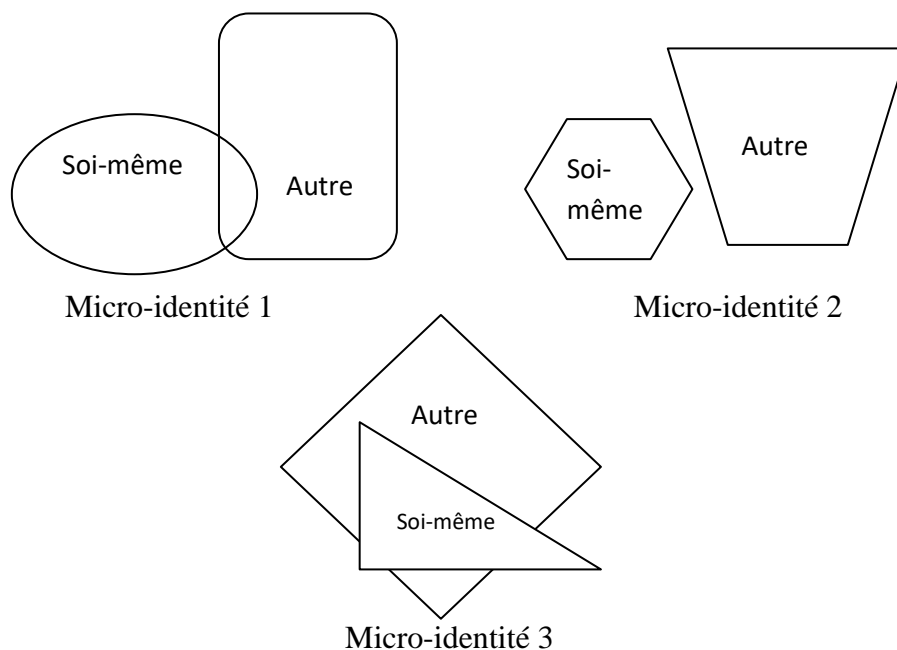
2.1.2 Qui est « Autre » ?

Il est tout d'abord nécessaire de vérifier la signification de l'« autre ». Si nous prenons *Le Petit Robert* comme point de repère, l'« autre » indique le sens « qui n'est pas le même, qui est distinct » (2015 : 188). En effet, le terme reflète sémantiquement

une sorte de distinction et de différenciation entre soi et autrui. L'identité de « soi » doit s'opposer à celle de l'« autre » pour produire cette altérité. Dans ce point de vue, les deux identités restent opposées et se distinguent l'une de l'autre.

Néanmoins, l'évolution de la société moderne et la fréquence des contacts culturels rendent la question d'identité encore plus complexe. Il n'est plus possible de définir un individu par une seule identité, puisque les membres de la société sont tous des êtres composites qui appartiennent aux différents « macro-groupes » et « micro-groupes ». Nous ne sommes plus mono-identitaires mais « poly-identitaires » (Morin : 1987). Cela décide le fait que les groupes d'affiliation ne peuvent pas être définis de manière exclusive, selon F. Laplantine (1994), car cette distinction avec l'autre est loin d'être une simple différenciation au niveau du nom, du sexe, de la nationalité ou de l'ethnie. Nos communautés d'appartenance ne restent pas toujours « juxtaposées ». Il se peut que nos macro-groupes et micros-groupes se touchent voire se croisent. Ainsi, l'identité de soi et celle de l'autre ont la possibilité de se toucher ou de se croiser.

Revenons donc à notre objet de recherche depuis le début : « autre ». L'analyse du caractère poly-identitaire de l'individu ouvre une autre piste pour interpréter ce concept. Si le soi et l'autre disposent de la probabilité du croisement identitaire, il ne sera plus approprié de ne considérer l'autre que comme l'opposant du soi-même. Nous pouvons illustrer quelques situations de l'altérité avec le schéma ci-dessous :



Nous pouvons constater que l'autre n'est pas constamment antagoniste du soi. Dans chaque micro-identité, il se peut que l'autre lui-même se transforme et le lien qu'il entretient avec le soi évolue. Il est donc inapproprié de toujours positionner l'autre sur un même niveau statique opposé du soi, comme une division raide entre noir et blanc. F. Laplantine nous rappelle qu'« il nous faut sortir du face à face stérile des blocs homogènes : [...] la Chine n'est pas l'autre de l'Europe, ni l'inverse » (2012 : 30). Si « l'identité se pense en termes de pluralité, de complexité, de négociation et de stratégie » (Abdallah-Preteille, 2005 : 36), nous devons donc prendre en compte la complexité du concept de l'autre et de l'identité de l'autre dans l'altérité. Cette réflexion nous servira fortement dans la prochaine analyse sur l'altérité au niveau didactique dans le point 2.3.

2.2 Quelle relation avec l'autre?

Nous avons essayé de mener une analyse sur la relation entre altérité et identité. À travers la recherche sur l'identité, la complexité de l'autre dans l'altérité nous permet d'avancer sur les interrogations : quelle est la relation entre soi-même et l'autre? S'agit-il d'une simple recherche sur la différenciation ou la proximité dans une relation d'altérité? L'appréhension de ces questions importantes concernant la relation avec l'autre dans l'altérité nous fournira ultérieurement plus d'informations pour la réflexion sur l'altérité en classe de FLE .

2.2.1 Un dynamisme culturel en altérité

Si nous revenons à la signification de l'« autre » dans *Le Petit Robert*, le deuxième sens qui suit le premier - « qui n'est pas le même, qui est distinct » - s'exprime comme « qui n'est pas le même tout en étant très semblable » (2005 : 188). Ces deux explications présentent une discordance entre la différenciation et la proximité dans la relation soi et autre.

Cela nous renvoie à la polémique de l'universalisme et de l'individualisme sur la reconnaissance de la culture dont nous avons parlé dans le premier chapitre. Si Hegel, les philosophes des Lumières, et l'anthropologue E. Tylor préconisent un universalisme

dans la culture et la reconnaissance du monde, certains ethnologues et anthropologues comme F. Boas mettent le relativisme en premier lieu³⁸. Les points de vue des premiers nous permettent de repérer une unicité et une collectivité dans la relation avec l'autre. Le soi et l'autre partagent leurs points communs et constituent une collectivité cohérente. La question de l'altérité « s'évapore » dans cet universalisme. Les relativistes et les individualistes quant à eux soulignent la singularité chez les individus. La question de distinction est privilégiée et la relation avec les autres nous semble beaucoup plus tendue dans leur constatation.

Notre recherche dans le point 2.1 précise déjà un résultat sur la complexité de la compréhension de l'« autre ». S'il n'est plus pertinent de le considérer comme un simple bloc opposé au « soi » dans la société moderne, il ne nous paraît pas non plus approprié de traiter la question de la relation avec l'autre - l'altérité - avec un point de vue mono-latéral de l'universalisme ou de l'individualisme.

Nous avons analysé dans le premier chapitre théorique une considération « évolutive » et « mobile » sur la culture et sur la compétence interculturelle en classe de FLE. Le concept de « culturalité » proposé par M. Abdallah-Preteille et L. Collès nous a fourni une piste de réflexion non pas simplement sur les « traits culturels » statiques qui décrivent et qualifient « LA » culture cible d'une manière singulière et exclusive, mais plutôt sur la mobilité et la continuité « DES » cultures en portant un regard évolutif et ambulatoire³⁹. Nous avons bien compris les éléments essentiels dans la reconnaissance de la culture consistant davantage à « un processus dynamique, à des échanges, des métissages et des transgressions » (Abdallah-Preteille, 2005 : 36). C'est donc ce « dynamisme culturel » qui importe dans les contacts culturels et dans la relation avec les autres.

Ces réflexions nous indiquent donc une direction pour répondre à la question que nous avons posée au début du point 2.2 sur la relation avec l'autre dans l'altérité. Le traitement de la question avec un point de vue mono-latéral de l'universalisme ou de l'individualisme, ou encore avec la division radicale sur la différenciation et la proximité entre cultures nous semble une contrainte qui limite la question à un seul

³⁸ À voir notre analyse sur E. Tylor et F. Boas dans le chapitre I, 1.2.2 b : « Une universalité chez Tylor et une relativité chez Boas ».

³² Nous avons discuté des caractéristiques évolutive et ambulatoire de la notion de culture dans la théorie de « culturalité » (Partie I, chapitre I).

niveau. Si notre identité « s'affirme, évolue, se réaménage » (Dortier, 1998 : 52), il nous paraît intéressant de nous servir du concept de « dynamisme culturel » pour enrichir notre analyse de l'altérité avec une perspective évolutive et continue.

Cet avis a aussi été soutenu par P. Ouellet dans ses travaux *Le principe d'altérité*. L'auteur indique que l'enjeu de l'altérité concerne « nos manières de vivre-ensemble [...] et nos façons de faire, de produire et de créer, notamment par et dans le langage » (2007 : 8). Nous voyons ici un dynamisme des contacts entre les individus dans une vie commune. Il précise :

Nous ne sommes pas seulement des êtres-là, dans la proximité du monde qui nous entoure en nous apparaissant, mais des êtres-avec qui ne sont au monde qu'ensemble, dans l'apparaître commun du monde, dans la présupposition que le monde est éprouvé par l'autre comme par soi-même, ce *soi* apparaissant dès lors *comme un autre* (Ouellet, 2007 : 32).

Les expressions « êtres-là » et « êtres-avec » décrivent nettement la relation mobile et continue entre soi et autre. Nous ne sommes pas des êtres statiques qui sont présents d'une manière passive dans le monde, mais des êtres ambulatoires qui créent et construisent par eux-mêmes le monde à travers des échanges et des contacts dynamiques entre soi et autre. Ces deux derniers coexistant entretiennent des liens indispensables pour ce dynamisme, lequel constitue un monde dynamique.

L'auteur se sert de la notion de « monde » pour renforcer ce point :

L'unité élémentaire du monde n'est pas la chose, le fait, dans son inertie et sa stabilité, dans son existence toute faite, son être réifié, mais le cas, l'événement, l'apparaître brusque de ce qui tombe soudain, sous le sens ou dans le réel : ce qui n'est pas encore et ne sera bientôt plus, ce qui n'a pas toujours été et ne pourra pas toujours être, ce qui s'inscrit non seulement dans l'espace comme pure étendue mais dans le temps aussi, comme surgissement et évanouissement plus ou moins continue de l'apparaître (Ouellet, 2007 : 14)

M. Abdallah-Preteuille et L. Collès partagent l'avis de l'auteur tout en y apportant une nuance. Ces deux derniers expliquent le processus dynamique des contacts culturels entre soi et autre, tandis que P. Ouellet les poursuit en renforçant les effets que le soi et l'autre créent : ils construisent un monde qu'on ne peut pas décrire comme un trait ou un objet figé, mais c'est un univers qui se transforme et évolue d'une manière dynamique, continue, et même imprévue.

Cette idée fait aussi écho dans l'ouvrage d'E. Glissant. Selon lui, les différences dans le divers « se rencontrent, s'ajustent, s'opposent, s'accordent et produisent de l'imprévisible » (1996 : 98). Nous voyons cette idée de dynamisme également chez F. Laplantine qui indique que l'universel n'est pas « définitif, arrêté, essentialisé et imposé » :

Cet universel non comme état, mais comme devenir et comme éthique [...].
Non pas comme donnée posée, postulée. Non pas comme principe mais
comme processus et comme parcours (Laplantine, 2012 : 23).

C'est donc le processus et le parcours qui importent. L'intérêt de l'altérité dans la recherche interculturelle consiste donc à voir comment la relation avec l'autre se dynamise et évolue. Ainsi, l'altérité - la relation avec l'autre - n'est pas quelque chose de statique ou défini. Il sera favorable d'avoir une perspective globale, évoluée et mobile. Il n'est donc inintéressant d'effectuer une comparaison simple des traits figés entre différenciation et proximité, mais de trouver une « résonance » (Laplantine, 2012 : 30) dans la relation d'altérité entre les différentes cultures, car l'altérité est une « véritable « sensibilité », un ensemble d'attitudes, d'affects et de comportements » (Ouellet, 2007 : 9).

2.2.2 Egocentrisme et question de soi dans la relation avec l'« autre »

Les points précédents illustrent une complexité de l'autre dans la question de l'altérité et une complexité de la relation entre soi et l'autre. La multiplicité des micro-identités et macro-identités des individus décide la délicatesse dans la relation avec les autres. Leur relation peut être conflictuelle, tolérante ou rejetée et est loin d'être immobile dans notre recherche précédente. Si les « êtres-avec » constituent une continuité dynamique dans la relation entre soi et autre aux différents niveaux temporel et spatial, ce dynamisme relationnel produit donc une diversité dans l'altérité.

Nous développerons davantage la question de diversité dans le prochain point en mettant l'accent notamment sur le côté enseignement/apprentissage. Mais cette diversité nous pose une autre question sur la relation soi/autre qui occupera une place importante dans notre prochaine analyse en didactique : comment le soi et l'autre se positionnent-ils dans une relation d'altérité? Entretiennent-ils un équilibre relationnel dans la diversité?

Nous pouvons revenir à la précédente analyse sur le stéréotype qui fournit un point de départ à cette question. Nous avons compris que le stéréotype conforte l'identité sociale et apparaît « avant tout comme un instrument de catégorisation qui permet de distinguer commodément un « nous » d'un « ils » » (Amossy et Herschberg, 1997 : 45). Le parcours de cette catégorisation entre nous/ils et soi/autre présente un renforcement de « l'estime de soi » selon les auteurs (*ibid.*). Le sujet - le soi - dans cette relation se place sur un plan prioritaire. Il se peut qu'il effectue consciemment ou inconsciemment une exagération des similitudes dans son groupe d'appartenance pour acquérir une « physionomie spécifique qui différencie des autres » (*ibid.*). Par conséquent, dans l'altérité culturelle, il est probable que le statut du soi s'élève et celui de l'autre se décline pour que le premier obtienne sa spécificité distinctive par rapport à l'autre. La relation entre soi et autre n'est plus équilibrée.

Cette analyse nous emmène au concept « égocentrisme » que R.-M. Chaves décrit comme « une tendance naturelle de l'évolution » qui « consiste à se prendre pour le centre du monde et à penser que son existence dépend exclusivement de lui » (2012 : 47). Elle indique que les personnes égocentriques « restent centrés, polarisés sur eux-mêmes et leur manière de voir et d'interpréter le monde. Leur égocentrisme guide leurs attitudes, leurs jugements et leurs rencontres. Ils ne parviennent pas à relativiser leur point de vue, perçu comme le seul valable » (*ibid.*).

Nous constatons donc le fil qui relie l'égocentrisme avec le rôle de soi dans l'altérité. Pour s'identifier et pour se distinguer de l'autre, il catégorise le monde et l'interprète de sa manière. Il part de soi-même pour former sa perception sur l'autre et pour donner des jugements de valeur. Cette attitude et ce comportement le mettent donc au centre de la relation avec l'Autre.

Mais le soi ne s'incarne pas d'un « égocentrisme absolu ». Il manque de prudence si l'on considère les deux éléments comme identiques. La perception de l'autre peut s'obtenir avec le stéréotype du soi. Le point de départ de l'individu est lui-même et son rôle dans cette relation est prioritaire. Mais cela ne signifie pas une absence de relativité, ni une perception qui se présente comme la seule valable. Il est éventuel que le soi rencontre l'autre en valorisant le soi-même mais sans ignorance de l'existence de l'autre.

R.-M. Chaves indique que tout contact avec d'autres cultures est filtré par « l'égocentrisme, le sociocentrisme et l'ethnocentrisme » (2012 : 47). En effet, quelle

que soit la société où on se situe, quel que soit le groupe auquel on appartient, il n'est pas faisable qu'on se désaliène complètement de son égocentrisme. C. Lévis-Strauss confirme dans *Race et Histoire* l'omniprésence des centrismes qui sont comme les faits de toutes les sociétés humaines, même les plus isolées (1987). Nous pouvons aussi nous référer au point de vue de G. Rist qui part de la formation de l'image stéréotypée pour analyser le centrisme du soi dans l'altérité : « l'image que l'on se forme de l'autre - mais aussi la critique de cette image - s'exprime nécessairement dans un langage qui est lui-même déterminé culturellement » (1978 : 9). Dans un contact d'altérité, c'est donc le soi-même qui prononce sa perception de l'autre. C'est le soi qui est au centre de la relation.

Si le soi occupe une place primordiale dans l'altérité culturelle, est-il nécessaire de trouver un équilibre dans la relation avec l'autre, surtout dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère? Nous nous poserons la question sur la relation soi et autre en classe de FLE tout en portant un regard didactique dans le prochain point.

2.3 Perspective didactique de l'altérité en classe de FLE

2.3.1 Une connaissance du consensus ou une expérience de la continuité chez les apprenants?

Nos recherches sur la relation identité/altérité et la place du soi dans une relation avec l'autre présentent la complexité du concept d'altérité dans un contact interculturel. Elles nous ouvrent une piste importante pour la réflexion sur l'altérité en classe de FLE tout en se basant sur les théories argumentées précédemment.

Nous avons compris que la genèse de l'identité entretient un lien étroit avec l'autre individu et l'autre communauté. La classe de FLE, en tant que lieu riche en contacts linguistiques et culturels, joue un rôle essentiel en formation de l'identité de soi et de l'autre. En essayant de connaître l'identité de l'autre - sa langue et sa culture françaises - à travers l'apprentissage, les apprenants construisent une image de l'autre et réexaminent parallèlement à certains niveaux la langue et la culture d'eux-mêmes. La classe de FLE est donc l'endroit où est omniprésente l'altérité.

Les micro-groupes et les macro-groupes se composent des individus poly-identitaires. Le fait que ces derniers disposent d'identités diversifiées dans différents groupes d'affiliations décide une complexité de leur relation avec les autres. Il n'est donc pas pertinent de décrire cette altérité comme un seul lien unique ou une simple relation antagoniste que nous avons argumenté dans la partie 2.1.2.

S'il est réducteur de reconnaître l'identité de soi et de l'autre comme unique et la relation entre soi et autre comme opposée, l'acquisition interculturelle en classe de FLE risque également de rentrer dans cette impasse. Les recherches de G. Zarate présentent la tendance de la simplification identitaire et relationnelle avec les autres dans les écoles d'aujourd'hui⁴⁰. Bien des manuels scolaires traitent l'identité de l'autre et la relation avec l'autre culture comme une affirmation ou même une évidence. Les questions autour de l'identité et l'altérité ne contribuent qu'à « une description graduée de l'espace entre deux nations » (Zarate, 1993 : 34). La culture de l'autre est considérée comme « UNE » culture qui représente un ensemble fortement cohérent. (Collès, 2013 : 76). Quant à « soi » ou « nous », il se situe en dehors de la culture de l'autre. Dans ce cas-là, cette culture étrangère « unique » et « cohérente », comme déjà analysé dans la théorie 2.2.1, reste une culture « permanente » et « statique ». Si la nôtre est ainsi, ces deux cultures sont respectivement indépendantes et s'opposent l'une à l'autre. Cela explique les raisons pour lesquelles la notion d'altérité ne rentre que dans une simplification ou même une ignorance dans la didactique de la langue et de la culture françaises aujourd'hui. Elles révèlent aussi les causes du fait que l'approche culturelle et interculturelle en classe de FLE s'arrête souvent à un apprentissage des « traits figés » de la culture de l'autre. Cela revient donc à la reconnaissance de la notion de culture dont nous avons parlé dans le chapitre I.

Ainsi, il n'est plus suffisant, dans l'enseignement du FLE, de décrire la culture de l'autre comme une seule culture harmonieuse. Étiqueter la relation avec l'autre comme un antagonisme avec l'étranger nous semble aussi une approche de la « culture fragmentaire ». Si la réalité sociale où on se trouve est « polychrome, labile et mouvante », les « marqueurs traditionnels d'identification » tels le nom, la nationalité,

⁴⁰ Pour cette recherche, nous pouvons nous référer à l'ouvrage de G. Zarate *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, coll. « Essais – Crédif », 1993.

l'âge, la culture... « ont perdu leur pertinence et ne permettent plus d'identifier autrui, encore moins de le catégoriser » (Abdallah-Preteceille, 2005 : 37). Par conséquent, il est primordial de sensibiliser les apprenants à la diversité et la complexité de l'identité du soi et de l'autre :

Additive et non plus soustractive ou antagoniste, susceptible d'évolution permanente en fonction de l'histoire individuelle et collective, multiréférentielle et à « géométrie variable », l'identité se pense en termes de pluralité, de complexité, de négociation et de stratégie (Abdallah-Preteceille, 2005 : 36).

Le concept de diversité nous paraît extrêmement important dans l'acquisition interculturelle en classe de FLE, car « l'individu n'est plus au cœur d'une seule identité mais de plusieurs » (Abdallah-Preteceille, 2005 : 37). Cette diversité identitaire entraîne aussi une diversité relationnelle entre soi et autre. En cours de FLE, il est nécessaire de développer la conscience sur la diversité dans l'altérité, non seulement une diversité de l'autre, mais aussi une diversité du soi-même :

La diversité est constitutive de la nature de l'homme et la reconnaissance de sa propre diversité est une des conditions pour pouvoir reconnaître la diversité de l'Autre. Celui qui n'est pas capable de voir la multiplicité de son être et sa richesse intérieure ne peut pas avoir accès à la richesse de l'Autre. (Abdallah-Preteceille, 1999 : 21)

Mais comment sensibiliser cette diversité identitaire et relationnelle de l'altérité en classe de FLE? G. Zarate préconise la problématisation sur l'autre dans l'enseignement et l'apprentissage des langues (1993 : 34-35). En effet, si les écoles actuelles ont tendance à affirmer l'identité de l'autre de manière simplifiée dans l'enseignement, les étudiants reconnaissent leur propre identité et leur propre culture de façon aussi affirmée et simplifiée. Quand la relation entre autre et soi devient une évidence pour tous, il n'est plus étonnant que les apprenants simplifient la question de l'altérité. À notre avis, il est nécessaire de problématiser cette question en cours de FLE en abordant des réflexions sur la représentation singulière et collective, ainsi que la possibilité de la diversité sous-jacente dans la relation avec l'autre :

- De quelle manière reconnaît-on la culture de l'autre?
- Existe-il une représentation universaliste et une représentation singulière dans la même culture?
- Qu'est-ce qui a produit ce résultat diversifié?

- Notre reconnaissance avec l'autre culture est-elle toujours identique et statique?
- Qu'est-ce qui pourrait créer des effets sur cette évolution?

Il est nécessaire que l'enseignant guide les apprenants vers une réflexion sur la diversité d'eux-mêmes, la culture de l'autre, et la relation entre eux et l'autre. L'objectif dont il s'agit ici est de savoir interpréter chez les apprenants cette altérité culturelle ambiguë qui est en fait manipulée par eux-mêmes et par les porteurs de la culture de l'autre (Abdallah-Preteille : 2005). On préfère que les apprenants comprennent l'expérience humaine dans son universalité et sa singularité, tout en respectant la tension entre les deux, plutôt qu'ils acquièrent « une connaissance du consensus » sur la culture. Ce point est aussi souligné par l'auteur de *Pour un humanisme du divers* :

Ce qui compte, ce sont moins les connaissances que l'expérience de l'altérité [...] il s'agit d'apprendre à passer du stade descriptif à la compréhension des processus en s'appuyant sur des savoirs mêlés, sur ce qu'Ed Glissant appelle « la créolisation des cultures », c'est-à-dire sur l'imaginaire d'une identité-relation et non sur l'imaginaire d'une identité-racine. Plus que le métissage des cultures, c'est une culture du métissage qui reste à construire (Abdallah-Preteille, 2005 : 38)

Les termes tels « expérience » et « processus » reviennent à notre recherche sur la continuité et le caractère évolutif de l'altérité - question que nous avons évoquée dans la partie théorique 2.2.1 - . Les théories de P. Ouellet et de F. Laplantine nous rappellent l'importance du processus et de la continuité dans la reconnaissance du monde et de l'altérité. Si nous revenons à la didactique des langues, l'enjeu de l'altérité en didactique interculturelle concerne donc l'interprétation de la diversité dans la relation avec l'autre, mais aussi la construction de son interprétation dans l'évolution et dans la continuité par rapport à la culture de l'autre.

Revenons à la dernière phrase de la citation ci-dessus. M. Abdallah-Preteille a parlé d'une culture « qui reste à construire ». Cette expression qui évoque le terme « expérience » dans le paragraphe précédent rappelle non seulement la caractéristique précaire dans la relation avec l'autre, mais aussi une expérience personnelle qui participe à cette construction. L'auteur du *Principe d'altérité* souligne que « le monde est à inventer » (Ouellet, 2007 : 24). Cette constatation nous rappelle la nécessité de positionner les apprenants dans une « expérience à construire » par eux-mêmes en cours de FLE, afin d'aborder des réflexions sur l'évolution et la continuité dans leur relation

avec l'autre culture. À l'étayage des théories de J. Dewey sur l'« expérience » dans l'éducation, nous proposerons des tâches didactiques sur l'altérité à travers l'approche actionnelle dans la troisième partie - exploitation didactique - .

2.3.2 Singularité de l'autre et estime de soi

L'autre question importante dans l'altérité est le statut du sujet/soi dans la relation avec l'autre et le problème d'égoïsme. L'analyse dans la partie 2.2 nous rappelle la place prioritaire du soi et la présence forte de l'égoïsme dans sa relation avec l'autre. Cela nous renvoie à la problématique posée à la fin de la partie : comment traite-t-on la priorité du soi dans un cours de FLE? Faut-il trouver un équilibre entre soi et autre?

Le fait que l'individu a tendance à se valoriser dans la perception de l'autre est tout à fait normal et naturel. Nous l'avons déjà évoqué dans le point 2.2. Cela explique aussi la tension éventuelle dans une classe de FLE entre la culture cible et celle des apprenants. Nous avons parlé au début du point 2.3, que les apprenants risquent de simplifier la relation avec la langue et la culture étrangères en considérant « les autres » comme les antagonistes. Cette reconnaissance de l'autre pourra créer des tensions, des angoisses voire des craintes chez les apprenants qui, afin de les exorciser, choisissent consciemment ou inconsciemment de réduire l'autre à « une image fixe, mieux encore si elle est négative, facile à manipuler et à contrôler » (De Carlo, 88 : 1998). Cette « sensation d'insécurité » chez les apprenants provoque aussi une rigidité dans leur relation à l'autre et la non-flexibilité de l'image de l'autre.

Il nous paraît donc très important, dans l'enseignement du FLE, de sensibiliser les apprenants au processus de la rencontre culturelle de l'autre et de développer la conscience de la singularité de l'autre. La singularité représente ici une caractéristique du « soi » mais chez « l'autre » (Zhang, 2011 : 67), c'est-à-dire que si le soi dispose de sa singularité et de sa diversité, l'autre en dispose aussi. Selon S. Y. Zhang, le respect de la singularité et la diversité de l'autre culture est donc indispensable.

Ainsi, les apprenants ont la nécessité, selon nous, de développer leur conscience du respect de l'autre culture en cours de FLE, tout en se rendant compte de la singularité de l'autre. Dans ce cas-là, la singularité de l'autre et du soi ne deviennent plus antagoniste mais respectueuse (Zhang, 2011 : 67).

Cela nous amène à une autre réflexion : faut-il valoriser la culture de l'autre et dévaloriser celle du soi dans l'approche interculturelle en didactique des langues étrangères pour trouver une relation équilibrée entre le soi et l'autre? Déjà dans les paragraphes précédents, la théorie de R. Amossy révèle qu'il existe constamment un renforcement de l'estime de soi dans la reconnaissance de l'autre. C'est un parcours dont la naissance est totalement naturelle et normale. F. Laplantine affirme ce point de vue en soulignant que « le respect des autres ne va pas sans l'estime de soi » (2012 : 25). Si la présence du soi est inéluctable dans la relation avec l'autre, il nous paraît inutile de souhaiter la cacher ou l'éliminer dans l'enseignement du FLE. Ce qui importe pour nous, ce n'est pas de trouver un équilibre parfait entre le rôle du soi et celui de l'autre dans cette relation, mais de développer la conscience de la présence éventuellement forte du soi avec l'autre et de savoir problématiser cette altérité culturelle chez les apprenants. Ce processus demande pourtant leur effort et attitude volontaire selon les auteurs d'*Interculturel en classe* (Chaves, Favier et Pélissier : 2012) afin de mieux comprendre la sensation d'insécurité dans l'altérité dont nous avons parlé. L'enseignant peut se servir des textes littéraires afin d'aborder des réflexions sur l'altérité auprès des apprenants. Nous regarderons plus précisément ce point dans la partie III sur l'exploitation didactique.

2.3.3 Enseignement de l'altérité au sein du contexte chinois

Il nous reste encore une question à évoquer pour compléter la réflexion de l'altérité en didactique du FLE. Notre cadre de recherche concerne le contexte chinois où nous pouvons déceler une autre manière de comprendre le soi dans l'altérité. Les travaux de S. Y. Zhang ont montré la relation entre soi et autre dans les philosophies traditionnelles chinoises. La doctrine du taoïsme depuis la dynastie des Song⁴¹ préconise une pensée de *wan wu yi ti*⁴² qui signifie que tout objet s'incarne en une seule essence ; le chercheur confucéen Dong Zhongshu⁴³ de la dynastie des Han

⁴¹ Les Song est une dynastie dans l'histoire de la Chine (960 - 1279).

⁴² La philosophie traditionnelle qui a véhiculé dans les Song préconise que tout objet dans le ciel et la terre partage une cohérence. Cette cohérence circulant dans tous les objets les relie entre eux et avec le ciel et la terre.

⁴³ Dong Zhongshu (né 179 av. J.-C. , mort 104 av. J.-C.) est un lettré et philosophe de la dynastie des Han occidentaux. Ses pensées sont principalement issues du confucianisme mais aussi mélangées avec le yin et le yang, ainsi que les théories des cinq éléments.

occidentaux⁴⁴ a proposé la pensée de *tian ren he yi* (unité du ciel et de l'homme)⁴⁵ en s'inspirant des pensées de Lao-tseu⁴⁶ et de Tchouang-tseu⁴⁷. Ces pensées ont influencé les citoyens chinois depuis plus d'une dizaine de siècles, même jusqu'à aujourd'hui dans la société moderne.

Nous remarquons une pensée forte de l'universalité dans les philosophies chinoises. Tout individu, quelqu'il soit chez les humains ou dans la nature, partage une « essence » qui regroupe tout dans une universalité harmonieuse. Dans la société contemporaine chinoise, la notion de « moi/soi » devient plus saillante mais elle ne partage pas entièrement le sens de « soi individuel » en Occidental selon Zhang. Le soi en Chine possède en général un sens de « groupe d'appartenance », comme les locutions

wo jia (ma famille)

dont le *wo* « je/moi » fait penser aux liens de parenté complexes dans la famille

ou encore

wo guo (mon pays)

qui contient tous les citoyens du pays quand on emploie cette expression. Dans bien des situations, les Chinois choisissent l'utilisation du terme *women* (nous/notre) pour la désignation de moi/soi, laquelle sous-entend son groupe d'appartenance :

women xuexiao (notre école)

women gongsi (notre société).

⁴⁴ La dynastie des Han occidentaux (202 av. J.-C. - 8 apr. J.-C.) est la deuxième dynastie qui a unifié l'empire de la Chine en succédant les Qin.

⁴⁵ *Tian ren he yi* est une pensée importante qui constitue le noyau des philosophies chinoises traditionnelles. Cette pensée décrit une manière essentielle pour connaître la relation entre les individus en expliquant le lien entre l'homme et le ciel. Ces deux éléments ne forment pas une relation sujet/objet, mais se mêlent et évoluent ensemble dans une harmonie équilibrée. Ils deviennent donc une « unité ».

⁴⁶ Lao-Tseu, nommé Lao zi en Chine (604 av. J.-C. - 531 av. J. C.), est un grand sage dans l'histoire de la Chine. Il est considéré comme le fondateur du taoïsme.

⁴⁷ Tchouang-Tseu, appelé Zhuang zi en Chine (369 av. J.-C.- 275 av. J.-C.), est un grand penseur chinois. Il est un des représentants les plus importants dans le taoïsme. On l'associe souvent avec Lao-Tseu en les nommant « Laozhuang ».

Au lieu de parler de « mon école », les Chinois choisissent l'expression « notre école ». Lorsqu'on parle de soi, on pense d'abord à « soi pluriel ». Le soi dans le contexte chinois apparaît comme ce que Zhang appelle le soi « dépendant » (2011 : 67). Les individus chinois ont tendance à mettre l'accent sur la collectivité et l'universalité dans une relation avec l'autre. Non seulement la présence de la diversité individuelle devient relativement faible, mais l'inconscience du statut du « soi dépendant » risque de provoquer plus de sensation d'insécurité voire de résistance face à la culture étrangère en classe de FLE. La valorisation et l'implication du soi existe évidemment chez les apprenants chinois lors du contact avec l'autre langue et culture, mais l'enseignant ne devrait pas ignorer non plus la contradiction entre la place privilégiée du soi et le recours à l'universalité dans la relation avec les autres chez les apprenants chinois.

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons examiné deux notions qui prennent part aux problématiques de l'interculturel : « stéréotype » et « altérité ». En partant de la conception de W. Lippmann, nous avons vu que les « images dans notre tête » produites de l'ensemble de nos expériences sociales sont le fruit de notre relation polymodale au monde. Si le stéréotype était et peut encore être considéré comme une notion décrivant une vision péjorative ou une erreur dans la compréhension du monde, c'est à cause de son caractère, tel que le décrivent certains psychosociologues, « réducteur » et « simplificateur » de la vérité. Mais notre recherche s'appuyant sur les travaux de R. Amossy et d'A. Herschberg Pierrot a proposé une vision plus dynamique de cette notion. Du point de vue anthropologique, le stéréotype contribue à la construction de l'identité sociale d'un individu au regard de ses groupes d'appartenance et balise le champ des connaissances partagées par les participants. En outre, compte tenu de l'abondance d'informations disponibles dans la quête de la connaissance des autres et de la compréhension du monde, le stéréotype permet d'acquérir une appréhension rapide en catégorisant et schématisant ces informations. Pour cette vision psychosociologique, il se peut, durant ce processus, qu'on néglige inconsciemment certaines informations selon nos objectifs et nos besoins, afin de construire une homogénéité interne. Nous

avons donc vu le rôle important du stéréotype dans la construction de l'identité et dans la cognition du monde.

Cette recherche théorique nous a éclaircis sur le sens du stéréotype en didactique du Français Langue Étrangère. À notre avis, il n'est pas approprié de porter un jugement « vrai » ou « faux » sur le stéréotype qui se manifeste chez les apprenants, car la « vérité » n'existe pas en dehors de la personne qui l'interprète. Ce dernier a déjà impliqué son identité culturelle lors de son interprétation sur le vrai ou le faux. L'analyse des travaux de L. Collès et de G. Zarate nous ont proposé des pistes de réflexions sur le stéréotype et la didactique. Au lieu de condamner les images stéréotypées, les associant à un obstacle ou une conception vicieuse, il est plus important, en cours de FLE, de réfléchir sur la relation entre le stéréotype et la construction de l'identité, entre les images et la cognition du monde. Le débat du stéréotype dépasse largement une simple question de véracité dans l'enseignement des langues. La diversité des images entre les différents individus, ainsi que celle entre l'individu et le groupe, devient un sujet qui mérite d'être plus problématisé dans le cadre des cours de langues. La subjectivité dans les images stéréotypées peut aussi devenir un appui sur lequel l'enseignant peut se reposer pour aborder la question des stéréotypes avec une plus grande réflexion.

Le second concept que nous avons étudié est l'« altérité ». L'étude sur la relation stéréotype et identité nous a amenés à cette notion qui entretient aussi des rapports avec l'identité et l'interculturel. Nous avons pris appui sur les travaux de G. H. Mead et de M. De Carlo qui expliquent que la genèse de l'identité s'inscrit dans la relation interactive à l'autrui. L'identité est une confrontation continue qui permet de se connaître, de construire des images sur sa communauté d'appartenance et de créer des rapports avec d'autres groupes. La présence du concept d'« autrui » nous a guidés vers une réflexion sur le rôle d'« autre » dans cette notion d'altérité. Si l'identité de « soi » fut perçue autrefois comme opposée à l'identité de l'« autre », l'analyse autour des théories de F. Laplantine et E. Morin nous a montré une reconnaissance par rapport à l'autre. Dans la société moderne où les micro et les macro-identités se multiplient, la distinction entre soi et autre n'est plus une simple différenciation de nom et de pays. Nous avons remarqué que l'identité fluctue davantage sous l'influence de nos expériences socioculturelles et qu'elle se construit tout au long de la vie. Le soi et l'autre ne constituent plus deux blocs homogènes mais il y existe une porosité qui rend floue la frontière entre soi et autre.

Cette analyse nous a fait réfléchir sur la conception de la relation entre soi et autre dans le monde d'aujourd'hui. La complexité de la place de l'« autre » nous a amenés à la notion de « culturalité » discutée dans le chapitre I. Dans la société moderne où « DES » cultures entretiennent des relations labiles et ambulatoires, il est plus opportun d'étudier la relation entre soi et autre, c'est-à-dire l'altérité, avec une vision mobile et évolutive pour éviter un examen unilatéral d'individualisme ou d'universalisme. Nous nous sommes également interrogés sur la place de « soi » dans cette relation avec l'autre. Les travaux de R. Amossy, et de R.-M. Chaves nous ont aidés à examiner la place centrale du soi dans cette relation avec l'autre.

Enfin, nous avons réalisé, dans une perspective didactique, des recherches sur l'appréhension de l'altérité en classe de FLE. Notre recherche théorique a montré la non pertinence de décrire la culture de l'autre comme une seule culture harmonieuse, et d'identifier autrui avec de simples marqueurs d'identification. Nous avons saisi l'importance de sensibiliser les apprenants à la complexité identitaire du soi et de l'autre. Ceci suscitera plus de réflexions sur la diversité de la relation entre les apprenants et la langue/culture à étudier. Cet apprentissage est donc une expérience à construire ensemble à long terme entre l'enseignant et les apprenants. Nous avons spécifiquement étudié la réflexion sur l'altérité dans le contexte chinois. Si la vision collective connaît une prédominance au sein du peuple chinois en raison des pensées philosophiques traditionnelles, cela oblige l'enseignant à une prise en compte de cette collectivité qui pourra occasionner des impacts sur la compréhension de l'altérité chez les apprenants.

CHAPITRE III Lecture et écriture interculturelles en classe de FLE

1. Le rôle des stéréotypes dans l'appréhension d'une lecture littéraire

1.1 Référents extratextuels et intratextuels

Lorsque nous lisons un texte littéraire, le lecteur est loin d'être un simple récepteur des informations issues du texte. Le stéréotype et la représentation jouent un rôle important dans cette action de lecture. Dans les travaux de V. Jouve, nous remarquons qu'il existe une caractéristique d'« anticipation » qui est un « réflexe de base de la lecture » chez le lecteur (53 : 1993). Ce dernier construit, durant sa lecture, voire avant cette lecture, des attentes et des hypothèses sur la « teneur globale du texte » (*ibid.*) par rapport à l'intrigue du texte, à son style, aux personnages, à la valeur, etc. Au fur et à mesure de sa lecture, il cherche à vérifier si le texte correspond à sa « prévision » (Jouve, 1993 : 54) et s'il y a des surprises. U. Eco a aussi confirmé ce point :

L'anticipation du lecteur constitue une portion de fabula qui *devrait* correspondre à celle qu'il va lire. Une fois qu'il aura lu, il pourra se rendre alors compte si le texte a confirmé ou non sa prévision (1985 : 148).

Dans cette vérification et confirmation, le texte a la possibilité de « conforter », « surprendre » et « intéresser » le lecteur (Jouve, 1993 : 55).

Nous voyons donc une question à évoquer ici : c'est la question de « références » dans la lecture. Si le lecteur est capable de construire ses propres attentes et hypothèses avant de connaître l'intégralité du livre, c'est parce que cette anticipation provient des « codes de référence » qui sont étroitement liés à la culture et au savoir du lecteur. T. Todorov nous rappelle l'existence des deux systèmes de références lors de notre lecture : les référents « extratextuels » et les référents « intratextuels » (1978). Les référents extratextuels se construisent sur une « mémoire à long terme »⁴⁸ du lecteur, c'est-à-dire sur sa « culture générale » (Dufays, 2010 : 68). Pour cette dernière, il s'agit des « multiples connaissances et systèmes de stéréotypes de la mémoire collective » (*ibid.*) qui constituent le « contexte paradigmatique » et « extratextuel » de la production

⁴⁸ J.-L. Dufays nous rappelle la distinction entre mémoires à long et à court terme est due aux psycho-linguistes. Cf. les travaux de G. Vigner et de L. Sprenger-Charolles.

du sens (Todorov, 1978 : 63-65). Le seconde système concerne les référents « intratextuels » qui relève de la « mémoire à court terme ». Il forme un contexte « intratextuel » et un « cadre syntagmatique immédiat » (*ibid.*), car il se retrouve dans « les traits descriptifs qui ont été associés au fur et à mesure aux différents personnages et dans le schéma de l'intrigue tel qu'il a été peu à peu « compris » par le lecteur » (Dufays, 2010 : 68). Cette référenciation interne, moins statique et plus labile que celle de l'externe, peut varier au fur et à mesure de la lecture.

Cette analyse nous emmène vers une réflexion sur le stéréotype et la lecture littéraire. Dans la référenciation externe, le lecteur fait recours à sa culture générale et à ses stéréotypes formés antérieurement de par sa culture, son histoire et la société dans laquelle il évolue. Nous remarquons donc à certains égards une sorte de collectivité dans ces codes. Ceux-ci lui semblent systématiquement applicables pour la compréhension de son environnement usuel, le lecteur anticipe sa lecture et élabore des hypothèses en s'appuyant sur eux. Puis il adhère ou non au texte à travers ses références stéréotypées. Cela permet une simplification et une sensation de sécurité lors de sa lecture. Mais durant cette opération, il se réfère aussi au fur et à mesure au cadre intratextuel, dont les références sont occultées ou explicitées par le texte qu'il lit. Le lecteur doit suivre ces codes pour comprendre le sens du texte.

Malgré les codes distribués par l'auteur et son texte, cette seconde référence, à notre avis, exige aussi à un certain niveau l'acquisition antérieure de connaissances de la part du lecteur. Ce dernier a besoin de posséder une compétence pour réaliser sa performance de lecteur et pour achever sa cognition par rapport au texte. Nous retrouvons cette idée dans la théorie d'U. Eco qui développe davantage cette notion de compétence du lecteur. Pour lui, cette compétence comprend : la connaissance d'un « dictionnaire de base » et des « règles de co-référence », la capacité à repérer les « sélections contextuelles et circonstanciées », l'aptitude à interpréter l'« hypercodage rhétorique et stylistique », une familiarité avec les « scénarios communs et intertextuels », et, enfin, une vision « idéologique »⁴⁹. En effet, outre les codes stéréotypés dans le système extratextuel, le lecteur a aussi besoin de connaissances de base et de règles qu'il partage avec le texte afin de communiquer avec l'intention de l'auteur et de construire des connivences au niveau du sens avec le texte littéraire.

⁴⁹ U. Eco, *Lector in fabula*, 1985, cité par V. Jouve, 1993, p. 57.

Ainsi, nous pouvons dire que la lecture littéraire est liée constamment à l'identité, au contexte, aux stéréotypes antérieurs du lecteur. D'une part, nous voyons une « collectivité » dans l'« expérience commune » du lecteur qui cherche la convention et la familiarité pour anticiper le texte ; d'autre part, l'auteur du texte essaie de distribuer de nouveaux codes dans le texte pour que son lecteur le suive durant sa lecture. Mais ce dernier a besoin de la compétence intertextuelle qui fournit des connaissances par rapport aux textes. Cette compétence pour appréhender les codes dans le texte a recours à des « actions stéréotypées » du lecteur (Jouve, 1993 : 59). Ainsi, nous voyons, entre le système « interne » et le système « externe », une interaction à travers laquelle une alternance de collectivité et de singularité dans les stéréotypes du lecteur affectent dans son action de lecture.

1.2 Valeur et lecture littéraire

L'étude précédente sur le cadre de référence dans la lecture littéraire nous fait penser à une autre question sur l'interculturel : c'est la question de « valeur ». Si le lecteur cherche ses référents extratextuels et intratextuels lors de sa lecture, la valeur que le texte illustre sera-t-elle interprétée également étant associant à ses référenciations stéréotypées par rapport à la valeur ?

Comme déjà analysé dans le point précédent, le lecteur anticipe pendant la lecture et cherche une confirmation de ce qu'il croit, de ce qu'il sait et de ce qu'il attend pour éviter une « expérience déstabilisante » (Jouve, 1993 : 96). Il confirme les hypothèses qui consolident l'image⁵⁰ qu'il a de lui-même. Le fait que le lecteur partage les mêmes valeurs que les personnages, ou strictement dit, les valeurs que le lecteur interprète et pense recevoir des personnages, lui fournit une sensation sécurisante. Ce point est affirmé par J. Maisonneuve dans *Psycho-sociologie des affinités* :

Si l'identification est plus aisée entre gens ayant un même système de valeurs, c'est d'abord parce que l'analogie de ces valeurs, en inspirant des conduites communes, et déjà en permettant un langage commun, accroît les possibilités de communication et de compréhension. C'est aussi en fonction d'un *mécanisme de sécurisation et de défense du moi* : si mes valeurs sont rejetées, je risque aussi de l'être ; si elles sont au contraire partagées, je suis rassuré, protégé, fortifié (1966 : 391).

⁵⁰ V. Jouve nous rappelle qu'il s'agit ici d'une image souvent « illusoire » (1993 : 96).

Mais si notre système de valeur nous emmène à un « mécanisme de sécurisation » lors de la lecture littéraire, signifie-t-il que ce système reste toujours statique et que toute valeur générant une expérience déstabilisante dans l'interprétation est toujours exclue par la volonté du lecteur ?

Dans les travaux de H. R. Jauss et de V. Jouve, nous remarquons un esprit d'évolution de valeur dans la lecture littéraire. Selon Jouve, la collectivité de la valeur permet de rendre au texte sa dimension culturelle, car « le lecteur n'est pas un individu isolé dans l'espace social ; l'expérience transmise par la lecture joue nécessairement un rôle dans l'évolution globale de la société » (1993 : 92). L'auteur de *Pour une esthétique de la réception* (1978) confirme cette évolution en précisant les trois normes : transmission de la norme, création de la norme et rupture de la norme. D'après Jauss, la lecture littéraire peut transmettre les valeurs qui dominent dans une société, telle que la littérature officielle. Elle arrive aussi à légitimer de nouvelles valeurs et à créer des nouvelles références à travers par exemple la littérature didactique. Dans certains cas, elle peut même rompre avec les valeurs traditionnelles dans le champ esthétique, tout en régénérant les perspectives du lecteur. La lecture littéraire crée à certains égards des impacts dans l'évolution des mentalités.

Les travaux de J. Maisonneuve et de H. R. Jauss montrent deux attitudes différentes par rapport à la notion de valeur : le psychosociologue français souligne les impacts des stéréotypes sur la recherche par le lecteur d'une valeur identique collective ; tandis que l'historien allemand met l'accent sur la réception et le rôle de la lecture littéraire dans l'évolution de la valeur collective. Cette recherche nous a orientés vers deux questions : d'abord, il ne nous semble plus pertinent de parler de la valeur qui appartient à un tel texte ou à tel écrivain, comme la valeur « interne » ou « intrinsèque » d'un texte, car elle peut être interprétée selon les différents individus ou les différentes sociétés tout en ajoutant un système de référence stéréotypé ou diversifié. Le texte littéraire est donc « à un horizon d'attentes donné, porteur de valeurs virtuelles, d'effets axiologiques latents » (Dufays, 2010 : 201). C'est donc le lecteur qui accorde du sens à cette valeur.

La seconde question reprend notre analyse dans le point 1.1 autour des cadres extratextuel et intratextuel. Si la valeur n'est pas inscrite dans les textes ni imposés par

eux, elle est « nécessairement quelque chose que le lecteur projette en s'appuyant sur des indices extérieurs [...], sur ses compétences et ses intérêts (Dufays, 2010 : 201).

Si le lecteur doit avoir recours à ses références stéréotypées pour identifier et interpréter dans sa lecture une sorte de valeur, le fait de recourir à ses cadres de références est appelé par I. Crossman l'« illusion référentielle ». Cette illusion indiquant une confusion entre la fiction et la réalité dans la lecture littéraire est développée dans la théorie de J.-L. Dufays :

Cette illusion résulte de la docilité du lecteur à l'égard des représentations stéréotypées de la communication ordinaire. Celui-ci en effet ne trouve - ou plutôt ne projette - dans le texte rien d'autre que des objets, des figures et des situations qui lui servent habituellement à nommer le monde, mais il ne perçoit pas qu'il s'agit de stéréotypes (2010 : 177).

Selon l'auteur, en raison de cette illusion, le lecteur peut croire à l'histoire du texte et porte sur elle « des appréciations » (Dufays, 2010 : 178), c'est-à-dire la valeur qu'il interprète du texte. Ces appréciations peuvent être :

- référentielles : vrai/faux, vraisemblable/invraisemblable ;
- moral : bien/mal ;
- émotionnel : passionnant/ennuyeux...

Nous avons travaillé dans le chapitre II sur la relation identité et stéréotype. Si le stéréotype peut évoluer selon l'identité de l'individu et de la communauté, l'illusion référentielle de la valeur qu'il interprète du texte peut aussi évoluer. Dans ce cas-là, nous avons pour avis que les points de vue de J. Maisonneuve, de H. R. Jauss et de V. Jouve ont tous leur place dans cette analyse concernant la valeur dans la lecture littéraire.

Nous proposons donc de regarder cette question de « valeur » à partir des deux pistes qui comprennent deux modes de lectures pour évaluer la valeur. D'une part, nous pouvons partir du point de vue sociologique. Ceci concerne à la fois une attitude de privilégier la valeur de soi-même et de réduire les éléments n'appartenant pas à ses références, c'est-à-dire la valeur « participative », et une attitude de prise de recul par rapport au texte lors de la lecture, c'est-à-dire une valeur « de distanciation » (Dufays, 2010 : 201). Nous y voyons donc une relation d'être « dominée » par la valeur de soi-même et de « dominer » la valeur de soi-même. D'autre part, nous regardons cette question du point de vue historique. Les individus dans la société peuvent partager des

valeurs « classiques » qui dominent la communauté. Elles représentent en quelque sorte, une « vérité », une « moralité » et une « conformité » (Dufays, 2010 : 202) que le lecteur cherche dans sa lecture littéraire. Mais cela n'empêche pas le lecteur de porter aussi un regard issu des valeurs « modernes » qui fournissent une « poéticité », une « transgression » et une « polysémie » (*ibid.*) par rapport à la valeur qu'il interprète du texte. En analysant les effets de sens seconds de l'esthétique du texte, en cherchant les originalités du sens par rapport aux conventions stéréotypées, et en multipliant les interprétations à partir de la richesse du texte, nous pouvons peut-être aboutir à une rupture avec les anciens référentiels et arriver à une création de nouvelles valeurs.

Ainsi, cette analyse sur les valeurs « participatives »/« classiques » et les valeurs « de distanciations »/« modernes » nous semble une piste pour répondre à la problématique que nous avons posée au début du point 1.2. D'un côté, à l'instar des propos de V. Jouve et de J. Maisonneuve, le lecteur, en évitant de rentrer dans une expérience déstabilisante, cherche les valeurs qui lui paraissent « conformes » pour simplifier la compréhension et pour trouver une sensation de sécurité ; d'un autre côté, il peut aussi y avoir un mode de lecture recherchant une prise de distance avec les cadres de références en allant chercher la transgression et la polysémie. La lecture littéraire peut, dans cette situation, accorder au lecteur des réflexions sur la valeur qu'il interprète du texte et celle dont il dispose. Il est possible que le texte apporte des nouveaux référents pour la valeur et fasse rompre le lecteur avec ses anciennes valeurs, comme l'a indiqué Jauss. Ces deux modes de réception de la valeur peuvent alterner lors de la lecture littéraire. Cette alternance nous emmène vers une réflexion sur la lecture littéraire en classe de FLE : pour les étudiants en Français Langue Étrangère qui ont un cadre de référence encore plus complexe pour sa lecture des œuvres françaises, quel regard pouvons-nous porter sur la lecture littéraire en FLE et sur l'enseignement de la valeur à travers les textes littéraires ?

2. Lecture littéraire et didactique du FLE

Si notre analyse précédente montre une polysémie autour des cadres de référence et de la valeur dans la lecture littéraire, cette question devient encore plus complexe pour la lecture littéraire en classe de FLE. Nous avons discuté au début du chapitre des

référentiels extratextuels et intratextuels sur lesquels le lecteur s'appuie pour anticiper le texte à travers sa culture générale et ses stéréotypes. Ceci est aussi pour construire du sens à partir des connaissances dont il dispose. Ce processus s'avère plus compliqué pour les étudiants étrangers du Français Langue Étrangère. Nous avons discuté dans le chapitre II de la question de « stéréotype et identité ». Nous savons que les stéréotypes sont formés par le contexte identitaire de l'individu et par la culture générale partagée par les groupes auxquels il appartient, comme sa famille, sa région, voire son pays. Les stéréotypes aident l'individu à s'identifier et à se catégoriser dans ses groupes d'appartenance et dans sa société.

Pour les étudiants en FLE, ils se situent donc dans un contexte en dehors de la langue et la culture françaises. Leurs cadres de références se constituent des stéréotypes dont ils disposent dans le contexte étranger. Quand un apprenant lit un texte littéraire français, il essaie d'anticiper l'histoire, créer des hypothèses des personnages et interpréter la valeur en faisant recours à son référent extratextuel. Mais ce dernier est construit à partir de la culture générale de son pays natal. Il peut donc y avoir une lecture de la littérature française sous le cadre de référence de la culture maternelle de l'apprenant. De plus, pour le référentiel intratextuel, nous avons parlé de la nécessité de maîtriser des savoirs sur la littérature pour interpréter et appréhender le sens « immédiat » dans le texte. Ainsi, il est encore plus compliqué de lire un texte littéraire français pour un apprenant de FLE dont les connaissances sont construites par le système éducatif de son pays d'origine, et dont les savoirs littéraires proviennent globalement de l'apprentissage de la littérature en cours de langue maternelle.

Nous voyons donc ici un décalage important, au niveau des deux systèmes de lecture, entre les références stéréotypées de l'apprenant étranger et les œuvres littéraires françaises. Cela pourra créer des difficultés marquantes dans l'enseignement et l'apprentissage de la littérature française en classe de FLE. Côté apprenant, nous savons déjà, depuis le début du chapitre, que « le réflexe de simplification » à travers les références stéréotypées du lecteur est « le besoin de comprendre inhérent à la lecture » (Jouve, 1993 : 54). C'est aussi un processus pour simplifier et éclaircir la cognition par rapport au texte chez le lecteur : si l'auteur tend à augmenter le nombre de systèmes codés et à complexifier leur structure, le lecteur est « enclin à le réduire, les ramenant à un minimum suffisant d'après lui » (Lotman, 1973 : 406). Mais pour un apprenant étranger, le décalage entre ses référentiels et les référentiels de l'écrivain francophone

mène à une simplification encore plus « brutale » s'il n'est pas capable de trouver des référentiels « pertinents » pour déchiffrer ces systèmes codés. Cette simplification pourrait aboutir à une complexité de la compréhension du sens, une confusion par rapport à la langue et la culture de l'écrivain, un jugement simplifié sur la valeur qu'il interprète, voire un rejet de la lecture du texte.

Côté enseignant, cet écart peut aussi créer une complexité dans l'enseignement de la littérature française en FLE. Si la simplification dans l'interprétation du texte est un besoin nécessaire pour réaliser la lecture, comment équilibrer entre le recours aux stéréotypes pour la lecture et la simplification « brutale » chez les apprenants étrangers ? Pour ces derniers dépourvus des connaissances de « règles de co-référence » dans la compétence du lecteur, comment construire des connivences entre les apprenants étrangers et le texte français ?

À notre avis, l'enseignant ne doit pas largement se préoccuper de cette implication des stéréotypes de l'apprenant dans sa lecture des œuvres françaises. Un lecteur a nécessairement recours à une recherche de la familiarité, des conventions entre ses cadres de référence et son interprétation du texte. Il y aura certainement une représentation de la valeur collective de la culture d'origine de l'apprenant dans son apprentissage. Comme analysé dans le début du chapitre II, le stéréotype, pour nous, n'est pas une notion péjorative. Il peut jouer un rôle important dans la construction du sens, dans la cognition du texte, et dans l'interprétation de la valeur. Ce qui est important, c'est de sensibiliser les apprenants à l'existence de leurs propres référenciations extratextuelles à travers la lecture des textes français. Au lieu d'imposer une vérité et une moralité dans l'intrigue de l'histoire, ou une conformité et une monosémie au niveau de l'esthétique de langue, il sera plus intéressant de développer dans la lecture la poéticité qui donne des effets connotés sur la vérité et qui prend en compte le cadre historique et social de l'œuvre⁵¹. L'apprenant pourra être encouragé à réfléchir sur la transgression de la valeur qu'il interprète du texte. Cette rupture des référentiels par rapport aux règles morales de la société peut le guider vers un réexamen de la valeur collective dans sa société et dans celle de l'écrivain. À l'instar des apprenants chinois observés dans les universités en Chine, la confrontation entre leur

⁵¹ P. Ricœur souligne dans *Du texte à l'action* (1986) qu'il existe une cohérence externe dans la lecture : une lecture ne peut aller à l'encontre de certaines données objectives (biographiques, hisrotiques ou autres) que l'on a sur le texte.

valeur partagée - « les trois conceptions »⁵² d'origine bouddhiste - et la valeur qu'il interprète des peintures symbolistes européennes reflète un recul par rapport à la transgression. L'enseignant peut inciter les apprenants à « la multiplicité des sens attribuables au texte, leur richesse, leur densité, mais aussi leur degré d'indétermination, l'ouverture qu'ils offrent aux diverses interprétations » (Dufays, 2010 : 203). Dans ce cas-là, il n'y a plus une seule vérité ou une monosémie de la valeur, mais une polysémie qui aide l'apprenant à réfléchir une éventuelle diversité de la valeur.

3. Quelle écriture littéraire dans le contexte d'aujourd'hui ?

Si l'écriture littéraire d'autrefois est considérée comme une création chez les grandes élites avec un don inné (Tauveron : 2005), ce n'est plus le cas dans l'univers d'aujourd'hui où l'évolution méthodologique dans l'enseignement des langues et de la littérature apporte plus de réflexions sur la place de l'écriture au milieu scolaire. Sur ce fait s'ajoute la complexité de la question de culture et d'interculturel affectant la didactique du Français Langue Étrangère d'aujourd'hui. Des activités autour de l'écriture sont introduites en classe de FLE mais de nombreuses questions se posent au fur et à mesure : comment comprendre l'écriture littéraire dans l'enseignement du FLE d'aujourd'hui ? Est-elle praticable avec les exercices écrits pour les étudiants étrangers ? S'agit-il seulement d'exercices linguistiques pour développer leur compétence grammaticale ? Les apprenants peuvent-ils aussi être considérés comme « grands auteurs » de leurs productions ? Quelles réflexions animer chez les apprenants sur la relation culture/identité lors de leur production écrite, dans le but de favoriser leur plaisir d'écriture et leur créativité en classe de FLE ? Il nous semble donc important dans cette partie de remettre en question la relation écriture littéraire et interculturel en classe de FLE tout en effectuant des réflexions sur la pratique sociale, la posture d'auteur et la créativité dans l'écriture littéraire.

⁵² Nous allons développer ce point dans la partie « observations en classe » dans le chapitre VI.

3.1 Écriture : une procédure ou une expérience ?

Nous avons mentionné dans le paragraphe précédent la place importante du « don » dans la représentation de l'écriture avant les années 80⁵³. En effet, l'écriture, considérée comme une création avec de « beaux mots » et de « belles tournures » (Tauveron, 2005 : 10), était destinée à des élites et des intellectuels. Ce n'était donc pas une activité pédagogique à pratiquer dans le système scolaire. Après cette période, la conscience d'une « écriture praticable » commence à trouver sa place dans l'enseignement des langues par la construction des « critères de réussite explicites tirés de l'observation méthodiques des textes d'experts » (*ibid.*). Les « bons modèles » d'écriture ont été établis en se référant aux écrits d'autorités. L'évaluation de l'écriture des élèves respectent souvent une liste de critères d'évaluation se basant sur la morphosyntaxe. L'enseignant n'a qu'à trier les informations dans les écrits d'élèves et cocher les cases si elles y sont bien mentionnées. Nous ne pouvons pas nier la valeur de cette méthode d'écriture et d'évaluation qui semble efficace pour étudier, pratiquer et évaluer l'écriture avec les mêmes références, mais nous nous demandons si ce cadre rigide prévalant dans l'étude d'écriture et dans l'évaluation ne crée pas que des « pastiches » similaires avec une forte accentuation sur la morphosyntaxe ?

Revenons à la question de l'écriture littéraire. Si nous pouvons avoir recours à une liste de références ou à des critères unifiés pour s'exercer à l'écriture au sens général, tel qu'écrire une petite annonce ou bien écrire une recette culinaire, ce recours est bien plus complexe à mettre en œuvre pour l'écriture littéraire. Cette dernière, par sa caractéristique poétique et créative, constitue un processus de « continuum » de création et de « gestation » (Tauveron, 2005 : 14). C'est une continuité où les effets littéraires, la personnalité d'écriture, le plaisir et la motivation se développent, et non une procédure à suivre à travers seulement des cases à cocher pour atteindre un résultat prévu (Lumbroso : 2009). L'enseignement de l'écriture littéraire ne consiste pas à trouver une « recette mécanique » (Lumbroso, 2007 : 136), car les variations dans l'écriture littéraires conduisent à un non accès à la panacée. Le contraste entre d'un côté le contenu de la rédaction souvent très lié à la vie variée de l'apprenant, et de l'autre côté l'évaluation à partir des critères, des codes et des formes rigides, peut provoquer chez

⁵³ À part C. Tauveron mentionné dans le paragraphe précédent, Y. Reuter et A. Séoud ont aussi traité la question de « l'écriture comme un don » respectivement dans *Enseigner et apprendre à écrire* (1996) et *Pour une didactique de la littérature* (1997).

les apprenants « désinvestissement, désintérêt et leur fuite dans les stéréotypes » (Reuter, 1996 : 17).

Dans le contexte actuel où prévalent la méthode communicative et l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, le dynamisme de l'enseignement de l'écriture mérite une nouvelle réflexion. S'il est limité de décrire l'écriture littéraire comme une simple procédure à suivre derrière laquelle reflète une action d'achèvement passive, nous avons pour position de considérer cette activité plutôt comme une « expérience », notion travaillée par J. Dewey dans *Expérience et éducation* (1968).

C'est donc une expérience à pratiquer en classe de langue et « le champ littéraire peut être envisagé en situation pédagogique comme un laboratoire, comme un espace expérimental ouvert à toutes les variations possibles, qui permettent d'exercer de multiples stratégies d'écriture et de lecture » (Reuter, 1996 : 175). En tant qu'espace expérimental, l'atelier d'écriture construit ensemble en classe de langue permet aux apprenants de concaténer leurs expériences et leurs pratiques de l'écrit, tout en gardant à la fois une collectivité, une créativité et une autonomie d'apprentissage. R. Barthes a aussi parlé de la pratique d'écrire lorsqu'il interprète la valeur de la littérature dans son ouvrage *Leçon* :

J'entends par littérature, non pas un corps ou une suite d'œuvres, ni même un secteur de commerce ou d'enseignement, mais le graphe complexe des traces d'une pratique : la pratique d'écrire (Barthes, 1978 : 16).

Pour R. Barthes, le texte littéraire est un travail de « production pratique » qui « demande qu'on essaie d'abolir (ou tout au moins de diminuer) la distance entre l'écriture et la lecture » (Barthes, 1984 : 75). Nous développerons davantage la question de la posture d'auteur dans le point suivant.

Dans cet atelier pratique, les apprenants s'expriment consciemment ou inconsciemment leur pensée à travers l'expérience d'écriture qui « requiert une activité cognitive importante » (Weber, 1993 : 63). Durant le processus d'écriture, le recours à des stratégies d'écrit et à des stratégies métacognitives « permet d'établir le lien fondamental entre système mental et produit » (*ibid.*). J.-L. Chiss a aussi parlé de la cognition dans l'écriture. Il souligne l'importance de favoriser la « pensée au regain d'intérêt pour le rôle cognitif de l'écrit dans le développement de l'apprenant » (2012 : 155). Il nous paraît primordial d'offrir aux apprenants dans l'enseignement des langues

plus d'occasions pour s'exprimer et pour réfléchir eux-même à leur processus de production. Cela devient aussi un des arguments dans notre choix de l'outil d'écriture qui sera développé à la fin du chapitre.

Ainsi, nous avons pour point de vue de ne pas prendre l'écriture littéraire en FLE comme une simple pratique linguistique dans l'enseignement des langues, mais une pratique sociale et une expérience continuelle qui reflètent la pensée et la cognition vis-à-vis d'une langue, une culture et un univers étrangers. Il peut y avoir, durant ce processus, une réflexion autonome sur les stéréotypes et la valeur de la langue et la culture cibles. La mission de l'enseignant ne se limite pas à la correction de l'orthographe ni de la grammaire, ou à un jugement du bon ou du mauvais écrit selon les critères encadrés, car l'écriture n'est jamais maîtrisée totalement (dans toutes ses dimensions, de façon extensive) et parfaitement (de façon intensive) (Reuter, 1996 : 17). Ce qui est plus important dans le contexte éducatif actuel, c'est de travailler sur la variable, le mouvement, l'indécidable [...] et le complexe (Tauveron, 2005 : 12), ainsi que de valoriser la « plasticité imaginaire » (Lumbroso, 2007 : 136) des apprenants à travers cette expérience et cette pratique d'écriture.

3.2 Questions de représentation et de posture d'auteur

Dans le point précédent, nous avons évoqué la question de « posture d'auteur » dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. Si nous avons souligné cette question dans ce chapitre, c'est parce que l'attitude par rapport à la posture d'auteur dans l'écriture peut refléter la représentation des apprenants par rapport à leur rédaction littéraire, surtout pour les étudiants en FLE dont la langue d'écriture n'est pas leur langue maternelle.

L'influence de l'ancienne représentation de l'écriture par les élites et les doués est encore aperçue aujourd'hui dans l'enseignement des langues, et surtout dans l'apprentissage de l'écriture littéraire. A. Séoud a parlé de cette résistance à l'écriture littéraire en classe de langue. Pour lui, cette résistance est liée

à la vieille idée que la littérature est une affaire d'élite, que l'écriture est une affaire de don, ou encore au fait que la formation de l'enseignant lui-même n'y prépare pas, ou que les contenus des épreuves d'examens sont dominés par l'écriture informative et argumentative (1997 : 160).

En effet, les apprenants voire parfois les enseignants « partagent un certain nombre de représentations sur l'écriture » (Tauveron, 2005 : 24) et considèrent que les auteurs littéraires sont les « grands écrivains » intouchables. Quand ils lisent une œuvre littéraire, les apprenants sont les lecteurs de cet auteur ; or, lorsqu'ils réalisent une production littéraire, ils ne sont plus considérés ou alors ils ne se considèrent pas comme auteurs de leurs écrits. Ce partage de représentation de grands écrivains peut « entraver l'adoption d'une posture d'auteur » selon C. Tauveron (*ibid.*). Mais cette question n'est pas toujours prise en compte dans l'enseignement et les difficultés des apprenants sont rarement analysées (Reuter : 1996).

À notre avis, l'apprenant débute par une production écrite en s'appuyant sur son contexte d'apprentissage et sur son identité. Il lit et relit sa production jusqu'à une éventuelle modification ou réécriture. Durant cette « expérience » ou cette « pratique », termes mentionnés dans le point précédent, un apprenant est en fait à la fois « en position de producteur de langage et de récepteur critique de sa propre production » (Berthelot, 2011 : 51). Il est lecteur lorsqu'il lit les ouvrages des écrivains, mais il est lecteur et aussi auteur quand il produit ses écrits littéraires. Cette posture d'auteur a aussi été expliquée par R. Barthes dans *Le bruissement de la langue* :

[...] le Texte demande qu'on essaie d'abolir (ou tout au moins de diminuer) la distance entre l'écriture et la lecture, non point en intensifiant la projection du lecteur dans l'œuvre mais en les lisant tous deux dans une même pratique signifiante (1984 : 75).

Ainsi, il est nécessaire pour nous de faire réfléchir les élèves à la posture d'auteur à travers des activités dans un atelier d'écriture. Mais le guidage du changement de représentation ne devra pas être imposé de manière précipitée car c'est un processus à long terme qui fait réfléchir les apprenants et qui doit les mettre à l'aise. L'enseignant a pour mission de susciter aux apprenants à prendre en compte leur posture d'auteur « à partir de documents de travail transposés et de démarches intériorisées », parce qu'« il paraît nécessaire avant tout de construire un support original, adapté au contexte de classe, à l'âge de l'élève et aux projets mis en œuvre » (Lumbroso, 2009 : 231).

3.3 Paradoxe entre institution et créativité

La discussion dans les deux premiers points se concentre sur une nouvelle compréhension de l'écriture littéraire dans le contexte d'aujourd'hui. La remise en question de la méthode à procédure et l'interprétation de l'« auteur » nous ramène à une réflexion sur la « créativité » dans l'apprentissage de l'écriture littéraire. Nous souhaitons déchiffrer ce dernier en accordant une conscience d'« expérience » et de « pratique » dans un atelier d'écriture. En sortant du cadre de la consigne et de l'évaluation par une grille d'éléments linguistiques à cocher, les apprenants auront plus de liberté, plus de réflexions et plus de créativité dans leur production écrite.

Nous avons souligné dans les travaux d'O. Lumbroso, de R. Berthelot et d'A. Séoud l'importance du développement du plaisir et de la motivation d'écrire dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Ce dernier auteur explique l'objectif d'écrire en empruntant le point de vue de D. Leclair dans *Autour du poème : Former de vrais lecteurs* :

Dans le temps de l'écriture, même si la consigne peut donner à réemployer certains matériaux du texte (certains éléments, certaines structures, etc.), il ne s'agit pas de répéter ce texte, de l'imiter, mais bien de lui *répondre* : l'enjeu de la classe n'est pas seulement linguistique mais doit impliquer l'être du sujet, - ce qui suppose, précise Leclair, qu'on dise à son tour « je », son histoire ou ses émotions, en effectuant à son tour un travail de singularisation sur la langue.⁵⁴

L'auteur souligne donc la singularisation de l'apprenant dans l'écriture littéraire. Si l'apprentissage de l'écriture littéraire d'aujourd'hui n'est pas une simple étude de langue ou une imitation collective des textes, la créativité et la singularité dans la production des apprenants nous semblent plus essentielles à développer en classe de langue. Mais une question se pose ici : l'institution du système éducatif est-elle un catalyseur pour cette promotion de créativité et de singularité ?

Nous avons pour avis que cette liberté peut donner plus de créativité dans l'écriture littéraire, mais il nous paraît nécessaire de prendre en compte aussi la question de l'institution dans le système éducatif. Cette dernière, très liée au régime de l'établissement scolaire, à l'aménagement du système éducatif de l'État, voire à la

⁵⁴ D. Leclair, « Autour du poème : Former de vrais lecteurs », dans *Le français dans le monde*, n°251, cité par A. Séoud, 1997, p.168.

politique du pays, peut très probablement influencer la créativité dans la production des étudiants. Cela s'avère encore plus vrai en classe de langues étrangères. Pour les étudiants en FLE dans un établissement étranger, ils sont censés suivre l'« orthodoxie », terme mentionné par C. Tauveron (2005), qui domine et qui est applicable pour les étudiants de toutes les spécialités. La liberté de créativité peut créer une confrontation avec la normalité collective partagée par les valeurs de l'établissement, du système scolaire et de la nation.

La volonté de faire produire une écriture créative constitue pour nous un bon départ dans l'enseignement des langues étrangères, mais il ne faut pas négliger l'éventuel paradoxe entre l'institution et la liberté, l'identité de l'apprenant étranger et sa créativité. La créativité ne signifie pas une transgression totale à la règle, c'est « d'aider chaque élève, dans le cadre du projet collectif, à trouver sa voie et à clarifier son projet artistique, non donné dans la consigne » (Tauveron, 2005 : 171). Dans cette perspective, nous pouvons trouver un équilibre entre la collectivité et la singularité qui ne sont pas mise en concurrence mais qui se complètent dans l'enseignement des langues étrangères. Les règles institutionnelles constituent des connaissances collectives à partir desquelles l'enseignant guide les apprenants sur le chemin de leur propre créativité.

3.4 Écriture littéraire en FLE : question de l'interculturel

Nos discussions dans les trois premières questions concernant l'idéologie de l'écriture littéraire d'aujourd'hui nous amènent à une réflexion plus importante : la question de l'interculturel dans l'écriture littéraire pour les classes de FLE. Nous avons parlé de la prise en compte de la collectivité et de la singularité dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture littéraire. Cette question s'avère plus importante pour les étudiants en FLE. Le fait que l'identité de ces derniers et leur contexte d'apprentissage sont en dehors de la langue et la culture françaises crée une complexité dans l'enseignement de l'écriture littéraire. Nous remarquons donc une nécessité de la prise en compte du contexte culturel et de l'identité lors des activités écrites en classe de FLE.

Or, cette question de l'interculture dans l'écriture littéraire est souvent négligée en classe de FLE étant considéré que les apprenants savent déjà écrire de par leur éducation scolaire préalable. Cette représentation sur l'écriture se manifeste plus sur les étudiants universitaires considérés comme ayant effectué un entraînement scolaire de plus de dix ans et possédant déjà une bonne maîtrise de l'écriture. Ils savent et doivent savoir écrire. Il est attendu que les étudiants soient en mesure de produire, en classe de FLE, une belle rédaction qui correspond à leur niveau d'études scolaires. Durant ce processus, les étudiants sont estimés non seulement avoir un même contexte d'apprentissage préalable, une identité similaire, et une maîtrise de langue française du même niveau, mais aussi avoir acquis des connivences culturelles entre l'écriture littéraire en français et en leur langue maternelle. Dans cette situation, l'écriture littéraire dans l'enseignement du Français Langue Étrangère se base sur un enseignement empirique de l'écriture en langue maternelle. Les critères de culture, de l'identité et du contexte d'apprentissage sont à tous égards bien négligés, comme l'a souligné Y. Reuter déclarant que la connivence culturelle est considérée comme acquise « par tous, en dehors de l'école, les modes de travail et d'apprentissage qui passent par l'écriture » (1996 : 22). Les représentations, les valeurs, les connaissances formées par les études préalables et l'identité des apprenants sont impliquées dans leur production et décident le contenu de leur production. Nous pouvons donc y apercevoir des traces à la fois dues à la « collectivité » et à la « singularité » (Reuter : 1996).

En sus de cette question culturelle, il existe aussi d'éventuelles difficultés en linguistique. Nous avons compris, dans la discussion précédente, que l'évolution de l'écriture ne consiste pas seulement à corriger les fautes linguistiques. Pour les apprenants étrangers, écrire à la fois en une langue qui ne fait pas partie de leur langue maternelle et dans un système d'écriture en dehors de sa culture, génère des difficultés sous-jacentes dans les activités d'écriture. Celles-ci ne peuvent pas être ignorées par l'enseignant. Ces difficultés en écriture littéraire en FLE peuvent provoquer une sensation d'« insécurité » chez les apprenants (Berthelot, 2011 : 52). Il est donc possible que l'enseignant accorde à certains égards une tolérance aux fautes linguistiques dans la production littéraire des apprenants pour ne pas réduire leur motivation, créativité et surtout leur sensation de sécurité. Cela ne signifie pas un abus des erreurs en langue mais il nous paraît primordial de faire exprimer et échanger avec

les apprenants lors de leur écriture, y compris au sujet de leurs difficultés linguistiques, comme a souligné D. Leclair :

En même temps qu'un travail sur la langue (ici, l'usage du qualificatif, l'expression du lieu et du temps avec ou sans préposition, etc.) il favorise l'émergence, en classe, d'une parole vraie, authentique. En F.L.E. surtout, [...] cet accès à une parole vraie donne les moyens de se découvrir comme sujet, dans une langue étrangère où sa propre culture peut se manifester, et de s'affirmer comme détenteur d'une expérience unique dans une histoire spécifique. Car la lecture des textes par leurs auteurs va créer les conditions d'une communication véritable entre les apprenants. Elle provoque [...] le dévoilement de soi [...].⁵⁵

Ce point de vue devient aussi un des critères dans notre recherche des méthodes et des outils pour l'écriture littéraire en FLE.

4. Écriture dans le contexte chinois

Si nous avons parlé de la question de l'interculturel, c'est parce qu'elle importe dans nos travaux dont le contexte de recherche se situe en milieu universitaire chinois. La langue chinoise, une langue issue à l'origine d'écriture pour enregistrer la divination en astrologie chinoise (Vandermeersch : 2016), dispose d'une longue histoire de l'écriture et a encore des impacts dans l'enseignement des langues d'aujourd'hui.

Ayant suivi des études scolaires durant environ douze ans en Chine pour passer le baccalauréat, les étudiants chinois de FLE acquièrent des méthodes et forment leur cadre d'écriture sous le système éducatif chinois. Dans ce cadre, deux sphères dont nous avons parlé dans les points précédents sont intéressantes à remettre en discussion en les associant à notre thème d'écriture littéraire en FLE au contexte chinois :

d'abord, c'est la posture d'auteur. Nous avons évoqué le rôle d'auteur dans l'apprentissage des langues au sein du contexte universitaire chinois lors de notre intervention dans le colloque « Passages de paroles, paroles de passages » en 2015 à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3. Notre recherche sur le baccalauréat chinois illustre une omniprésence du concept d'« auteur prioritaire » dans la lecture littéraire. L'éducation traditionnelle chinoise, de l'école primaire au lycée, renforce le rôle d'auteur dans la compréhension et l'interprétation des œuvres littéraires. Les élèves ont

⁵⁵ D. Leclair, *Autour du poème : Former de vrais lecteurs*, dans *Le français dans le monde*, n°251, cité par Amod Séoud, 1997, p.170.

pour mission de se rapprocher du « point de vue » de l'auteur pour obtenir une réponse « correcte ».

Prenons les sujets dans le *gaokao* (le baccalauréat chinois) de 2013 comme exemple. Dans l'épreuve de Langue chinoise, quelques questions sont posées pour un texte littéraire écrit par l'écrivain chinois Wang Zuoliang.

17. 下列对文章内容的理解，不正确的两项是（4分）
- A. 饮食在作者关于故乡的感性中占有重要地位，根源于作者无法追怀的童年。
 - B. 作者书写的是对故乡的追忆和游历，感物寄兴，表达了对浙江性格的体悟。
 - C. 作者插叙初次游览杭州的经过，揭示了这座城市日常生活中的传统特征。
 - D. “水”既是浙江灵秀风景的精髓，也是本文组织结构展开叙述的核心线索。
 - E. 文章勾勒出一副融汇了自然山水、风土人情、历史传承等因素的江南图景。
18. 文中说：“看看绍兴的街道、店铺和水乡景色，我以为我对这位大作家多一点了解了。”结合原文，回答下面问题（7分）
- ①作者从鲁迅的故乡环境中看出了哪些特色？（3分）
 - ②作者对鲁迅又多了那些了解？（4分）
19. 作者从湖光山色中感受到西湖哪些特点？（4分）

(Baccalauréat chinois, 2013, région de pékin, sujet de l'épreuve de Langue chinoise, questions 17-19)

Nous remarquons des questions concernant « le point de vue de l'auteur » telles que:

17. Vrai ou faux.

L'auteur a décrit son souvenir par rapport à son pays natal.

Il a exprimé ses pensées personnelles.

L'auteur a dévoilé dans son écrit la tradition dans la Province du Zhejiang ...

Répondre à des questions :

18. Quelles caractéristiques de la ville **l'auteur** a-t-il relevées?

19. Quelles caractéristiques du Lac Xi **l'auteur** a-t-il notées?

De même, dans l'épreuve de Langue chinoise du baccalauréat de 2014, la question 19 consiste à résumer la compréhension de l'auteur après la lecture d'un texte littéraire chinois :

E. 文章既蕴含着历史感兴, 也渗透了现实关怀, 表达了作者对提升民族文化素质的热望。

19. 通读全文, 用一句话简要表述作者所理解的“废墟”。(3分)

20. 文章勾勒了欧洲自近代以来理解“废墟”过程中的三个重要历史节点, 请分别概括三个节点中人们对“废墟”的不同审美感悟。(6分)

(Baccalauréat chinois, 2014, épreuve de Langue chinoise, questions 18-19)

19. Résumez **la compréhension de l'auteur** par rapport aux « ruines ».

Le rôle d'auteur est donc prépondérant dans la lecture littéraire. Les élèves doivent interpréter l'intention, l'objectif et l'émotion de l'auteur pour pouvoir répondre « correctement » à ces questions.

Cette attitude par rapport à l'auteur dans la lecture littéraire renforce le décalage entre l'auteur et l'élève. Ce premier se situe sur un niveau supérieur et ce dernier a pour mission de le déchiffrer. Les écrivains sont les « grands auteurs » et les élèves sont les apprenants qui essaient de comprendre les grandes œuvres littéraires. Cet écart entre l'auteur et l'apprenant peut créer des impacts sur leur posture d'auteur lorsqu'ils écrivent. Il est difficile pour eux de se considérer comme auteur de leur propre production parce qu'ils ne sont pas les grands écrivains.

La deuxième question est autour de la créativité. Le sujet de la rédaction dans le baccalauréat chinois concerne souvent une dissertation narrative ou argumentative. La création littéraire est pour la plupart des cas exclue du sujet. Les étudiants chinois dans cette situation acquièrent des méthodes pour écrire des dissertations avec un système cadré. Ils font appel à ce dernier lorsqu'il leur est demandé de faire une production écrite.

Il faut signaler ici que la dissertation n'est pas « un exercice littéraire mais de ou sur la littérature, et qui a en plus le tort de la ramener à la monosémie » (Séoud, 1997 : 161). L'entraînement à la dissertation pour la préparation du baccalauréat peut emmener les étudiants universitaires chinois de FLE dans un modèle figé à la fois linguistique,

culturel et méthodologique. J. Peytard souligne que « par répétition de cet exercice de dissertation, l'apprenant intériorise une image de la littérature comme discours construit avant tout sur un signifié, à exprimer, vecteur et dominant » (1988 : 13).

Cela revient donc à notre discussion sur la question de l'interculturel en classe de FLE dans le point d'avant. Lorsqu'on propose des activités pédagogiques sur l'écriture littéraire pour les étudiants chinois de FLE, il se peut que ces derniers se réfèrent aux connaissances et aux méthodes auxquelles ils s'habituent. Si ces connaissances sont considérées comme déjà acquises par l'enseignant et que la différenciation et l'assimilation au niveau culturel dans l'écriture littéraire sont aussi négligées, l'esprit créatif et la motivation de production risquent de rencontrer un blocage et d'être réduits considérablement dans l'apprentissage.

A. Séoud a souligné qu'« en changeant de langue, on change d'univers, et tout se passe comme si, dans celui qu'on adopte » (1997 : 168). La question de l'interculturel mérite donc plus d'accentuation dans l'enseignement de l'écriture littéraire en FLE, car derrière une rédaction littéraire s'illustre une créativité, une motivation et un plaisir d'écrire. Produire un texte littéraire en français se distingue de l'exercice de dissertation narrative ou argumentative en langue chinoise. L'enseignant en FLE a donc pour mission de sensibiliser les apprenants chinois à leur éventuels stéréotypes dans l'écriture littéraire en FLE. De plus, il est primordial de communiquer avec les apprenants, de les faire s'exprimer par rapport à leur production, et de les motiver en développant leur singularité de création.

Conclusion du chapitre

Le chapitre III est consacré à une recherche sur la question de l'interculturel dans la lecture et l'écriture littéraires. La théorie de V. Jouve sur l'anticipation du lecteur dans son action lectorale nous a ouvert une piste pour la problématique de stéréotypes et de codes de références. Ayant d'abord réalisé une recherche sur les référents « extratextuels » et « intratextuels » dans les travaux de T. Todorov et de J.-L. Dufays, nous avons expliqué qu'il s'agit ici de multiples connaissances et systèmes de stéréotypes liés à la mémoire collective pour l'extratextuel, et du cadre syntagmatique acquis immédiatement du texte pour l'intratextuel. Avec ces référenciations, le lecteur

tend à anticiper le texte, construire des hypothèses, les confirmer et les valider lors de sa lecture. En même temps, il suit les connaissances à la fois antérieures et acquises lors de la lecture pour saisir le sens du texte. Nous avons donc analysé cette « compétence du lecteur » nécessaire pour la lecture : il nous faudra faire appel à un répertoire de connaissances et de règles de co-références issus des stéréotypes, des expériences communes et des connaissances du texte, lors d'une lecture littéraire.

Cette recherche autour des stéréotypes et des expériences communes nous a guidés vers une réflexion sur la valeur dans la lecture littéraire. Nous avons comparé les visions des deux théoriciens J. Maisonneuve et H. R. Jauss sur la question de « valeur » dans la lecture. Pour le psychosociologue, le lecteur essaie toujours de chercher dans sa lecture une analogie des valeurs, ce qui crée un mécanisme de sécurisation et de défense de soi ; tandis que l'auteur de *Pour une esthétique de la réception* indique que les nouvelles valeurs peuvent modifier les anciennes valeurs prépondérantes, voire rompre avec ces dernières à travers notre lecture littéraire. En prenant appui sur les travaux de I. Crossman et de J.-L. Dufays, nous avons expliqué notre avis sur cette question de valeur dans la lecture littéraire :

- d'abord, il n'est plus adéquat de définir une valeur comme appartenant à une personne. Il faudra l'examiner avec l'identité de son porteur et l'identité de son interprète ;
- la valeur dans la lecture littéraire reflète en fait une projection de la vision du lecteur qui s'appuie sur ses références stéréotypées.

Nous avons donc proposé d'examiner cette conception de valeur dans la lecture littéraire par deux biais : il peut exister des valeurs « participatives » et « classiques » qui ont recours à la recherche d'une vérité, d'une conformité et d'une moralité communes ; il y a aussi des valeurs « de distanciation » et « modernes » qui problématisent cette question de valeur avec une poéticité, une transgression et une polysémie. Lors de notre lecture, ces valeurs peuvent alterner.

En revenant à la question de l'interculturel dans une lecture littéraire en classe de FLE, nous avons expliqué les difficultés éventuelles pour les étudiants étrangers qui apprennent le français. Ces derniers, lors de leur lecture du texte littéraire français, ont recours à leurs stéréotypes et leurs codes de références issus du répertoire de la langue et de la culture maternelles. Cet écart important peut créer des difficultés dans la compréhension du texte. Cette recherche nous a révélé l'importance de sensibiliser les

apprenants à la présence de leurs référents dans l'enseignement du FLE. De plus, la réflexion par rapport à la valeur doit aussi être problématisée à travers une vision de poéticité, de transgression et de polysémie.

Dans ce chapitre, nous nous sommes aussi interrogés sur la question de l'interculturel dans l'écriture littéraire. Le développement de la méthode communicative et actionnelle nous a guidés vers une remise en question de la conception de l'écriture littéraire dans la classe de FLE d'aujourd'hui. Avec les recherches des travaux de C. Tauveron, d'O. Lumbroso et de Y. Reuter, nous avons essayé de problématiser le dynamisme de l'interculturel en nommant l'écriture comme une « expérience ». Contrairement à une écriture de procédure figée et fermée, l'écriture comme expérience présente son champ littéraire en tant qu'espace expérimental ouvert à toutes les variations possibles, où s'exercent de multiples stratégies d'écriture. L'écriture littéraire en FLE peut s'effectuer dans un atelier d'écriture - un espace expérimental - qui suscite à la fois la créativité et l'autonomie.

Grâce à cette réflexion, nous avons ensuite développé quelques analyses concernant la problématique de l'interculturel dans l'écriture littéraire en FLE. En prenant appui sur la théorie de C. Tauveron, nous avons examiné la question de « posture d'auteur » qui peut être négligée en cours de FLE. Les apprenants peuvent se dévaloriser en niant leur rôle d'auteur lors de leur écriture. S'ils considèrent que seuls les « grands écrivains » sont des auteurs méritants, cette conception pourra générer des risques sur leur motivation et leur plaisir d'écrire. Nous avons étudié la créativité à travers les activités d'écriture en classe de FLE, car la favorisation de la créativité suscite éventuellement le plaisir et la motivation d'écrire chez les apprenants. Mais le système éducatif et le cadre institutionnel local doit aussi être pris en compte par l'enseignant lorsque cette créativité s'exerce, car il peut y avoir une « orthodoxie » institutionnelle qui crée des impacts sur la proposition des activités créatives.

Nous avons développé davantage ces questions dans une perspective didactique, surtout en classe de FLE dans le contexte universitaire chinois. La question de l'interculturel est souvent négligée dans l'enseignement de l'écriture littéraire, car cette compétence écrite est constamment considérée comme préacquise dans les études antérieures, même si ces dernières se sont plutôt effectuées dans le système institutionnel du pays d'origine de l'apprenant. Pour les étudiants chinois, notre analyse sur le *gaokao* (le baccalauréat chinois) a fait la distinction entre une dissertation en

chinois d'une écriture littéraire en classe de FLE. Malgré cette différence, l'écriture littéraire peut être considérée comme déjà apprise et maîtrisée en cours de FLE dans les universités chinoises. Nous avons donc fait apparaître la présence d'un manque de connivence culturelle et méthodologique, entre l'écriture d'une dissertation chinoise et l'écriture d'un texte littéraire en FLE. Nous avons ensuite analysé la perception de la question de posture d'auteur pour des étudiants chinois et nous avons compris que les études antérieures engendrent des impacts importants dans la reconnaissance du rôle de l'auteur chez les apprenants chinois. Le fait que ces derniers adoptent souvent les points de vue de l'auteur dans les études du Chinois Langue Maternelle, occasionne chez eux la dévalorisation de leur propre rôle en tant qu'auteur lorsqu'ils écrivent en cours de FLE. Cela a provoqué également une réduction de créativité et de diversité avec une mésestime du soi.

À travers cette recherche, nous avons montré à la fin du chapitre l'importance de la question de l'interculturel dans l'écriture littéraire au sein des apprenants universitaires chinois. Une sensibilisation à la posture d'auteur nous a semblé primordiale dans l'écriture en classe de FLE. À cela, s'ajoute une prise de conscience de l'écart entre le cadre d'écriture en chinois et un système de création en FLE. Nous avons donc souligné les critères essentiels pour le cours de FLE dans le contexte chinois : il nécessite de communiquer davantage avec les apprenants chinois, de leur faire exprimer leurs réflexions et leurs difficultés dans l'écriture en français, et de les encourager à présenter leur singularité et leur créativité pour réaliser leur propre création littéraire.

PARTIE II DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET DE LA LITTÉRATURE FRANÇAISE DANS LE CONTEXTE CHINOIS

CHAPITRE IV Contexte historique et situation actuelle de l'enseignement du FLE et de la littérature française en Chine

1. Émergence de l'enseignement du français au sein des universités chinoises

1.1 Parcours de l'histoire de l'enseignement du français en Chine : un bref rappel

Si nous omettons les cours de français privés organisés par des missionnaires européens avant le XIX^e siècle, nous pouvons considérer que le premier enseignement « officiel » de la langue française créé par le gouvernement chinois daterait de 1863 au Collège Impérial Tongwen de Pékin, qui deviendra l'Université de Pékin plus tard en 1919 (Cao : 2011). À la même période, l'Institut Zhendan de Shanghai, établi en 1903 par un chinois catholique Ma Xiangbo, a construit en 1932 un des plus anciens départements de littérature française dans toute la Chine. Ce qui le différencie du Collège impérial Tongwen de Pékin, c'est que la composition des professeurs de l'Institut Zhendan comprend pour une grande part des missionnaires français et que les cours, s'effectuant toujours en langue française, respectent le programme de français langue maternelle en France. Le premier établissement possédant un département de français en Chine - le Collège Tongwen - dispose, quant à lui, d'un programme inventé par l'établissement et déployé auprès de ses élèves : les élèves doivent savoir connaître et écrire des mots dès leur première année ; expliquer des textes simples, connaître la grammaire et savoir traduire des messages simples pour l'année suivante ; en troisième année, on enseigne aux élèves la géographie et l'histoire de la France et on leur fait traduire des articles choisis⁵⁶.

⁵⁶ LI Chuansong, XU Baofa, *Zhongguo jinxindai jiaoyu shi 中国近现代教育史 (Histoire de l'éducation moderne et contemporaine des langues étrangères en Chine)*, 上海 Shanghai, 上海外语教育出版社 Shanghai waiyu jiaoyu chubanshe, 2006, p.5, cité par Q. Li, 2009.

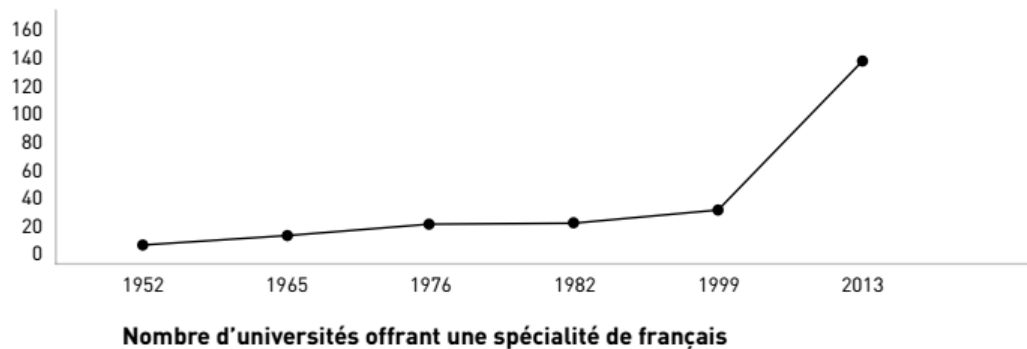
La faible quantité d'établissements disposant d'un département de français illustre l'éclosion de l'enseignement et de l'apprentissage du Français Langue Étrangère au début du XX^e siècle. Malgré une description peu détaillée, le programme du plus ancien département de français en Chine reflète en quelque sorte une des plus anciennes méthodes d'enseignement de langue étrangère sur le territoire chinois. L'apprentissage du vocabulaire se positionne en premier lieu dès le début des années scolaires. La compréhension du texte, la grammaire et la traduction sont aussi prioritaires tout au long du parcours. Les éléments linguistiques font donc partie de l'apprentissage principal du Français Langue Étrangère. Hormis les éléments linguistiques, l'introduction des cours de géographie et d'histoire nous semble une prise de conscience précoce de l'importance de l'aspect socioculturel, mais l'introduction tardive dans le cursus, seulement à la fin des études, nous semble un choix dénotant un cours jugé moins prioritaire dans l'ensemble du programme.

Après la fondation de la République Populaire de la Chine en 1949, l'apprentissage de la langue française a connu une augmentation légère dans les années 50 surtout à l'aide de la politique proposée par le Premier ministre chinois Zhou Enlai sur « le développement obligatoire de l'enseignement des langues étrangères » (Cao, 2011 : 3). À cette période ont été créées un peu moins d'une dizaine d'universités d'« élite » offrant une spécialité de français. Ces établissements se répartissent parmi les universités généralistes (Université de Nankin, Université Sun Yat-Sen de Canton), les universités des langues étrangères (celles de Pékin et de Shanghai), et les universités spécialisées (Institut de Diplomatie, Université des Langues Étrangères de l'Armée Populaire de Libération, Université du Commerce International et d'Économie).

L'établissement des relations diplomatiques entre la République populaire de Chine et la République française en 1964 renforce le développement de l'apprentissage du français sur le territoire chinois. Jusqu'à la fin des années 90, le nombre de départements de langue française s'élève de manière stable et régulière⁵⁷ et ce sont toujours les universités généralistes qui ouvrent un département de français.

⁵⁷ Sauf pendant la période de la Révolution culturelle (entre 1966 -1976) où l'élaboration des cours de langues étrangères et la création de la spécialité de langue française ont été limitées. Les cours seront repris progressivement après la Révolution.

Le document émis par l’ambassade de France en Chine en septembre 2014 sur les statistiques de la langue française dans les universités chinoises nous surprend par l’augmentation exponentielle du nombre d’universités offrant une spécialité de français⁵⁸. Après une croissance relativement stable et faible (à partir de la fondation de la République jusqu’aux années 90), la situation change à partir de 2000 et le taux de croissance annuelle du nombre d’universités offrant une spécialité de français explose, atteignant les 7% par an!



Le Bureau des Affaires nationales de Chine a lancé le *Programme de la réforme et du développement dans l'éducation en Chine* en 1993 (Cao : 2011) qui donnera dans les années suivantes plus d'autonomie aux établissements supérieurs au niveau du recrutement des étudiants et des programmes d'échanges avec les universités étrangères. Parallèlement la création des nouvelles matières dans les établissements supérieurs locaux n'aura plus besoin de l'autorité et de la permission du Ministère de l'Éducation qui contrôlait et limitait auparavant la composition des matières. Cela explique d'un côté l'augmentation fulgurante du nombre d'étudiants universitaires spécialisés en langue française. De l'autre côté, la croissance économique et l'élargissement de l'ouverture du marché chinois à l'étranger dès le début du XXI^e siècle stimulent la demande en langues étrangères. La possession d'un département de français n'est plus l'apanage des universités généralistes d'« élite » et des universités de langues étrangères mais s'élargit aux établissements spécialisés dans de nombreux domaines.

⁵⁸ Statistiques issues du document officiel émis par l'Ambassade de France en Chine : *La langue française dans les universités chinoises. Eléments statistiques*, septembre 2014.

1.2 Enjeux actuels

Après le développement stable dans la seconde moitié du XX^e siècle et l'essor du début du XXI^e siècle, l'enseignement du français en Chine nous semble promis à un avenir radieux. Mais quelle est la situation actuelle et quels sont les enjeux pour le futur ?

1.2.1 Système de l'éducation dans le département de français en Chine

Aujourd'hui, plus de 140 universités offrent une spécialité ou un département de français⁵⁹. Le bac chinois permet de sélectionner les lycéens dans tout le pays⁶⁰ pour s'inscrire à la spécialité de français dans un établissement supérieur selon le résultat de leur bac⁶¹. Le nombre de places se limite en général entre 20 et 40 étudiants par an et par établissement. Habituellement, chaque classe de langue française est constituée d'environ 20 étudiants.

La licence de langue française dans les universités comprend quatre années scolaires (de septembre à juillet) avec 2 semestres par an : premier semestre de septembre à janvier environ et second semestre de février à juillet. Les cours se répartissent principalement dans les trois premières années et une préparation du mémoire rédigé en langue française occupe la quatrième année. Avec l'essor de l'enseignement du français et l'ouverture du marché chinois à l'étranger depuis le début du XXI^e siècle, les universités offrant une spécialité française commencent à élargir leur coopération avec les établissements français : selon *La langue française dans les universités chinoises*, le document officiel émis par l'Ambassade de France en Chine dont nous avons parlé précédemment, plus de 70% de départements de français en Chine ont construit des collaborations avec les établissements en France ou dans les pays francophones. Cela apporte l'occasion pour certains étudiants chinois en général en

⁵⁹ On ne compte pas ici les établissements ne disposant pas de département de français mais offrant des cours de français comme séminaires optionnels. Statistiques issues du document officiel émis par l'Ambassade de France en Chine : *La langue française dans les universités chinoises. Eléments statistiques*. Septembre 2014.

⁶⁰ Ou bien dans certaines régions.

Les établissements ont une limite pour le nombre d'étudiants à recruter dans chaque région et le nombre de places dans différentes régions se différencie aussi selon les établissements.

⁶¹ Une partie d'universités chinoises offrant un département de français choisissent de mettre en œuvre des entretiens et des examens préliminaires avant le bac pour recruter les étudiants en français. Une fois réussi à l'entretien, les lycéens peuvent s'inscrire directement au département de français de cette université sans passer par le bac.

troisième année de français⁶² de sortir de la Chine et d'étudier pendant six mois ou un an en France ou bien dans un pays francophone grâce aux échanges universitaires.

Il est aussi à noter qu'à la fin de la deuxième année aura lieu le « Test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises - niveau IV » (TFS 4) : un test national obligatoire pour tous les étudiants spécialisés en langue française en Chine. La réussite au TFS 4 est la condition nécessaire pour obtenir le diplôme de licence à la fin de la quatrième année. Au bout de plus de trois ans d'études scolaires, les étudiants en quatrième année seront invités à s'inscrire au TFS 8 (niveau VIII) qui n'est cependant pas nécessaire à l'obtention du diplôme.

Les étudiants ont la possibilité de poursuivre leurs études de master puis de doctorat dans certaines universités chinoises. Ce qui différencie de la licence, c'est le vaste panel de directions de recherche en master qui durera trois ans. Dans ce cadre, un dispositif d'enseignants spécialisés en linguistique, littérature française, traduction et interprétation, et même didactique du français langue étrangère, est mis à disposition des étudiants pour diriger leurs recherches durant le master.

1.2.2 Un programme sorti du cadre « traditionnel » ?

Au commencement de l'enseignement du français en Chine, nous avons vu que les établissements précoces devaient chacun de leur côté construire leur propre programme. Mais depuis 1997, les établissements profitent du soutien d'un programme national établi par le Ministère de l'Éducation. En effet, ce « Programme d'enseignement pour les étudiants spécialisés en français dans les établissements supérieurs » s'applique dans les établissements offrant une spécialité de français et devient la référence pour former les étudiants de licence spécialisés en français.

Les compétences à développer indiquées dans le programme pour les étudiants et les objectifs de formation à atteindre se composent de trois parties :

⁶² Il arrive dans certains établissements d'envoyer les étudiants en France à la fin de la deuxième année ou au début de la quatrième année.

1) Compétences linguistiques

Les étudiants sont supposés posséder des connaissances de base renforcées et des compétences de base sur la langue française. Ils possèdent la compétence de communication dans la compréhension orale (écouter), l'expression orale (parler), la lecture (lire), l'écriture (écrire) et la traduction avec une bonne maîtrise en langue française dans la pratique.

2) Connaissances linguistiques et connaissances socioculturelles

Les étudiants sont supposés posséder les connaissances générales sur la littérature française, la politique, l'histoire, la géographie, l'économie, l'éducation, la vie sociale et les généralités du pays. Ils ont des savoirs assez complets sur la culture, l'histoire et l'économie du pays.

3) Formation des savoir-faire

Les étudiants sont supposés avoir une compétence d'adaptation générale, une compétence relativement forte d'analyser et de résoudre des problèmes, ainsi qu'une capacité d'acquérir indépendamment des connaissances et même une capacité de créer et d'innover ; maîtriser des méthodes de recherche scientifique de base et avoir la capacité de poser des questions, de les analyser et de les résoudre.

La compétence linguistique est classée dans la première catégorie avec la description « écouter », « parler », « lire », « écrire ». Ces expressions qui présentent une méthode « classique » sont pourtant derrière la « compétence de communication ». La proposition du développement de la compétence de communication apporte évidemment ici une fraîcheur à l'enseignement du français en Chine souvent considéré « classique » avec l'apprentissage de la grammaire en priorité. La compétence communicative suivie par les « connaissances socioculturelles » nous illustre la considération progressive de l'approche communicative et l'approche (inter)culturelle. Il est aussi intéressant de trouver le terme « connaissances linguistiques ». Les éléments comme la littérature et les autres domaines culturels pour connaître les généralités sur le

pays sont caractérisées comme appartenant au domaine de la linguistique. Le fait que les compétences socioculturelles font partie de l'apprentissage même de la langue dénote néanmoins à un certain niveau une volonté de sortir de la méthode traditionnelle, car l'apprentissage des langues étrangères aujourd'hui est loin de n'être qu'un apprentissage consacré à la grammaire et à la traduction.

Dans ce programme destiné à l'enseignement de la langue française, nous sommes surpris en découvrant la proposition de développer la compétence de savoir problématiser et analyser des choses. Nous remarquons plus ou moins un souhait d'étoffer les compétences des apprenants en dehors de la linguistique proprement dite. Cette compétence, auparavant ignorée par le système éducatif en Chine, apparaît désormais dans les programmes des universités observées à Pékin, ainsi que dans les cours de littérature de FLE proposés par chacun des départements de français observés. Nous le développerons dans les prochains chapitres nourris d'exemples.

1.2.3 Relation cursus/compétences avec le programme

Le Programme créé par le Ministère de l'Éducation en 1997 indique les objectifs d'enseignement et propose des pistes pour la création des cours dans les établissements offrant une spécialité de français. L'utilisation de cet outil de référence explique, malgré la nomination variée, la similarité de la répartition des cours dans des établissements différents. Nous prenons le bilan de la répartition des cours dans les établissements supérieurs représentants enquêtés dans la région de Pékin⁶³ comme exemple :

Nature du cursus	Nominations des cours	Heures en moyenne par semaine (1ère et 2ème année)	Heures en moyenne par semaine (3ème et 4ème année)
Grammaire	Français synthétique	14	4
	Lecture précise		
	Français élémentaire + Français avancé		
	Grammaire		

⁶³ Les établissements supérieurs concernent ici l'Université des Langues Etrangères de Pékin, l'Université de Pékin, l'Université Renmin de Chine, l'Université Normale de la Capitale, l'Université d'Etudes Internationales de Pékin. Les données sont issues du *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine* (2011).

	Pratiques synthétisées		
	Grammaire en cycle		
Expression orale et compréhension orale	Compréhension orale	6	2
	Audiovisuel		
	Expression orale		
	Audiovisuel et oral		
	Audiovisuel et oral multimédia		
Lecture	Lecture de journaux et de périodiques	1	1
	Lecture du français		
	Lecture générale du français		
Traduction	Traduction	-	1-2
	Interprétation		
	Théorie et pratique de la traduction		
Expression écrite	Expression écrite en français	1	1
	Textes fonctionnels de l'économie et du commerce		
	Rhétoriques et expression écrite		
Littérature	Lecture choisie de la littérature française	-	1
	Lecture de la littérature française par siècle		
	Histoire de la littérature française		
État de la France	Histoire de la France	1-2	1
	Histoire et culture de la France		
	Généralités de la France et des pays francophones		
	Société et information du pays cible		
	Expressions françaises		
	Coutume des affaires étrangère		
	Art français		
	Ressemblance et différenciation entre le français de la France et le français des autres pays francophones		
	Généralités de l'Union Européenne		
Linguistique	Introduction à la linguistique	-	0-1
	Lexique français		
Français appliqué	Français des affaires	-	1
	Économie		
	Management		
	Technologie		
	Français pratique		
	Négociation commerciale		
	Français commercial		
	Lecture des articles commerciaux		
	Introduction à la politique internationale		

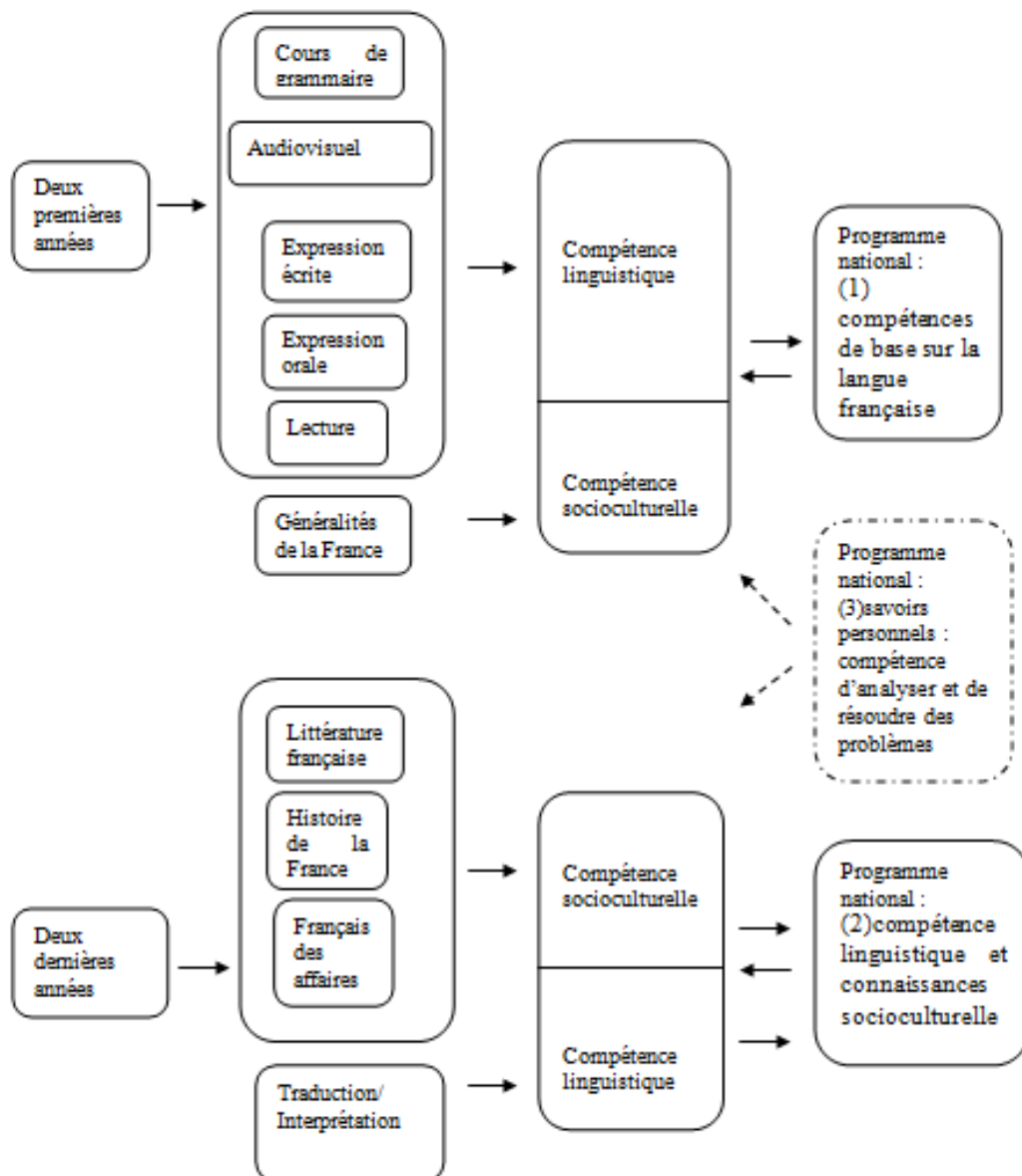
La synthèse de la proposition des cours dans les établissements chinois révèle le rôle important de la compétence linguistique dans les deux premières années : plus de 20 heures par semaine soit un ratio de plus de 3/4 des cours du cursus. Cette proportion nous semble une réponse par rapport à la demande prioritaire dans le programme national : la première compétence à acquérir est la compétence linguistique et les étudiants sont supposés « posséder des connaissances de base renforcées et des compétences de base sur la langue française ». Nous remarquons donc une continuité des cours destinés à la compréhension orale, l'expression orale, la lecture, l'expression écrite, et la grammaire tout au long des études de licence jusqu'aux deux dernières années, malgré une proportion réduite à partir de la troisième année.

Ce qui est intéressant, c'est le rôle prédominant de la grammaire dans la compétence linguistique : 16 heures sur 23 en moyenne par semaine au cours des deux premières années ! Il faut signaler qu'il ne s'agit pas seulement des séminaires de grammaire proprement dits, mais aussi, selon les enquêtes que nous avons faites dans les universités observées, des cours généraux sur le français élémentaire, moyen et avancé. Lors de ces séminaires, un manuel de français qui construit la base linguistique comme indiqué dans le programme national sera mis en pratique. L'enseignement de la grammaire et les exercices grammaticaux sont mis en œuvre tout au long de l'apprentissage de cette méthode de français avec parallèlement l'apprentissage du vocabulaire, des textes, etc. Cela explique donc la nomination spéciale de certains cours de grammaire comme « Français synthétique ». Nous présenterons ce point plus précisément dans la recherche sur les manuels.

Nous avons vu le pourcentage réduit qu'occupe la compétence linguistique dans les deux dernières années. Les étudiants qui ont réussi le test TSF Niveau IV possèdent un niveau équivalent B1-B2 selon le CECR. Considérés comme ayant une base linguistique, les étudiants poursuivent leurs études en licence non seulement en renforçant et approfondissant leurs compétences linguistiques comme lors de séminaires de Traduction/Interprétation, mais aussi en élargissant leurs connaissances sur le pays cible et sur la langue véhiculée dans le pays. La création des séminaires aux thèmes tels que « Littérature française », « Histoire de la France », « Français des affaires » etc.

montre l'intention des établissements d'atteindre la deuxième grande compétence proposée par le programme national : « connaissances linguistiques et connaissances socioculturelles ».

Cette analyse nous fait réfléchir au module de l'acquisition des compétences à partir des séminaires de différentes natures. Nous établissons un schéma pour concrétiser cette réflexion :



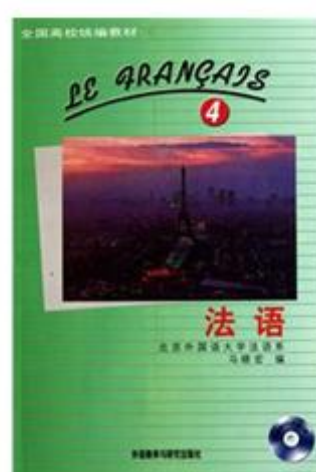
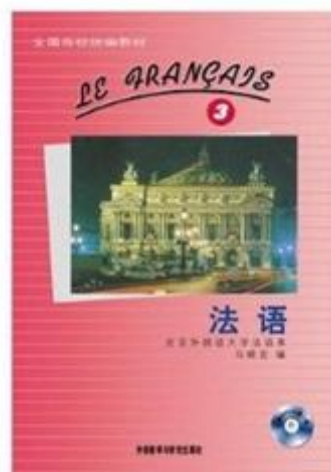
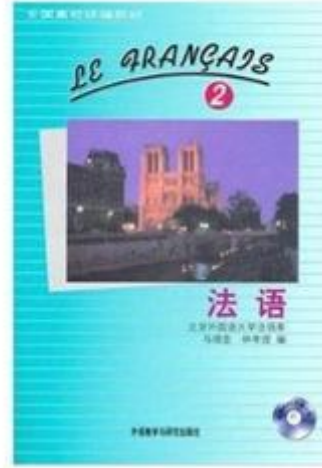
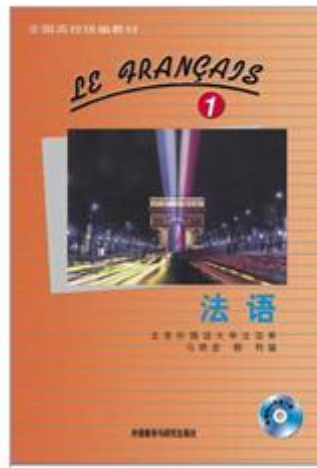
Le schéma nous indique les missions d'enseignement et d'apprentissage pour chaque période dans les établissements supérieurs chinois. Si les séminaires sont créés selon le niveau des étudiants à chaque étape, le programme national joue le rôle de proposer des pistes pour le contenu des cours et d'encadrer les compétences à acquérir chez les étudiants. Nous sommes surpris par cet encadrement très clair et direct par période et par séminaire, ce qui créerait probablement une ignorance du développement de la compétence socioculturelle aussi dans les cours considéré « purement » linguistique. Il ne faut pas oublier l'importance de l'aspect socioculturel dans la compétence de communication (Moirand : 1982). En outre, la troisième compétence « savoirs personnels : compétence d'analyser et de résoudre des problèmes » indiquée dans le programme national ne se perçoit pas facilement dans l'organisation du cursus. Nous développerons cette question dans les chapitres V et VI avec des exemples de cours de littérature observés sur le terrain chinois.

1.2.4 Manuels de langue française

Les établissements chinois disposèrent tardivement d'un manuel de français officiel. Dans l'enseignement précoce du français, les textes en français sélectionnés de manières différentes par différents enseignants furent imprimés à l'aide d'un « miméographe » utilisant des « papiers cirés perforés » servant de pochoir (Cao, 2011 : 10) pour distribuer aux étudiants. Jusqu'aux années 80, le fait que de nombreuses universités commencent à établir leur propre édition universitaire offre une grande occasion à la naissance officielle du manuel de français édité par des chercheurs chinois.

L'ouverture du marché chinois, l'investissement des ressources pédagogiques, ainsi que l'accord de l'autonomie aux universités chinoises par le Bureau des Affaires nationales dans les années 90 provoquent non seulement une augmentation du nombre des établissements offrant une spécialité de français, mais aussi une vague de création de manuels de français et de manuels autour de l'apprentissage du français chez les chercheurs chinois. Parmi ces méthodes, il existe un manuel qui a été exploité pendant vingt ans dans la plupart des établissements chinois et a toujours sa place jusqu'à aujourd'hui!

La méthode intitulée *Le français* éditée par Édition de l'enseignement et des recherches des langues étrangères est rédigée par Ma Xiaohong, enseignant de français de l'Université des Langues Étrangères de Pékin. Cette méthode a vu le jour en 1992 et a été vite considérée comme la méthode officielle pour les départements de français dans les établissements supérieurs chinois. Ce succès ayant duré plus de vingt ans reflète probablement l'adaptation de la méthode aux apprenants chinois, « puisqu'il a été recommandé à l'échelle nationale par le Ministère de l'Éducation et que le concours national de français de chaque année peut se référer au contenu de ce manuel » (Pu, 2005 : 78).



Cette méthode divisée en quatre tomes correspond aux quatre ans d'études en licence. Dix-huit leçons en moyenne pour chaque tome couvrent plusieurs compétences

linguistiques : on part de trois textes (deux dialogues et un texte narratif) pour chaque leçon suivis d'une liste de vocabulaire et des notes pour expliquer les points clés de la grammaire ; les étudiants ont ensuite un vocabulaire complémentaire, la conjugaison de certains verbes clés suivis par une grande leçon de grammaire (environ cinq nouveaux points grammaticaux par leçon) ; après les rubriques « un peu de phonétique » et « un peu de civilisation française », on passe à la pratique : les exercices oraux et les exercices écrits autour des structures clés et de la grammaire de la leçon ; on termine la leçon avec une lecture de deux textes (ou dialogues) avec une petite liste de vocabulaire supplémentaire à connaître.

Le manuel a apporté une nouvelle méthode aux apprenants de français de l'époque et a influencé l'enseignement et l'apprentissage chez les Chinois depuis son apparition jusqu'à aujourd'hui. En effet, cette « nouvelle » méthode dans les années 90 comprenant les textes, le vocabulaire, la grammaire, les exercices oraux et les exercices écrits, construit des leçons très riches qui favorisent l'acquisition des quatre compétences classiques. Elles sont considérées depuis plus de 20 ans comme quatre compétences de base pour maîtriser une langue étrangère : écouter, parler, lire et écrire. Si nous regardons précisément la composition des exercices oraux, ces derniers contiennent en général :

1. Répondre aux questions d'après les textes.
2. Conjuguer des verbes à l'oral.
3. Exercices structuraux (avec de nouveaux mots et de nouvelles structures ou la grammaire importante de la leçon) pour faire des phrases similaires selon l'exemple donné).
4. Répondre aux questions sur la vie courante des apprenants.
5. Un petit débat avec l'apprenant voisin sur le thème de la leçon.
6. Traduire des expressions ou des phrases du chinois en français.
7. Jeu de scène.

Les exercices écrits quant à eux varient d'une leçon à l'autre mais sont principalement constitués de :

1. Remplacer les blancs par un article ou une préposition, ou un adjectif possessif...
2. Conjuguer des verbes dans un texte.
3. Transformer des phrases avec la grammaire clé de la leçon (ex. transformer les phrases en impératif).
4. Présenter quelque chose par écrit selon le thème de la leçon : ex. présenter votre chambre, votre famille...
5. Traduire des mots ou des expressions du chinois en français.
6. Traduire des phrases du chinois en français.

On peut atteindre jusqu'à dix exercices pour l'oral et jusqu'à dix exercices également pour l'écrit, ce qui correspond aussi à la proposition de développer les quatre compétences basiques (écouter, parler, lire et écrire) par le programme national d'enseignement de 1987 pour les étudiants spécialisés en français dans les établissements supérieurs. Mais au contraire de l'« approche par compétence » de J.-C. Beacco, l'acquisition des compétences ne semble pas si claire dans cette méthode. Nous remarquons ici un mélange de compétences comme « conjugaison des verbes » ou « traduction » aussi pour l'expression orale que pour l'expression écrite. L'exercice structural à l'oral avec les points grammaticaux et la transformation des phrases à l'écrit avec la grammaire clé de la leçon nous semblent aussi un entraînement similaire pour la compétence grammaticale mais sous forme différente. En effet, en parcourant la nature des activités de chaque leçon, nous découvrons le rôle primordial que la grammaire joue comme support pour acquérir les compétences linguistiques. Un autre lieu intéressant pour renforcer ce point est la présentation de la grammaire dans la table des matières⁶⁴.

⁶⁴ Extrait de la table des matières dans le manuel *Le français* de MA Xiaohong, tome 1, p.5.

2. Une photo de famille
3. La famille de Sophie

Comptons: 81—100

- Grammaire:
1. 动词变位
 2. 定冠词与不定冠词
 3. 缩合冠词(du, des)
 4. 主有形容词
 5. 最近将来时
 6. 及物动词与不及物动词
 7. 泛指人称代词

Civilisation: 礼节

- Lecture: 1. Un congé de maladie
2. Les photos de Paul

Leçon 12

182

- Textes: 1. La chambre 205
2. La chambre de LI Ming
3. Une lettre de Laurence

Comptons: 101—1000

- Grammaire:
1. 品质形容词
 2. 缩合冠词(au, aux)
 3. de 用于否定句中
 4. 直接宾语和间接宾语

Civilisation: 法国大学生的住房

- Lecture: 1.—2. Villa à louer
3. Une villa formidable!

Leçon 13

209

- Textes: 1. Quel temps fait-il?

5

La partie « grammaire » est bien détaillée par l’auteur avec chaque point clé expliqué en chinois. En outre, elle est bien soulignée en gras pour différencier des autres rubriques. Cela reflète aussi la méthode d’enseignement du français en Chine depuis les années 90 : la démonstration et l’explication de la grammaire par l’enseignant pour fournir un « modèle linguistique » (Cao, 2011 : 90) aux étudiants chinois dans le but d’acquérir la compétence grammaticale. Cette mission se positionne donc au centre de la compétence linguistique et s’entraîne dans les séminaires de compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite. Cela explique également la proportion essentielle pour les séminaires autour de la grammaire dans les établissements chinois actuels. Malgré un manque évident de compétences communicative et socioculturelle dans ce manuel destiné aux apprenants chinois, nous avons pour avis que les exercices structuraux, même si « mécaniques », révèlent la

volonté précoce chez les chercheurs chinois pour sortir de l'unique compétence écrite et pour communiquer dans des contextes variés avec des structures clés.

2. Récurrence de l'enseignement de la littérature française en Chine : quels enjeux?

2.1 De l'enseignement AVEC la littérature à l'enseignement DE la littérature

Le programme national a indiqué dans les connaissances linguistiques et les connaissances sociolinguistiques l'importance d'acquérir des connaissances sur la littérature française. Le placement de la « littérature française » en tête de liste reflète probablement sa place non négligeable dans la didactique du FLE en milieu universitaire chinois d'aujourd'hui.

Si l'apprentissage de la littérature française est inclus actuellement dans le programme national pour les étudiants spécialisés en langue française, il n'était pourtant pas une discipline obligatoire aux prémices de l'enseignement du français en Chine. Nous nous permettrons de dire que les objectifs n'étaient sans doute alors pas les mêmes que dans l'enseignement DE la littérature en FLE d'aujourd'hui.

2.1.1 Présence et absence des textes littéraires en classe de FLE

Les premières études du texte littéraire chez les étudiants universitaires chinois en langue française peuvent remonter aux années 30 en Chine. La naissance du manuel *Œuvres choisies de la littérature française contemporaine*⁶⁵ destiné aux étudiants chinois mais rédigé par professeur français J. Reclus de l'Université Nationale de Pékin illustre le premier enseignement et apprentissage du Français Langue Étrangère avec les textes littéraires. Si nous avons choisi l'emploi des termes « enseignement du Français Langue Étrangère avec les textes littéraires » au lieu de « didactique de la littérature » ou « enseignement de la littérature française en cours de Français Langue Étrangère », c'est parce que d'un côté les établissements d'alors ne créaient pas, en général, de

⁶⁵ RECLUS, Jacques, *Œuvres choisies de la littérature française contemporaine*, Shanghai, Presse commerciale, 1937.

séminaire de littérature française et parce que cette méthode employée comme « manuel de français » était le support pédagogique du cours de « Français avancé ». De l'autre côté la composition du manuel se divise en deux parties :

- extraits des œuvres littéraires ;
- notes du texte (dont les explications grammaticales occupent une place primordiale).

Nous n'y trouvons pas d'activités ou de questions à répondre suivies d'un texte. La méthodologie de l'enseignement concernait alors seulement la traduction des textes littéraires et l'apprentissage de la grammaire. Il faut aussi noter que ce « premier manuel de niveau avancé rédigé en Chine » (Pu, 2005 : 74) avait pour objectif de permettre d'acquérir les compétences linguistiques, surtout la compétence grammaticale et celle de la traduction. Néanmoins, les compétences littéraire et socioculturelle n'étaient pas prises en compte. Malgré l'omniprésence de la méthode de traduction dans « l'enseignement littéraire » au début du développement de l'enseignement du FLE en Chine, l'introduction des textes littéraires a effectivement enrichi les supports pédagogiques encore stériles de l'époque. Elle marque aussi une étape « précoce » mais non négligeable pour l'évolution de la didactique de la littérature en cours de FLE en Chine, bien que nous ayons une préférence de la nommer tout de même comme le « premier enseignement du français langue étrangère AVEC les textes littéraires » !

La méthode de Reclus a créé une grande influence durant quasiment vingt ans et a été « largement utilis[e] dans les universités chinoises avant la fondation de la République populaire de Chine en 1949 » (Pu, 2005 : 74). Cette méthode rééditée même encore après la fondation de la République ouvre une piste pour les études du texte littéraire et construit un modèle pour l'enseignement de la langue française avec le support littéraire. L'augmentation des établissements offrant une spécialité de français après la fondation de la République n'a pourtant pas créé d'impacts significatifs sur la méthodologie de l'enseignement de la littérature française en milieu universitaire chinois. Nous remarquons que la littérature française, jusqu'à la seconde moitié du XX^e siècle, continue de servir en tant que simple support pédagogique permettant d'acquérir la compétence grammaticale parce qu'elle est classique et fait autorité. Il faut se

rappeler que c'était les compétences primordiales dans l'enseignement de la langue française en Chine. C'était donc un moyen de construire un support linguistique ayant la même fonction que le support dialogique non authentique. Un bon exemple peut revenir à la rédaction du manuel *Le français fondamental* dans les années 60. Les enseignants de l'Institut des Langues Étrangères de Pékin (actuellement l'Université des Langues Étrangères de Pékin) a construit, à la demande du Ministère de l'Éducation chinois, une méthode plus moderne à usage des cours de français en milieu universitaire chinois. Le travail final des chercheurs du moment illustre définitivement le rôle de la littérature dans l'enseignement du français, par le fait de l'utilisation quasiment entière de textes littéraires comme support principal. Ce manuel se différencie des anciennes méthodes par ses activités suivant la lecture du texte et par sa division en quatre volumes en fonction du niveau. Les textes littéraires ne sont plus un support unitaire pour le niveau avancé comme la méthode de Reclus mais s'étendent à tous les niveaux, du « fondamental » au « avancé ».

Les activités supplémentaires par rapport à la méthode de Reclus consistent en :

- exercices grammaticaux ;
- traduction (thème) ;
- traduction (version).

La structure du manuel nous permet de percevoir rapidement la continuité de la méthode traditionnelle - la traduction avec les textes littéraires - . L'ajout des activités renforce l'intention d'acquérir, durant l'apprentissage du français, les compétences linguistiques chez les étudiants chinois, surtout la compétence grammaticale à travers des textes littéraires.

Surpris par l'absence de l'enseignement de la littérature en cours de FLE strictement dit dans les établissements chinois, nous essayons d'explorer les différentes raisons pour ce phénomène : tout d'abord, la discipline de la langue française n'a été introduite officiellement dans deux établissements supérieurs chinois qu'à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle. Malgré une augmentation légère du nombre d'universités offrant une spécialité de français après la fondation de la République, la

quantité d'établissements et des enseignants-chercheurs traitant le français restent très limitée. Sans parler de l'enseignement de la littérature française en classe de FLE, cette période est donc encore une étape « précoce » pour l'enseignement de la langue française. À cette raison s'ajoute le manque d'un programme national pour la discipline de la langue française. Cela forme donc une reconnaissance limitée par rapport à l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. La méthodologie de l'enseignement de la littérature est donc consacrée à l'apprentissage linguistique et la grammaire ainsi que la traduction, comme la méthode traditionnelle pendant trois siècles avec la traduction littéraire comme outil pour l'apprentissage du grec et du latin en Occident. La grammaire et la traduction se positionnent donc au centre de l'apprentissage avec textes littéraires.

La seconde raison est liée à la situation sociale et historique dans la seconde moitié du XX^e siècle. Après la fondation de la République et surtout pendant la Révolution culturelle dans les années 60 et 70, les critiques sur la littérature occidentale étant « subjectives, unilatérales et extrémistes » (He, 1986 : 103) proviennent du gouvernement « extrême gauche » mais ont vite envahi l'intégralité de la société. Ainsi la littérature occidentale est-elle complètement exclue des classes de langue, voire de toute la société chinoise, parce qu'aucune littérature occidentale ne parvient à la fois à s'échapper du « féodalisme », du « capitalisme » et du « révisionnisme » (Lin, 1989 : 53). L'ancien Premier ministre Zhou Enlai a proposé au début des années 70 les trois compétences nécessaires pour les étudiants en langue étrangère - « politique, linguistique et culturelle » - dont la troisième comprend les connaissances littéraires. Mais l'impact de l'esprit « gauche » qui condamne la littérature occidentale créait toujours une contrainte sur le développement de l'enseignement de la littérature française en Chine.

2.1.2 Récurrence de la littérature française

La littérature a connue une place « extrêmement dangereuse » dans l'enseignement des langues étrangères à la fin des années 70 (Wang, 1992 : 20). La pénurie de l'apprentissage de la littérature occidentale pendant une longue période en

Chine a suscité des réflexions et des échanges vifs chez d'abondants chercheurs en langue étrangère après la Révolution culturelle en 1976. Quelles sont les nécessités d'aborder la littérature étrangère en classe de langue étrangère? Comment enseigner la littérature étrangère? Comment ne pas tomber dans l'esprit « gauche » pour analyser et commenter « objectivement » un texte littéraire étranger et quelle attitude devons-nous tenir dans l'enseignement? Ce sont des questions principales posées à ce moment dans leurs articles publiés (soit dans un périodique soit dans le journal de l'université où ils travaillent) par les chercheurs chinois de différents établissements. Contrairement à la pénurie des ressources pendant la première moitié du XX^e siècle et la période de la Révolution culturelle, nous pouvons trouver de nombreux articles publiés à la fin des années 70 et pendant les années 80, tels que celui de Wu Qianzhi concernant *Cours de littérature pour les spécialités de langue étrangère* (1980), celui de Lin Yaguang sur *Construction et enseignement des séminaires de littérature étrangère dans les instituts des langues étrangères* (1989). Ces articles problématisent non seulement le besoin et la méthodologie de l'enseignement de la littérature étrangère en classe de langue, mais aussi la relation langue/littérature, sachant que précédemment les textes littéraires français n'étaient utilisés que comme support linguistique pour acquérir la compétence de grammaire et de traduction!

L'enseignement de la littérature française dans les départements de français est donc généralement divisé en deux parties durant cette période :

- cours de langue française : enseignement de la langue française à travers des textes littéraires français dans le but d'acquérir la compétence linguistique ;
- cours de littérature française : enseignement de la littérature française avec des textes littéraires français dans le but d'apprendre à analyser et apprécier la littérature, ainsi que d'acquérir la compétence littéraire.

C'est donc un tournant radical dans l'enseignement de français en Chine car il s'agit du premier enseignement de la littérature française en classe de FLE proprement dit au lieu

de, comme présenté précédemment, l'enseignement du français à travers les textes littéraires en classe de FLE !

2.1.3 Évolution de la méthode de langue : dilemme pour l'enseignement de la littérature

D'ici se poursuit l'évolution de l'enseignement de la littérature française en classe de FLE dans les établissements supérieurs chinois. Nous avons parlé dans le premier point de l'apparition abondante des manuels de français à partir des années 80 et 90. En effet, la méthode de français évolue pendant cette période avec les dialogues et les textes narratifs dont le sujet se rapproche davantage de la vie courante des apprenants. Malgré la trame évidente de la méthode traditionnelle et la méthode de traduction dans le manuel, les exercices structuraux nous permettent de découvrir l'« éclosion » de l'approche communicative.

Le fait que la littérature s'emploie à la fois en cours de français et en cours de littérature française, ainsi que la méthode évolue dans l'enseignement de la langue française en Chine, amène de nouveau les enseignants et les chercheurs chinois à une réflexion sur le dilemme de la littérature en classe de FLE. Ces chercheurs en langue étrangère ont essayé de sauver la littérature en danger. Cela prouve le rôle non négligeable de la littérature en classe de FLE. Mais est-il toujours nécessaire de se servir seulement de la littérature comme support linguistique pour acquérir la compétence linguistique? Les questions similaires ont été posées chez les chercheurs chinois, parmi eux les écrits de Shu Jingzhe - enseignant de français et auteur du *Manuel de français* - expliquent davantage la place embarrassante de la littérature dans l'enseignement de la langue française dans les années 90 :

Depuis la promotion de la politique de Réforme et d'Ouverture, l'enseignement des langues étrangères a pris la tendance multidisciplinaire. Les manuels classiques avec seulement des textes littéraires ne correspondent évidemment plus au besoin de cette tendance. Jusqu'à aujourd'hui, le manuel employé pour les étudiants en troisième année de l'Institut des Langues Étrangères de Shanghai ne comprennent quasiment que des œuvres littéraires du XIX^e et XX^e siècle. Les étudiants diplômés font des remarques sur la langue démodée et sur le programme du manuel classique éloigné de la société réelle. Cela leur a apporté de grands obstacles

une fois entrés dans le monde du travail. La raison en est alors le bouleversement radical depuis la Seconde Guerre Mondiale dans les domaines de la politique, l'économie et la culture du monde. Les nouvelles expressions et grammaires émergent du jour au lendemain⁶⁶.

Cette réflexion sur la relation littérature/langue détermine la composition du nouveau *Manuel de français* pour les étudiants chinois :

[...] les textes sélectionnés sortent du cadre purement littéraire avec une diversité du thème et du genre. Le contenu est plus pragmatique et la langue utilisée est plus plus proche au langage commun. Nous faites aussi attention à l'utilisation du français moderne.

À part de très peu de textes littéraires de la seconde moitié du XIX^e siècle, la grande majorité provient des auteurs français contemporains. Les textes sont pragmatiques avec une langue à la fois moderne et à la norme. Les sujets de textes concernent donc la politique, l'économie et la culture de la société contemporaine [...]⁶⁷.

Nous avons donc bien remarqué l'impact que l'évolution de la méthode de langue française joue sur le statut de la littérature française en cours de FLE. Si nous pouvons dire que la méthode de langue de l'époque se positionne entre la méthode SGAV avec la proportion importante des activités audio-visuelles et la méthode communicative avec l'intention de pratiquer des textes à la fois conversationnels et pragmatiques, la méthode traditionnelle concernant la traduction avec des textes littéraires a tendance à être rejetée ! Cela crée donc un nouveau module : l'enseignement de la langue avec la littérature et l'enseignement de la littérature en FLE ne sont plus mélangés comme avant pendant des dizaines d'années. Dans les manuels de langue, on ne retrouve que quelques voire « très peu » de textes littéraires, comme par exemple nous trouvons zéro texte littéraire dans les deux premiers volumes de la méthode de Ma Xiaohong et seulement 17 sur 62 dans les deux derniers volumes !

En ce qui concerne l'enseignement de la littérature française en classe de FLE, les établissements gardent toujours ce séminaire pour les étudiants en général en troisième ou quatrième année. Les enseignants poursuivent la méthode et les objectifs datant du « moment de la récurrence » depuis fin des années 70, c'est-à-dire dans le but d'acquérir la compétence linguistique, littéraire et culturelle à travers la présentation de

⁶⁶ Jingzhe Shu, *Manuel de français*, Shanghai, 上海外语教育出版社 Shanghai waiyu jiaoyu chubanshe, 1991, avant-propos, cité partiellement par Q. Li et traduit par nous avec soins.

⁶⁷ *Idem*.

l'auteur, l'étude du contexte historique et l'analyse du texte. Nous avons bien remarqué que le fonction de la littérature sur l'apprentissage de langue n'est pas exclue du cours de littérature, mais au contraire est toujours classée en première position selon les recherches publiées par des enseignants de langue étrangère des années 90⁶⁸. L'enseignement de la littérature en classe de FLE en Chine a donc retrouvé sa place avec une fonction bien plus distinctive de l'utilisation du texte littéraire en cours de langue française.

Une fois entrée dans le programme national dans les années 90, la littérature française, qui n'est plus un cours optionnel, renforce son statut dans de nombreux établissements comme séminaire obligatoire. Intitulé souvent « Lecture choisie de la littérature française » ou « Histoire de la littérature française » (Cao, 2011 : 89), le cours de littérature française d'aujourd'hui concerne une lecture chronologique des textes littéraires, en général du Moyen Âge au XX^e siècle, selon le choix de l'enseignant.

D'après *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine* (2011) de Cao Deming, ainsi que nos recherches plus récentes en 2014 et 2015 sur le terrain dans les établissements offrant une spécialité de français dans la région de Pékin, le cours de littérature en classe de FLE dans les universités chinoises ne s'est vu accordé, malgré sa place retrouvée, qu'en moyenne 1h30 par semaine!

Ce n'est donc pas énorme, ou même très peu par rapport à la proportion importante consacrée à la grammaire et à l'audiovisuel (20h en moyenne par semaine). Si l'enseignement de la littérature se limite à un « pauvre » cours par semaine, c'est l'idée de « pragmatisme » qui y joue : la société chinoise du XXI^e siècle se transforme avec une vitesse surprenante en environnement plus économique. L'idée de « néant d'utilité » dans la société par rapport à la littérature poussent l'enseignement de la littérature vers l'image d'une discipline « démodée » (Xu, 2006 : avant-propos).

Le rôle de la littérature dans l'enseignement du français a été travaillé dans le premier chapitre de la partie I. Nous avons constaté que la littérature est un « réservoir des possibles de la langue, un espace où la langue est travaillée et se travaille » (Cuq,

⁶⁸ Nous avons fait des recherches sur les articles des enseignants de langue étrangère dans les années 90, comme par exemple *Discussion sur le changement de la didactique traditionnelle de la littérature* de Hong Wang, *Enseignement de la littérature étrangère et enseignement de la langue étrangère* de Shouyi Wang, etc.

2003 : 159). Les activités du texte littéraire en classe de FLE servent à « y mettre en évidence le travail sur la langue » (Beacco, 2000 : 112). En plus, elle a aussi pour fonction d'acquérir la compétence culturelle :

La littérature et le texte littéraire devraient donc s'insérer d'avantage dans le champ de la didactique des langues pour gagner une place plus cohérente et des fonctions plus opératoires dans l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangère (Cuq, 2003 : 159).

Ce qui nous intéresse ici, ce sont les nouvelles réflexions chez les chercheurs chinois sur les problèmes actuels et les nouvelles méthodologies dans l'enseignement de la littérature en FLE. Quels textes choisir pour le public chinois ? Peut-on sortir du cadre traditionnel de transmission des savoirs pour renforcer les autoréflexions chez les étudiants ? Comment traiter les questions de culture dans l'apprentissage de la littérature ? Les questions que les enseignants chinois posent touchent aussi notre présente recherche. En comparant les manuels de littérature française utilisés dans les universités chinoises actuelles, nous proposerons des réflexions, dans le prochain point, sur les critères de choix des textes littéraires français pour les étudiants chinois. Nous développerons aussi la question de méthodologie actuelle dans l'enseignement de la littérature en classe de FLE et analyserons les questions de culture et d'interculturel avec les transcriptions phonétiques dans le prochain chapitre.

2.2 Pénurie des manuels de littérature?

2.2.1 Situation actuelle

La consultation du marché chinois des manuels de littérature française nous révèle que ces ouvrages n'ont pas tous la même fonction. Nous pouvons les regrouper en trois catégories :

- livres d'« histoire littéraire » :

Les livres qui pourraient par exemple se voir intitulés « Histoire de la littérature française » ont généralement pour auteur soit un enseignant de français et spécialiste de la littérature française dans le département de français d'un établissement supérieur, soit un chercheur en littérature française mais issu du département de lettres sans

nécessairement posséder la maîtrise de la langue française. Rédigés en langue chinoise, ces livres racontent l'histoire chronologique du développement de la littérature française en présentant par siècle les principaux auteurs. Nous pouvons citer ici *Histoire de la littérature française* (2007) de Liu Mingjiu et *Histoire simplifiée de la littérature française* (2005) de Wu Yuetian.

- ouvrages de « lecture littéraire » :

Il s'agit ici de cahiers d'exercice sur la lecture littéraire. Le livre se compose d'extraits littéraires suivis souvent par un exercice de QCM en général seulement destiné à la compréhension du texte, comme *Lire et comprendre la littérature* (2015) de Liu Chengfu. Ces ouvrages axés sur la compréhension en langue française s'emploient pour le cours de lecture en français, le texte littéraire fournissant simplement un support linguistique.

- manuels de « littérature française » :

Ce sont des manuels rédigés principalement en français par un enseignant de français spécialiste en littérature française. Les extraits littéraires ne sont plus isolés des questions de compréhension écrite, mais bien guidés par une présentation du contexte historique, une courte biographie de l'écrivain, des questionnaires sur l'analyse littéraire... Nous y trouvons des exemples comme *Anthologie de la littérature française* (2000) de Zhang Fang et Jing Ni, *Introduction à la littérature française du Moyen âge au XXème siècle* (2006) de Xu Zhenhua.

Or, malgré une variété d'ouvrages sur la littérature française, nous nous interrogerons sur la pénurie de manuels de littérature française dans la Chine d'aujourd'hui. Nous remarquons que les manuels de la troisième catégorie ont été créés notamment à des fins didactiques pour l'enseignement de la littérature française en cours de FLE dans les universités chinoise. Ces manuels correspondent donc à notre contexte de recherche, mais nous sommes surpris, en revanche, par leur nombre très limité. Cela crée un grand contraste au regard de l'embarras du choix qui existe pour les manuels de langue française, de grammaire et de lecture utilisés pour les étudiants universitaires chinois de FLE.

En effet, nous n'avons recensé dans notre recherche que cinq manuels créés depuis l'année 2000 pour les universités possédant la spécialité de langue française, dont deux sont traduits et réédités des manuels de littérature d'origine française. Notons que ces derniers dont nous mentionnons le titre ci-après sont en fait destinés aux étudiants étrangers en FLE :

- BLONDEAU Nicole, *Littérature progressive du français*, niveau débutant, CLÉ International, traduit par Shanghai Translation Publishing House (2012) ;
- PLOQUIN Françoise, HERMELINE Laurent, ROLLAND Dominique, *Littérature française*, Hachette Livre, traduit par Shanghai Translation Publishing House (2000).

Les trois autres manuels de littérature française créés par des auteurs chinois sont :

- LI Zhiqing, Carine Trévisan, *20 shiji faguo wenxue 20 世纪法国文学 (Anthologie de la littérature française du XX^e siècle)*, 北京, Pékin, 北京大学出版社, Beijing daxue chubanshe, 2007.
- XU Zhenhua, *Faguo wenxue daodu ---- cong zhongshiji dao er'shi shiji 法国文学导读---- 从中世纪到 20 世纪 (Introduction à la littérature française : Du Moyen âge au XX^{ème} siècle)*, 上海 Shanghai, 上海外语教育出版社 Shanghai waiyu jiaoyu chubanshe, 2006.
- ZHANG Fang, JING Ni, *Faguo wenxue xuanji 法国文学选集 (Anthologie de la littérature française)*, 北京 Pékin, 外语教学与研究出版社 Waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe, 2000.

Cette bibliographie constitue l'ensemble des manuels de littérature française sur les vingt dernières années. Nous pouvons y ajouter un autre manuel dans les années 80 et 90 - *Anthologie de la littérature française* de Zhao Junxin (1985) - , mais cela ne résout pas la situation délicate de l'insuffisance de manuels de littérature française destinés aux étudiants chinois de FLE. Les illustrations au début du chapitre nous ont montré clairement le développement continu de l'enseignement de la langue française en Chine. Ce qui crée un contraste à cet accroissement, ce sont les obstacles qu'a affrontés la

littérature dans l'enseignement du FLE. L'introduction tardive de l'enseignement de la littérature en classe de FLE chinoise et la reconnaissance polémique par rapport au rôle de la littérature ont freiné le développement de l'enseignement de la littérature française, ainsi que l'élaboration de manuels de littérature française en Chine. Sur ce fait s'ajoute l'évolution des manuels de langue française : point traité précédemment, l'exclusion des textes littéraires des manuels de français nous oriente vers de nouvelles réflexions sur la composition du manuel de littérature française. Est-il nécessaire de lire la littérature et quels textes devons-nous lire? Ces questions qui ont été soulevées au cours des années 80-90 et qui perdurent encore aujourd'hui sont à prendre en compte dans la sélection des textes pour l'élaboration des manuels de littérature (Xu, 2006 : avant-propos).

Hormis ces points clés reste aussi la compétence qui devient un critère essentiel pour la création d'un manuel. Le programme national pour l'enseignement du français n'a pas consacré plus d'encre en explication sur cette compétence. Il mentionne simplement le fait d'« améliorer leur compétence de compréhension, d'appréciation et d'analyse des œuvres littéraires » (Ministère de l'éducation, 1997 : 8) pour expliquer la compétence à acquérir et l'objectif à atteindre dans l'apprentissage de la littérature. Mais quels sont les textes à sélectionner par l'enseignant et à comprendre par les apprenants ? Quelles méthodes et quelles activités l'enseignant doit-il utiliser pour susciter la motivation et le plaisir de lire chez les apprenants ? Comment les apprenants analysent-ils le texte ? Ce manque de précision dans le programme génère probablement une entrave à l'élaboration d'un manuel de littérature française en Chine. Par ce fait nous essayerons de trouver la réponse à ces questions posées en menant une analyse approfondie sur les exemplaires de manuels de littérature française pour la classe de FLE chinoise.

2.2.2 Analyse des manuels de littérature française en Chine

L'analyse dans le point précédent éclaire les diverses catégories d'ouvrages de littérature française présentes en Chine. Parmi cette grande variété d'ouvrages, cette catégorisation nous permet de nous focaliser davantage sur les manuels élaborés par des chercheurs chinois et destinés aux étudiants chinois spécialisés en français, comme déjà cités dans la troisième catégorie : *Anthologie de la littérature française, Introduction à*

la littérature française, Anthologie de la littérature française du XX^e siècle. Ces manuels constituent les méthodes principales utilisées pour l'enseignement de la littérature française pour les étudiants universitaires chinois en FLE. L'analyse de ces manuels méritent donc d'être développée davantage dans le but d'éclaircir les critères de choix des textes, la méthodologie et les compétences à acquérir. À ces manuels s'ajoute l'ouvrage d'outils - *Littérature française* - . Rédigé à l'origine par des auteurs français et destiné aux apprenants étrangers en FLE, le manuel est traduit et réédité par les enseignants chinois tout en gardant l'esprit original. Cette méthode se transforme donc en manuel de littérature française pour les étudiants chinois. Par ce fait se présente donc une nécessité de compléter nos objets de recherche avec ce manuel.

a. Composition du manuel : une reprise des classiques du FLM ?

Après un parcours rapide des tables des matières, le terme qui nous semble le mieux caractériser la composition des manuels de littérature française en Chine est la « similarité ».

À la première vue, tous les manuels sont rédigés de manière chronologique et respectent l'ordre du Moyen Âge au XX^e siècle. Nous n'avons pas inclus ici l'œuvre *Anthologie de la littérature française du XX^e siècle* parce que le manuel ne se compose que de textes du XX^e siècle. Néanmoins, il est le seul, parmi nos exemplaires de manuels de littérature française, à choisir de classer les écrivains et les textes par genre. L'auteur explique dans la quatrième de couverture que cet ordonnancement « différent des autres manuels » correspond à l'évolution rapide et la quantité nombreuse du genre littéraire dans le XX^e siècle (Li, Trévisan : 2007).

Classés par siècle, les autres manuels contiennent tous six grands chapitres (chaque chapitre traite spécifiquement d'un siècle) avec des écrivains et des textes sélectionnés pour chaque siècle. Cette similarité se présente également dans la structure de chaque leçon :

- présentation du contexte historique/littéraire et présentation de l'auteur ;
- extraits des textes (1-2 textes en moyenne par écrivain) ;

- notes ou vocabulaire ;
- questions (en moyenne 3-5 questions par texte) .

Malgré la similarité, il existe une variation légère parmi ces quatre manuels : pour la partie « contexte historique », l'auteur d'*Anthologie de la littérature française* privilégie le contexte littéraire en introduisant, au début de chaque chapitre, une présentation générale sur les mouvements littéraires et le contexte historique. Selon les auteurs, cela donne « des repères précis sur la période étudiée » et permet « une mise en perspective historique de textes » (Zhang, Jing, 2000 : I) ; tandis que nous ne trouvons pas cette partie dans *Littérature française*. En outre, contrairement à la liste de questions à la fin de la leçon comme dans *Anthologie de la littérature française* et *Introduction à la littérature française*, *Anthologie de la littérature française du XX^e siècle* n'a pas accordé de place à un questionnaire ou à des activités ; tandis que les auteurs de *Littérature française* choisissent de donner un étayage pour la compréhension du texte avec la rubrique « observez ».

Ces organisations dans les manuels chinois sont influencées à certains égards par les méthodes de littérature de Français Langue Maternelle (FLM). Ceci a également été confirmé par l'auteur d'*Anthologie de la littérature française* par le fait que les rédacteurs chinois se réfèrent aux « collections du genre les plus prestigieuses et les plus récentes en France (Lagarde & Michard ; Danielle Nony & Alain André ; Georges Décote & Joël Dubosclard) » (Zhang, Jing, 2000 : II). Il faut signaler que ces grandes éditions françaises publient des ouvrages sur l'anthologie de la littérature française destinés en général aux lecteurs français, tandis que les ouvrages chinois nommés comme « Anthologie de la littérature française » s'emploient en cours de littérature française pour les étudiants chinois du FLE.

L'introduction tardive des manuels de littérature française et l'insuffisance des ouvrages de référence en Chine emmènent les auteurs chinois à rechercher des ouvrages faisant « autorités », c'est-à-dire les grands livres français sur l'anthologie de la littérature française. Ces derniers proposent une piste pour l'organisation chronologique et la composition classique « introduction - présentation du contexte - corpus » dans chaque leçon.

Le fait de suivre le cadre de grands ouvrages de référence permet à la fois de reprendre le corpus littéraire traditionnel et de maintenir l'intégralité des contextes

historique et littéraire. Néanmoins cette reprise des classiques français, bien que naturelle, pourrait voir les auteurs de manuels chinois se détourner à certains égards de la fonctionnalité didactique du manuel. Les deux manuels d'« anthologie » nous ont surpris par la place largement réduite voire l'absence des activités pédagogiques. Ce que les auteurs favorisent en premier lieu, c'est la présentation du contexte, la quantité du corpus et la compréhension du texte en sélectionnant d'un à cinq extraits par écrivain. Le corpus peut donc s'étendre à une dizaine de pages.

Comme notre analyse dans le chapitre III de la partie I, nous ne pouvons évidemment pas négliger dans l'apprentissage de la littérature le rôle de la lecture, qui se situe même au centre de l'apprentissage. Cependant, la lecture littéraire est loin d'être une lecture « informative », comme illustrent les manuels cités avec la place prioritaire accordée à la présentation des extraits. Pour nous, c'est « une expérience dans le sens où elle appelle un type de réaction affective, intellectuelle qui est tout autre chose que les processus cognitifs » (Cicurel, 1991 : 126). Il ne faut pas oublier que toute présentation et sélection des textes rentre déjà dans un processus d'interprétation, alors que l'apprenant peut émettre des hypothèses qui orientent sa lecture⁶⁹. Par conséquent, un livre dans le but de « présenter la littérature française » peut être un ouvrage de référence très riche mais peut aussi être en décalage avec des objectifs didactiques dans l'apprentissage de la littérature en cours de FLE. Il nous semble intéressant dans un manuel de littérature d'attribuer plus de place à des réflexions critiques dans la lecture et l'écriture littéraires, ainsi qu'à des activités plus pédagogiques et créatives. Nous regarderons plus précisément cette question en prenant des exemples de « questionnaires » dans le point suivant.

b. Antagonie entre la simplicité et la créativité dans les activités pédagogiques

L'organisation classique sous forme anthologique n'empêche pas les auteurs de méthode de réserver une place pour le questionnaire après le corpus littéraire. Malgré une quantité limitée à 3 - 5 questions par extrait, nous découvrons que la compréhension écrite de la langue n'est plus placée au centre de la lecture, tel qu'il en était auparavant

⁶⁹ U. Eco, 1985, cité par A. Godard, 2015.

l'usage dans les méthodes lors de l'apprentissage de la traduction de textes littéraires. Les auteurs de méthodes chinoises citées essaient de favoriser des réflexions et des analyses du texte avec des questions ouvertes :

- Quelles sont les connotations affectives et lyriques de l'évocation? (Zhang, Jing, 2000 : 632) (Question pour *Du côté de chez Swann* de Marcel Proust)
- Quelles sont les figures de rhétorique auxquelles recourt l'auteur pour décrire l'anéantissement du Voreux? (Xu, 2006 : 203) (Question pour *Germinal* d'Émile Zola)

Nous percevons également des consignes avec des termes d'« action » tels que « relever », « analyser » ou « étudier » :

- Étudier la technique de juxtaposition et de superposition qui fait de ce récit l'équivalent verbal d'une succession d'images photographiques ou de plan filmiques. (Zhang, Jing, 2000 : 895) (Question pour *L'Amant* de Marguerite Duras)
- Relevez les éléments dans la distribution de l'espace, dans le rythme du temps et dans la création d'un volume sonore, qui contribuent à la dramatisation de ce passage. (Xu, 2006 : 203) (Question pour *Germinal* d'Émile Zola)

Les intentions des auteurs se révèlent au travers de ces questions : l'apprentissage de la littérature est un apprentissage fonctionnel de la langue mais aussi un processus permettant d'acquérir la compétence littéraire avec la langue. Les questionnaires se structurent donc autour de deux dimensions qui prennent en compte le « sens littéral » (compréhension) et le « sens littéraire » (analyse) (Godard, 2015 : 157). Dans ces questions, nous remarquons l'intention de faire apprendre la méthode de description et de faire apprécier l'esthétique rhétorique. L'analyse littéraire et la compréhension du texte par les apprenants peuvent les aider à acquérir les compétences en suivant le guidage des auteurs. Cela révèle les objectifs des auteurs conçus avant et pendant la création du manuel et des activités : les étudiants achèvent une lecture, analysent ces textes et acquièrent la compétence littéraire et linguistique.

Hormis ces questions, les auteurs chinois n'hésitent pas à s'adresser directement aux apprenants en proposant des réflexions plus personnelles :

- Est-ce que la métaphore du jeu japonais que Marcel Proust emploie pour expliquer son expérience vous paraît bien choisie, et pourquoi? (Xu, 2006 : 239)
- Comment expliquez-vous le geste de générosité et de fraternité de Katow? Comment interprétez-vous le dépassement de soi chez Katow? Lequel vous paraît le héros le plus complet? (Xu, 2006 : 336)

Au sein de ces questions suivies d'un extrait de *Du Côté de chez Swann* de Marcel Proust et de *La Condition Humaine* d'André Malraux, s'affiche une intention de l'approche interactive. Elle crée une « interaction du lecteur vers le texte » et une « interaction du texte sur le lecteur » lors de la lecture (Cicurel, 1991 : 18). Les auteurs laissent les apprenants exprimer leurs propres impressions par rapport aux textes. Ces dernières sont créées au fur et à mesure de la lecture. Nous pouvons même déceler l'attitude des auteurs chinois de ne plus positionner le texte littéraire comme « un objet de vénération » dans la méthode traditionnelle, la conception qu'on doit rejeter selon J.-M. Defays (2014), mais de faire s'impliquer les apprenants dans le texte de l'écrivain et de les laisser réfléchir et s'exprimer (Cicurel : 1991).

Ainsi ces activités de questionnaire, malgré leur simplicité au niveau de la forme, montrent-elles la conscience qu'ont les auteurs de méthode de devoir sortir à un certain niveau du cadre construit par les ouvrages classiques d'anthologie pour les lectures de Français Langue Maternelle (FLM). Nous remarquons cette volonté de créer des questionnaires plus créatifs pour faire s'exprimer les étudiants chinois de FLE lorsqu'ils lisent les œuvres « classiques » françaises.

Mais pouvons-nous nous contenter d'un questionnaire pour développer toutes les compétences des apprenants de FLE en classe de littérature ? Il existe évidemment des limites. Nous avons déjà vu dans la partie théorique l'importance de l'acquisition de multiples compétences dans l'apprentissage de la littérature en FLE, y compris la compétence interculturelle⁷⁰. Ce processus se réalise avec des activités de lecture,

⁷⁰ Pour ce point, nous avons analysé les travaux de F. Cicurel, S. Moirand, R. Berthelot, M. Fiévet, etc. dans le chapitre I de la partie I.

d'écriture, voire des activités basées sur l'approche actionnelle. Or, les méthodes présentes s'illustrent par une absence d'atelier d'écriture. À cela s'ajoute un manque d'activités destinées à développer les compétences autres que la compréhension de texte, comme la compétence interculturelle. Ainsi, la proposition d'un simple questionnaire ne nous apparaît pas suffisante pour un manuel de littérature de FLE. Nous suggérons d'offrir davantage d'activités portant sur les compétences linguistique, littéraire, culturelle qui jouent le rôle d'orienter les réflexions personnelles et de proposer « des suggestions d'études ou des orientations de lecture » (Liu, Yin, 2007 : 155).

c. Question de « représentatif » dans les critères de choix des écrivains et des textes

Les auteurs de méthode sélectionnent les écrivains et les textes tout en prenant en compte la caractéristique « représentative » des écrivains choisis : les expressions comme « des auteurs les plus marquants des siècles différents », ou des « extraits « incontournables » de la littérature française » (Zhang, Jing, 2000 : I) dans *Anthologie de la littérature française*, ainsi que « réuni[r] les grands noms de la littérature » (Ploquin, Hermeline, Rolland, 2002 : avant-propos) dans *Littérature française* sont omniprésentes dans l'avant-propos du manuel.

Le choix des textes n'est donc pas arbitraire selon les auteurs. Mais nous nous posons la question sur la signification des termes « marquant », « représentatif » et « grands noms ». Qu'est-ce que ces expressions indiquent ici? Une question qui semble évidente à première vue mais à laquelle il est difficile de répondre si nous essayons de donner une définition. En effet, les critiques que nous entendons souvent chez les auteurs de manuel de littérature et dans l'enseignement du FLE, telles « une bonne œuvre » ou « un écrivain remarquable », se font l'écho d'un jugement intimement lié à l'idéologie individuelle. U. Eco nous rappelle que toute présentation et sélection des textes rentre déjà dans un processus d'interprétation (1985), alors que « les auteurs célèbres » ou « les grands noms » font en fait partie d'une interprétation, souvent sans en avoir conscience, des auteurs de méthode sur les écrivains et leurs œuvres littéraires.

Avec simplement des expressions « célèbres », « remarquables » mais sans avoir les explications exactes de beaucoup d’auteurs de manuel, nous avons trouvé enfin les interprétations chez les auteurs de *Littérature française* :

[...] les grands noms de la littérature, les auteurs qui ont innové dans l’histoire des lettres et des auteurs populaires, autrement dit ceux qui ont acquis une reconnaissance, qui sont toujours lus aujourd’hui, en France et hors de France [...] (Ploquin, Hermeline, Rolland, 2002 : 3).

Dans les propos de Ploquin, les grands écrivains représentatifs doivent avoir une popularité et une lisibilité chez les lecteurs d’aujourd’hui - les lecteurs français ainsi que les lecteurs étrangers - . Ceux qui ont influencé le monde littéraire dans l’histoire et qui ont toujours une popularité dans le monde moderne sont donc les écrivains remarquables et les grands noms. Ayant achevé des œuvres célèbres et pouvant « représenter » à certains égards la littérature française, ces écrivains sont donc sélectionnés pour les manuels de littérature. La réception littéraire joue le rôle primordial dans la rédaction des manuels de littérature en Chine d’aujourd’hui.

En effet, les œuvres littéraires « existent en partie du moins pour être lues »⁷¹. Les réflexions sur la réception littéraire et sur la relation texte/lecteur dans la lecture littéraire émergent dans la discipline du FLE lors des années 80. Elles se concentrent notamment sur la « lecture individuelle de la littérature » (Godard, 2015 : 39). Ces recherches considèrent davantage le rôle de « lecteur » dans la lecture littéraire : ce dernier communique avec l’écrivain et lors de la lecture constitue avec lui le texte. Le texte, quant à lui, au lieu d’être un objet passif, devient une forme de communication entre écrivain, lecteur et texte (Jauss : 1978).

Ainsi, lorsque les auteurs chinois de manuels de littérature établissent leur sélection d’écrivains « représentatifs » et « prestigieux », nous avons pour avis que derrière ces appellations entre en ligne de compte le rôle de lecteur dans leur processus de choix.

Ce point de vue est illustré davantage dans les descriptions détaillées du choix de textes chez les auteurs de manuel :

⁷¹ W. Iser, *L’acte de lecture*, Mardaga, 1976, pp. 47-48, cité par R. Berthelot, p.35.

1/

- Il a un intérêt en soi. Il est court et complet, il forme un tout lisible ou une histoire complète.
- Il est caractéristique du style de l'auteur et des thèmes qu'il aborde.
- Il n'est pas trop difficile à comprendre ; les mots les plus complexes sont expliqués en notes (Ploquin, Hermeline, Rolland, 2002 : 3).

2/

Les auteurs et leurs textes figurant dans l'ouvrage sont sélectionnés en fonction de nos expériences dans l'enseignement de la littérature française durant de nombreuses années et en nous référant aux collections du genre les plus prestigieuses et les plus récentes en France (Lagarde & Michard; Danielle Nony & Alain André ; Georges Décote & Joël Dubosclard) (Zhang, Jing, 2000 : II).

3/

- Lisibilité : [...] nous avons comparé et analysé les textes selon le niveau du texte, la difficulté de la langue, la longueur de l'extrait, la diversité du genre, tout en abandonnant les textes disposant de trop d'obstacles linguistiques ou trop de connaissances contextuelles au niveau culturel, historique et religieux [...].
- Offre de connaissances.
- Normalité.
- Intérêt.
- Diversité de genres, de langue et de style.
- Guide de lecture raisonnable (Xu, 2006 : avant-propos 2-3).

H. R. Jauss emprunte à la phénoménologie le concept d'« horizon d'attente » lors de la lecture (1978). Cet horizon se compose de constituants qui sont « autant les connaissances sociales qu'esthétique et culturelles » (Berthelot, 2011 : 35) dans le but que le lecteur s'approprie à un texte.

Dorénavant conscient que les critères de lisibilité et de compréhensibilité de la langue sont mis en priorité dans le choix des rédacteurs, nous avons retrouvé, dans les paragraphes cités sur la sélection des textes, la trace de lecteur/apprenant dont nous

venons de parler. En effet, les manuels traditionnels « avec » les textes littéraires ne destinaient qu'à l'acquisition de la compétence de grammaire et de vocabulaire à travers la traduction. L'évolution de la méthode de langue et les nouvelles réflexions sur la lecture littéraire apportent les concepts de « lecture », « lecteur » et « réception » qui partent davantage du côté lecteur/apprenant. La prise en considération du niveau de langue, de la longueur de l'extrait, ainsi que de l'histoire complète, reflète de nouveau le rôle essentiel de lecteur/apprenant. Ce dernier constitue ensemble avec l'écrivain « l'acte littéraire » (Fiévet, 2013 : 18) dans l'apprentissage de la littérature en cours de FLE.

Nous voyons donc ici l'apport de l'évolution du concept de lecture aux manuels de littérature française en Chine. Chez les rédacteurs chinois, sont considérés en premier lieu l'objectif d'acquérir la compétence linguistique ainsi que la compétence littéraire avec la proposition d'un genre littéraire diversifié. Or, la compétence culturelle et interculturelle n'a pas été explicitée par les auteurs. Existe-il un manque de prise en compte de l'interculturel dans les manuels de littérature française chinois, voire une peur de l'interculturalité dans l'enseignement de la littérature française en Chine ? Nous développerons cette question dans le point suivant.

3. Question d'interculturel dans l'enseignement du français et de la littérature française en Chine : un retour de l'approche interculturelle ?

Si l'approche interculturelle a été introduite en France dans les années 70 pour les étudiants immigrants, la date est beaucoup moins précise pour son entrée en Chine.

Nos analyses précédentes montrent que l'enseignement du français en Chine s'appuyait sur la méthode traditionnelle de traduction avant les années 80, mais a évolué aujourd'hui vers une approche certes toujours basée sur la grammaire mais ayant tendance à intégrer la méthode communicative et socioculturelle. La notion de culture et de compétence socioculturelle ont été progressivement remises en question au cours des vingt dernières années. En effet, l'évolution méthodologique du FLE en Chine avance conjointement avec l'ouverture économique de la Chine. Dans le cadre de cette ouverture, l'augmentation des échanges culturels avec l'étranger y ont un rôle

prépondérant, surtout depuis les vingt dernières années. Déjà dans les années 90, comme mentionné précédemment, le Programme national pour l'enseignement du français en Chine a classé les connaissances socioculturelles dans les objectifs d'enseignement tout en demandant aux étudiants d'acquérir les connaissances générales sur la culture, l'histoire et l'économie du pays à travers l'apprentissage du français (1997). Le manuel de français qui influence la méthode d'apprentissage chez les Chinois depuis 20 ans - *Le français* - y a accordé également une place en fin de chaque leçon : c'est la rubrique « Un peu de civilisation » qui présente la société et la culture françaises. De plus, chaque semaine de nombreuses heures du cursus ont été consacrées aux cours de « Culture française », « Généralités du pays » ou « Société française » dans les universités chinoises. De plus, ces séminaires peuvent avoir lieu tout au long de l'apprentissage du français et se répartir selon les établissements dans les différentes années d'études .

Ainsi, les manuels de français et les séminaires concernant la culture française en Chine effleurent aujourd'hui la notion de culture et même celle d'interculturel. L'enseignement du français dans les universités chinoises a aussi tendance à favoriser l'apprentissage de la culture générale du pays. L'utilisation du texte littéraire étranger n'a plus seulement pour objectif de comprendre et traduire les textes, mais aussi d'apprendre la culture du pays cible. Sur ce fait s'ajoutent aussi les propositions pédagogiques d'exploiter le texte littéraire pour comparer la culture du pays cible avec celle de l'apprenant. Ces recherches font écho à la fois au Programme national de l'enseignement du français et au manuel *Le français* avec la rubrique « civilisation » qui favorise l'acquisition des connaissances générales sur le pays. Nous adhérons à la proposition que la dimension culturelle et socioculturelle, comme l'a préconisé S. Moirand, soit introduite dans l'apprentissage du français en Chine. Mais nous ne devons pas nous contenter d'une acquisition des connaissances générales car la compétence culturelle et interculturelle d'aujourd'hui est loin d'être une connaissance culturelle, une approche civilisationnelle ou une simple comparaison sur les faits culturels, comme déjà analysé dans la partie I⁷². Des regards croisés dans la représentation de l'image et la reconstruction constante de l'identité dans la relation

⁷² Nous avons discuté dans la partie I de la reconnaissance de la compétence interculturelle dans les travaux de M. Abdallah-Preteceille (1996) (2005) et de R.-M. Chaves, F. Lionel et P. Soizoc (2012).

d'altérité révèlent encore une face non explorée des questions d'interculturel dans l'enseignement du français et de la littérature française dans la Chine d'aujourd'hui. Cela mérite donc d'être creusés plus en détail dans notre présente recherche.

L'interculturel est une « démarche qui vise la construction de passerelles, de liens entre les cultures » (Chaves, Favier, Plelissier, 12 : 2012). Il n'existe et n'apparaît que « lorsqu'il y a un échange, une rencontre et un partage » (*ibid.*). Notre analyse précédente se focalise sur l'évolution de la méthodologie et des manuels de français, ainsi que sur la situation actuelle des manuels de littérature française en Chine. Afin d'illustrer plus précisément les questions d'interculturel dans une scène didactique où il y a d'avantage de rencontres et d'échanges, il nous semble pertinent de faire une recherche sur le terrain portant sur la question d'interculturel en classe universitaire de littérature de FLE en Chine.

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons étudié le contexte historique et la situation actuelle de l'enseignement du français et de la littérature française en milieu universitaire chinois. En retraçant succinctement le parcours historique de l'enseignement du français en Chine, nous avons essayé de problématiser cette évolution de la fin du XIX^e siècle jusqu'à aujourd'hui, en association avec le contexte historique et économique de la Chine. L'autonomie du recrutement de candidats après l'apparition du Programme de la réforme et du développement dans l'éducation en Chine (1993), ainsi que l'ouverture du marché économique chinois surtout après l'année 2000, expliquent les raisons du développement exponentiel de l'enseignement du français en Chine en particulier depuis le début du XXI^e siècle.

Ce parcours nous a emmenés à un examen des enjeux dans l'enseignement du français d'aujourd'hui. Une analyse - d'une part, des universités chinoises offrant une spécialité de français, et d'autre part, du programme du cursus et du test national du français - nous a fait tirer plusieurs conclusions sur la question de l'enseignement du français en Chine d'aujourd'hui :

- d'un côté, nous avons retrouvé une vision classique dans le programme national avec des compétences classées tel que « écouter », « parler », « lire » et « écrire » ; d'un autre côté, nous avons remarqué des traces de la méthode communicative avec la mise en avant de l'acquisition des connaissances « socioculturelles » ;
- nous avons vu, à travers la demande des connaissances sur la littérature et sur la généralité du pays, une volonté de l'auteur du Programme de sortir à certains égards de la méthode traditionnelle ;
- malgré la proportion importante des cours de grammaire dans le programme du cursus de nombreuses universités observées, nous avons remarqué dans le programme national le souhait d'étoffer des compétences en dehors de la linguistique avec la demande de « savoir problématiser » ;
- en dépit de ces efforts, nous avons remarqué un manque de description de la compétence interculturelle dans le Programme national pour l'enseignement et l'apprentissage du français en Chine.

Au cours de cette recherche une analyse des manuels français a été ajoutée. Nous sommes partis des fiches imprimées, antérieures à la création des manuels d'aujourd'hui, en mettant surtout l'accent sur le manuel *Le français* créé dans les années 90. Cette méthode de français rédigée par des enseignants chinois a encore une influence dans l'enseignement du français en Chine d'aujourd'hui. Malgré la place importante de la grammaire explicite et les exercices structuraux, ce manuel a reflété une volonté avant-gardiste de l'auteur d'alterner les compétences écrite et orale, et de faire communiquer les étudiants chinois dans des contextes de communication variés.

Une autre étude très importante dans ce chapitre est la question de l'enseignement de la littérature en classe de FLE en Chine. L'examen du parcours et de la situation actuelle à ce sujet nous a permis de réfléchir sur d'une part l'enseignement du français « avec » des textes littéraires et d'autre part l'enseignement de la littérature en cours de FLE. Cette recherche a éclairci le développement mouvementé de l'enseignement de la littérature française en Chine. Nous avons pris pour point de départ la période des années 30 où la littérature en cours de français en Chine avait notamment fonction de support de traduction. Le ralentissement du développement de l'enseignement du français au milieu du XX^e siècle et le contexte historique de la Révolution culturelle en Chine pendant les années 60-70 n'ont pas permis le

déclenchement de l'enseignement de la littérature française. Au contraire, la condamnation de la littérature pendant la Révolution culturelle a rejeté largement la place de la littérature étrangère. Après cette régression, l'enseignement de la littérature française a connu une recrudescence dans les années 80 et 90. En dépit de la réduction importante de l'utilisation du texte littéraire en raison du développement de la méthode SGAV et communicative, notre analyse a révélé une création en dehors des cours de langue, un « cours de littérature » qui ne s'apparente plus à un simple cours de traduction. Il s'agit ici d'un apprentissage de la littérature à travers l'acquisition de la compétence linguistique, littéraire et culturelle. Nous avons donc vu la naissance d'un vrai cours « DE » littérature.

Ayant réalisé des recherches sur les manuels de littérature française en Chine, nous avons remarqué que les manuels de littérature n'occupent pas une place importante parmi les livres d'histoire littéraire et les manuels de lecture littéraire sur le marché chinois. En outre, notre analyse a montré la tendance consistant à prendre les manuels de Français Langue Maternelle comme références pour éditer les manuels de français en Chine. Si les grands ouvrages de littérature constituent les références des manuels de français en Chine, c'est en raison de la caractéristique « représentative » des textes dans les manuels de FLM. Nous avons approfondi cette question en portant l'attention sur le « lecteur » et la « visibilité ». Si les auteurs de méthode expliquent que le « représentatif » a pour sens d'être beaucoup lu et d'être toujours lu, nous percevons une implication du rôle de lecteur dans ce critère de choix des textes. À cette réflexion s'est ajoutée aussi une analyse du questionnaire dans les manuels. Les auteurs ont essayé de sortir du modèle de FLM et de faire s'exprimer les étudiants chinois par rapport à leurs lectures. Il existe donc une prise de conscience du niveau linguistique et de l'identité contextuelle des apprenants chinois lors de la création des manuels de littérature française en Chine.

Ces analyses sur la situation de l'enseignement du français et de la littérature française dans le contexte chinois nous ont permis de mener des réflexions sur la question de l'interculturel dans l'enseignement du FLE en Chine. Nous avons remarqué la présence de la dimension culturelle surtout à partir des années 90 avec les propositions dans le programme national de l'enseignement du français. Mais cela se limite, comme dans le programme actuel, à une acquisition des connaissances générales sur le pays. Le dynamisme de la culture et la perspective interculturelle ont été peu

mentionnés dans le parcours historique, le programme du cursus et les manuels. Il nous faudra donc élargir notre travail à des recherches sur le terrain afin de déceler et d'analyser ce dynamisme interculturel en classe de FLE en Chine.

CHAPITRE V Exemples de l'enseignement de la littérature française en Chine et analyses des données à partir de cinq classes universitaires

1. Recueil des données

1.1 Objectifs du recueil des données

La théorie de J.-M. De Ketele et X. Roegiers⁷³ nous indique l'importance de l'éclaircissement des objectifs avant de se lancer dans le recueil des données. En effet, l'objectif de recherche dirige la construction du cadre institutionnel et le choix de la méthode appropriée à la recherche (Hatzfeld et Spiegelstein : 2000). Il servira plus tard dans notre thèse pour l'analyse des données recueillies.

Notre recueil des données a, d'une part, pour objectif de répondre à des problématiques posées dans l'introduction. En nous appuyant sur la théorie de l'interculturel en didactique, nous voudrions, dans notre recherche, observer les performances interculturelles en cours de littérature de FLE dans le contexte universitaire chinois, aussi bien chez les enseignants que chez les apprenants. La classe de littérature de FLE où les contacts de langues et de cultures sont relativement dynamiques nous offre l'occasion d'observer les comportements des étudiants face à cette interculturalité. L'interprétation de la culture de l'« autre » et l'ambiguïté entre le stéréotype, la représentation, la subjectivité et l'objectivité font partie des sujets importants à observer. Nous nous intéresserons aussi à observer les méthodes didactiques employées par des enseignants et leurs manières éventuelles de tenir compte ou d'ignorer ce décalage culturel.

Ces « objectifs de formation », termes proposés par J.-M. De Ketele et X. Roegiers, sont « centrés sur une catégorie bien définie de personnes, auxquelles il s'agit de conférer des savoirs, savoir-faire et savoir-être correspondant à un nouveau profil à acquérir » (De Ketele et Roegiers, 2009 : 49). Ainsi, ces objectifs nous permettront d'acquérir des savoirs préconçus et de nous informer sur des questions posées dans l'introduction.

⁷³ Notre méthodologie du recueil d'informations a pour références des théories de J.-M. De Ketele, X. Roegiers, H. Hatzfeld et J. Spiegelstein.

D'autre part, nous avons pour besoin de mener une réflexion sur la continuité et le changement dans l'enseignement de la littérature de FLE en Chine. En nous servant du recueil des données concernant l'utilisation des textes littéraires, nous proposerons dans la prochaine partie des manières d'exploiter les textes littéraires français, surtout notre corpus littéraire concernant le voyage en Orient du XX^e siècle en classe de FLE pour élaborer une réflexion sur l'interculturel chez les étudiants chinois.

1.2 Présentation et justification du choix contextuel et séquentiel

1.2.1 Contexte général du recueil des données

Le recueil des données a été réalisé pendant deux périodes : la première période d'octobre à novembre 2013 et la deuxième de mai à juin 2014. Il s'est effectué dans cinq classes de département de français réparties entre trois universités chinoises :

- Université des Langues Étrangères de Pékin pour les classe 1 et 2 pendant la première période, et la classe 2bis⁷⁴ pendant la seconde période ;
- Université Renmin de Chine pour la classe 3 dont le recueil des données s'est effectué au cours des deux périodes ;
- Université Normale de la Capitale pour la classe 4 lors de la première période.

Parmi ces classes, les quatre premières classes c'est-à-dire les 1, 2, 2bis et 3 se constituent d'étudiants en troisième années de licence de langue française et la classe 4 se compose d'étudiants en deuxième année de master de langue et littérature françaises.

Le cours de littérature française en licence pour les étudiants observés a débuté dès la troisième année dans toutes les classes 1, 2, 2bis et 3, et s'est terminé à la fin de la

⁷⁴ Nous choisissons de nommer cette classe la classe 2bis en raison du changement de l'enseignant pour le même public apprenant pendant les deux périodes. Nous éclaircirons ce point dans les pages suivantes qui expliquent le profil des enseignants et la structure du cours observé.

troisième année. La durée du cours de littérature française se limite à une année scolaire (2 semestres) avec 2h de cours par semaine pour la classe 1 et 2, 1h50 pour la classe 2bis mais qui n'a lieu que toutes les deux semaines, 1h30 par semaine pour la classe 3 et 2h par séminaire pour la classe 4⁷⁵. Le cours de littérature française en licence s'effectue principalement de manière chronologique : le premier semestre est consacré à la littérature française du Moyen Âge au XVIII^e siècle et le deuxième semestre du XIX^e au XX^e siècle ; tandis que pour la classe 4, l'enseignant crée un séminaire de littérature théorique qui part de la notion de littérature jusqu'à la structure texte/auteur/lecteur en passant par les rapports de la littérature avec le monde.

1.2.2 Contexte institutionnel et offre de formations

Le contexte socio-institutionnel est l'un des éléments importants dans le cadre d'analyse car il a « une influence décisive sur le déroulement interactionnel » (Cicurel, 2011 : 20). Les trois établissements scolaires et les cinq classes que nous avons choisis d'observer disposent aussi bien de similarités que de différenciations contextuelles.

a. Université des Langues Étrangères de Pékin

Fondée en 1949, l'Université des Langues Étrangères de Pékin est l'une des universités chinoises les plus spécialisées pour l'enseignement et l'étude des langues étrangères. L'établissement a créé jusqu'à aujourd'hui plus de 67 départements de langues étrangères qui couvrent les continents asiatique, européen, africain, et de l'Amérique latine.

Le département de français a été créé en 1950 et occupe une place importante dans le panel d'enseignements des langues européennes dispensés par l'université. Les domaines de recherches se centrent principalement sur la linguistique, la littérature, la traduction et la didactique du français.

⁷⁵ Le séminaire de littérature française pour la classe 4 a lieu 5 fois par semestre.

Le département recrute chaque année pour la licence 40 à 60 étudiants compétents qui constituent deux à trois classes. L'offre de formations aux étudiants en licence couvre les domaines dans le tableau ci-dessous :

Année scolaire	Cours principaux du département de français
Première année	Français débutant (Lecture / Oral / Compréhension orale/Général)
	Etudes de la francophonie
Deuxième année	Français langue étrangère niveau intermédiaire
	Compréhension orale
	Expression orale
	Le français en contexte littéraire
	Français oral des affaires
	Société et culture françaises
Troisième année	Lecture intensive du français avancé
	Traduction élémentaire (du chinois vers le français)
	Cours de traduction du français en chinois
	Français audiovisuel
	Culture chinoise en français
	Histoire de France
	Littérature française classique
	Culture et littérature francophones
Quatrième année	Politique internationale – enjeux globaux
	Traduction
	Interprétation
	Initiation à la rédaction des textes académiques

Nous remarquons que les étudiants en première et deuxième année ont pour objectif d'acquérir une compétence initiale sur la langue française dans la compréhension orale/écrite et l'expression orale ; une fois entrés au niveau intermédiaire et avancé, ils sont amenés, pendant les deux dernières années, à découvrir plus largement les domaines de la culture, la société, la littérature et l'histoire de la France. Au cours de cette période, l'apprentissage de la langue se concentre davantage sur la traduction et l'interprétation.

b. Université Renmin de Chine

L'Université Renmin de Chine est fondée en 1937 mais attendra plus de 60 ans pour créer son institut des langues étrangères. Les départements de langues étrangères ont trouvé leur place en 2001 dans cet établissement prestigieux pour les études de journalisme, de finance et d'économie. La licence de langue française créée récemment en 2005 renforce l'institut des langues étrangères déjà riche de quatre autres langues : l'anglais, le russe, le japonais et l'allemand.

L'institut accorde chaque année une dizaine de places aux étudiants s'intéressant à la langue française. Malgré la jeunesse de l'institut et la dimension modeste de la classe, le département de français propose une formation systématique en langue française selon les coefficients :

Nature de cursus	Intitulé des cours	Coefficients pour chaque période				
		Première année	Deuxième année	Troisième année	Quatrième année	Total
Cursus obligatoires	Français général	18	16	12	2	48
	Compréhension orale	4				4
	Conversations	2	4			6
	Lecture		4			4
	Audiovisuel		8	2		10
	Traduction			4		4
	Rédaction			2		2
	Histoire de la littérature française			4		4
	Connaissances générales sur la France			2		2
	Interprétation				2	2
Cursus facultatifs	Politique et économie françaises			2		2
	Français des affaires				2	2
	Connaissances générales sur les pays francophones de				2	2

	l'Union européenne					
	Peintures et chansons françaises				2	2

Selon le tableau, l'acquisition des connaissances linguistique du français occupe une place primordiale tout au long de l'itinéraire d'apprentissage. Elle décroît néanmoins progressivement de la première année à la quatrième année. Comme l'Université des Langues Étrangères de Pékin, l'Université Renmin de Chine met l'accent sur l'apprentissage des connaissances de base de la langue française. De ce fait, la compétence orale (compréhension orale et expression orale) est renforcée surtout pendant les deux premières années à travers les cours de conversations, compréhension orale et audiovisuel. Le rôle de la pragmatique et celui de l'image dans ce parcours pédagogique, nous semblent un rapprochement à des axes de modernisation. La jeunesse du département de français de l'Université Renmin de Chine permet de mettre directement en pratique la méthode audiovisuelle et la méthode communicative dans la modernité, sans passer par la méthode traditionnelle. La conversation et l'audiovisuel donnent donc une ouverture à des aspects plus innovants.

Les autres cursus concernant la culture, la société et la littérature débutent plus tardivement et se centralisent sur la dernière année sous forme optionnelle pour une grande partie. Le cours de littérature qui dure 1h30 par semaine couvre les deux semestres de la troisième année et contient un coefficient important (4 points).

c. Université Normale de la Capitale

Université Normale de la Capitale est une université généraliste qui couvre les disciplines telles que lettres, sciences, ingénierie, management, loi, éducation, langues étrangères, art, etc. Depuis la fondation de l'établissement en 1954, l'université met l'accent sur la formation des enseignants. Une grande partie des disciplines ont donc un lien avec l'enseignement.

Le département de français de l'université a connu une histoire quasiment aussi longue que l'Université des Langues Étrangères de Pékin. Depuis la création en 1962, le

département se concentre sur la recherche en littérature française, la traduction et les études sur la France. Pour constituer une ou deux classes en licence, l'université accepte 20 à 40 étudiants par an (environ 20 étudiants par classe) et un petit groupe de 10 personnes environ pour les études en master.

d. Profil des enseignants observés

Chaque établissement dispose d'un ou deux enseignants pour le cours de littérature destiné aux étudiants en licence (troisième année) et ceux en master (première ou deuxième année). Les quatre enseignants observés, dont trois femmes et un homme, partagent la même nationalité (chinoise) et un contexte de formation similaire - ils sont tous diplômés d'un doctorat de littérature française -, mais leur parcours d'apprentissage et leur expérience de l'enseignement varient. Madame CHE Lin, professeur de littérature française à l'Université des Langues Étrangères de Pékin, dirige actuellement le département de français et assume la responsabilité de l'enseignement aux étudiants de licence et de master. Ayant effectué un doctorat en cotutelle avec l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 et l'Université des Langues Étrangères de Pékin entre 2002 et 2004 dans le domaine de la littérature comparée, l'enseignante dispose d'une expérience d'enseignement du français de plus de 20 ans (elle a débuté sa carrière d'enseignante en 1993 à l'Université des Langues Étrangères de Pékin après l'obtention d'un master dans la même université). Le domaine de recherche de l'enseignante concerne la littérature comparée et plus précisément le symbolisme français et la poésie chinoise. Lors de l'observation, Madame Che assurait le cours de littérature classique française pour la classe 1 et 2 du premier semestre (septembre 2013 - janvier 2014).

Madame ZHANG Yingxuan a pris son relais pour le cours intitulé « Littérature contemporaine française » du deuxième semestre. Professeur également diplômé du doctorat en littérature française (cotutelle entre l'Université des Langues Étrangères de Pékin et l'Université Sorbonne Paris IV) et dont la spécialité est la rhétorique dans les œuvres de Victor Hugo, l'enseignante donne des cours de lecture aux étudiants en licence depuis 12 ans⁷⁶ et des cours de littérature française depuis 4 ans. Nous

⁷⁶ La durée de 12 ans est calculée au moment de l'observation en mai 2014. Les informations suivantes concernant la durée seront calculées de la même manière.

choisissons d'observer le cours de littérature contemporaine effectué par Madame Zhang et destiné aux étudiants de la classe 2 pour le deuxième semestre. Afin de distinguer les deux périodes d'observations de la même classe mais avec des professeurs différents, nous nommerons la classe 2 pour la période d'observation de mai à juin 2014 comme la classe 2bis.

Le contexte de formation de l'enseignante de l'Université Renmin de Chine se distingue des deux premiers professeurs malgré une similarité pour leur formation doctorale en cotutelle. Madame WEI Keling a effectué ses études de littérature française en France (Université Paris VIII Vincennes Saint-Denis) et au Canada dans la région anglaise (Université Queen's). Ce qui est différent de Mesdames Che et Zhang qui ont consacré plus de la moitié du temps à faire des recherches en Chine pendant et après le doctorat, Madame Wei, ayant vécu une longue expérience personnelle et professionnelle à l'étranger, est retournée en Chine tardivement et a commencé l'enseignement du français à l'Université Renmin de Chine en 2009. Son domaine de recherche concerne l'altérité dans la littérature française du XX^e siècle, surtout celle dans les œuvres de Victor Segalen. Elle a assuré le cours d'« Histoire de la littérature française » pendant toute la troisième année (le premier semestre de septembre 2013 à janvier 2014 et le deuxième semestre de mars à juin 2014).

Le cours de « Théorie de la littérature française » de Monsieur GONG Mi est le seul cours destiné aux étudiants de la deuxième année de master. Responsable du département de français de l'Université Normale de la Capitale, Monsieur Gong a achevé ses études, de la licence au doctorat, à l'Université de Pékin et dispose d'une expérience de plus de 10 ans à l'Université Normale de la Capitale. Sa spécialité est la théorie de la littérature française et les études sur Albert Camus et Georges Perec.

e. Profil des apprenants observés

Le nombre des apprenants observés se limite de 10 à 20 personnes par classe, dont 18 étudiants pour la classe 1 et 19 pour la classe 2 et 2bis de l'Université des Langues Étrangères de Pékin, 12 dans la classe 3 de l'Université Renmin de Chine et 9 pour la classe 4 de l'Université Normale de la Capitale. Malgré une répartition de sexe

quasiment proportionnelle dans la classe 1 (10 filles contre 8 garçons) et la classe 3 (7 filles contre 5 garçons), il ne faut pas ignorer la disparité dans la classe 2 avec 13 garçons parmi les 19 étudiants et 100% de filles dans la classe 4 qui reste un phénomène courant dans un grand nombre d'établissements de langues en Chine.

Les apprenants observés possédant tous la nationalité chinoise partagent la même langue maternelle (le mandarin) malgré la maîtrise d'un dialecte pour certains d'entre eux. Pour les étudiants en licence ayant effectué 2 ans d'apprentissage en langue française à l'université, ils ont atteint *a priori* le niveau B1 - B2 et pour les apprenants en master un niveau B2 après 5 ans d'études en français. Les étudiants observés ne possèdent pas d'expérience d'apprentissage de langue française en pays francophones.

1.2.5 Justification du choix contextuel et séquentiel

Notre choix de ce recueil des données n'est pas arbitraire. Les informations synthétisées dans les tableaux ci-dessous concernant le cadre contextuel explique davantage notre motif :

Cadre d'enseignement

Nom de l'institution	Université des Langues Étrangères de Pékin			Université Renmin de Chine	Université Normale de la Capitale
Description de l'institution	Une des universités chinoises les plus réputées pour l'enseignement des langues étrangères.			Une université chinoise réputée dont la licence de français a été créée récemment en 2005.	Une université chinoise généraliste dont une grande partie des diverses disciplines qu'elle couvre ont un lien avec l'enseignement.
No de la classe	Classe 1	Classe 2	Classe 2bis	Classe 3	Classe 4
Intitulé du cours	Littérature classique française		Littérature contemporaine française	Histoire de la littérature française	Théorie de la littérature française
Date du début des cours	septembre 2013		mars 2014	septembre 2013	septembre 2013
Date de la fin des cours	janvier 2014		juin 2014	juin 2014	janvier 2014
Horaire du cours	8h – 10h	10h– 12h	10h10– 12h	10h – 11h30 (1 ^{er} semestre) 14h – 15h30 (2 nd semestre)	9h40 – 11h40
Nombre d'heures par semaine	2h		1h50 toutes les deux semaines	1h30	2h (5 fois par semestre)

Enseignants

Nom de l'institution	Université des Langues Étrangères de Pékin		Université Renmin de Chine	Université Normale de la Capitale
No de la classe	Classes 1 et 2	Classe 2bis	Classe 3	Classe 4
Nom Prénom	CHE Lin	ZHANG Yingxuan	WEI Keling	GONG Mi
Nationalité	Chinoise	Chinoise	Chinoise	Chinoise
Sexe	Féminin	Féminin	Féminin	Masculin
Formation	2002-2004 doctorat en cotutelle : Université Paris III Sorbonne Nouvelle et Université des Langues Étrangères de Pékin Domaine de recherche : littérature comparée - le symbolisme français et la poésie chinoise	Doctorat en cotutelle : Université des Langues Étrangères de Pékin et Université Paris IV Sorbonne. Domaine de recherche : rhétorique dans les œuvres de Victor Hugo	Doctorat en cotutelle : Université Queen's (Canada) et Université Paris VIII. Domaine de recherche : altérité dans la littérature française du XX ^e siècle: Segalen	Doctorat à l'Université de Pékin Domaine de recherche : théorie de la littérature française ; Albert Camus et Georges Perec
Expérience	Depuis 1993 professeur du département de français de l'Université des Langues Étrangères de Pékin	12 ans d'expériences dans l'enseignement du français (cours de lecture depuis 12 ans et cours de littérature française depuis 4 ans)	Depuis 2009 enseignante du département de français à l'Université Renmin Cours principaux : Histoire de la littérature française, Rédaction	Plus de 10 ans d'enseignement à l'Université Normale de la Capitale Cours principaux : Littérature française
Parle-t-il la langue des apprenants ?	Oui	Oui	Oui	Oui

Apprenants

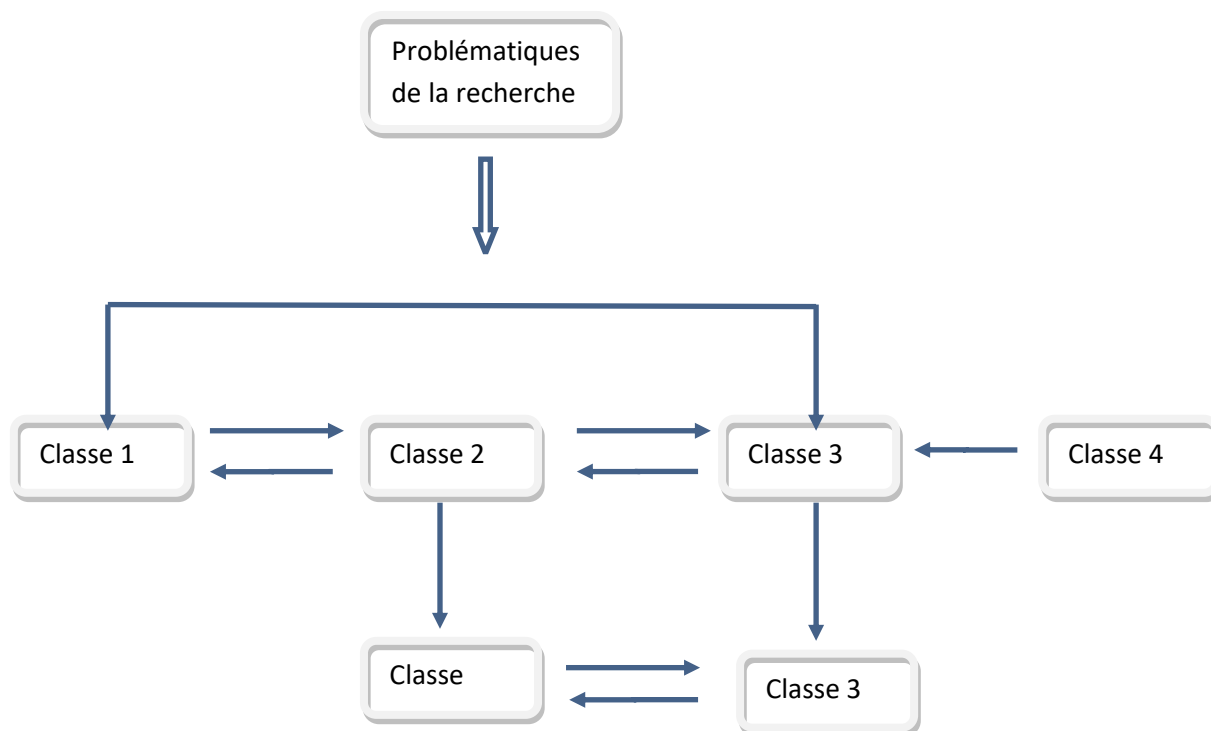
Nom de l'institution	Université des Langues Étrangères de Pékin		Université Renmin de Chine	Université Normale de la Capitale
N° de la classe	Classe 1	Classe 2 et 2bis	Classe 3	Classe 4
Nombre	18	19	12	9
Nationalité	Chinoise	Chinoise	Chinoise	Chinoise
Langue maternelle	Mandarin	Mandarin	Mandarin	Mandarin
Répartition par sexe	8 garçons, 10 filles	13 garçons, 6 filles	5 garçons, 7 filles	9 filles
Âge moyen	20	20	20	23
Niveau du français	B1-B2	B1-B2	B1-B2	B2
Formation en langue française	2 ans de cours de français réguliers à l'université	2 ans de cours de français réguliers à l'université	2 ans de cours de français réguliers à l'université	5 ans de cours de français réguliers à l'université
Séjour en France	Pas de séjour en France	Pas de séjour en France	Pas de séjour en France	Pas de séjour en France

À travers les tableaux, en premier lieu, nous choisissons une ancienne université chinoise spécialisée en langues étrangères, une université avec un département de français relativement jeune et un établissement généraliste en enseignement et éducation. Les caractéristiques de chacune de ces institutions nous permettent d'observer les comportements interactionnels de manière plus élargie et variée chez l'enseignant et les apprenants en classe de FLE, dans le but d'analyser les données recueillies et de répondre à nos problématiques posées dans l'introduction. Ainsi, F. Cicurel souligne que « les contextes d'enseignement/apprentissage génèrent des interactions dont on peut penser qu'elles sont spécifiques » (Cicurel, 2011 : 20). Mais nous ne devons pas oublier que la formation du concept mondial de « classe » reflète l'existence d'un « noyau dur » constituant « un ensemble de comportements qui transcendent la variété

des situations particulières, une identité interactionnelle qui s'exhibe » (*ibid.*). Un contexte varié a la possibilité de créer des « particularités » dans ses données, mais il y existe parallèlement des universalités et des points partagés. Malgré notre approche comparatiste entre les établissements et les classes du contexte différent, le choix de notre cadre institutionnel avec trois classes dans un même établissement et deux autres classes observées lors de la même période que les trois premières classes nous offre des occasions de trouver le point d'équilibre entre les universalités et les particularités dans les interactions et les analyses.

En deuxième lieu, la classe 1 et la classe 2 observées dans la même institution et dirigées par la même enseignante fournira éventuellement une plate-forme pour analyser le lien entre le comportement interculturel et l'identité. L'observation permettra également de s'interroger sur la question méthodologique lorsque les deux groupes d'étudiants suivent le même programme pendant la même période scolaire. Le changement du profil de l'enseignant mais pour le même public crée une occasion d'observer non seulement la relation du contexte professionnel de l'enseignant avec la méthodologie didactique sur l'interculturel, mais aussi le maintien ou la modification des comportements interculturels chez les apprenants en cours de littérature de FLE. La reprise de la seconde période d'observation pour la classe 2 et la classe 3 nous illustrera probablement une continuité ou une évolution dans l'enseignement et de l'apprentissage de la littérature française.

Le choix de notre contexte du recueil des données fournira donc à notre recherche une analyse aussi bien horizontale que verticale, comme l'illustre le schéma suivant :



Enfin, le choix contextuel dépend évidemment aussi de la possibilité du contact avec l'établissement et de l'acceptation des enseignants par rapport à notre recherche, ainsi que l'accessibilité de l'observatrice sur le terrain et l'horaire de chaque séminaire.

1.3 Mode du recueil des données

1.3.1 Observations, enregistrements et notes

Le recueil des données durant les deux périodes dont nous avons parlé dans le point précédent s'est réalisé avec principalement deux méthodes : observations en classe et entretiens auprès des enseignants observés.

L'observation, une méthode primordiale dans notre recueil des données, sert à « caractériser les phénomènes sociaux, à donner du sens aux comportements en les inscrivant dans un contexte, à étayer des interprétations » (Hatzfeld et Spiegelstein, 2000 : 61). Nous avons choisi d'observer les classes au moyen d'un enregistreur numérique. Nous n'avons pas fait recours aux outils d'images comme la caméra car

l'objectif de notre recherche ne porte pas sur un « agir professoral »⁷⁷ qui collecte les informations à travers la réaction de l'enseignant par rapport au filmage du cours. Nous voudrions nous concentrer sur l'aspect interculturel dans la méthodologie de l'enseignement et les interactions en classes. Les propos de communication et les interactions verbales s'emparent donc de la place primordiale dans notre recherche ; tandis que les éléments non verbaux ne se situant pas au centre de notre recherche peuvent être pris en notes le cas échéant.

La prise des notes constituant le recueil des données par observation s'effectue parallèlement avec l'enregistrement. Malgré les données audio saisies *a priori* « complètes » par l'enregistreur numérique, il nous paraît important, lors du déroulement du séminaire, de noter d'une part les points principaux dans le programme de l'enseignant ainsi que les mots clés et le créneau du moment clé sur certains endroits éventuellement intéressants pour les problématiques de notre recherche. En écrivant les mots clés, les symboles de soulignement, les abréviations des termes ou des phrases, nous relirons et compléterons nos écrits après chaque séance avec l'aide de l'enregistrement. Étant donné les heures nombreuses d'observation, les notes nous éclairciront les fils principaux du cours et faciliteront le repérage des informations importantes dans le futur travail de transcription et d'analyse. D'autre part, la prise de notes enregistre les données non verbales mais nécessaires pour notre recherche et les informations concernant les intervenants surtout lorsque surviennent des discussions impliquant de multiples personnes.

1.3.2 Entretiens

En comparant avec l'observation - un « acte à sens unique » qui « se situe essentiellement dans le présent », l'entretien peut être considéré comme un « acte de communication » permettant des « retours en arrière » ou des « projections dans l'avenir » (De Ketele et Roegiers, 2009 : 16). Ainsi, nous avons décidé de faire des entretiens auprès des enseignants observés dans le but de rechercher des informations dans le temps à la fois du « passé » (tels que l'état civil de la personne, situation professionnelle) et de « l'avenir » (comme la projection pour l'enseignement du français

⁷⁷ « Agir Professoral », terme mentionné par F. Cicurel dans *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier, 2012.

et de la littérature dans l'année scolaire en cours à l'établissement) qui complètent notre observation en classe.

Les entretiens se sont effectués sous forme de « questionnaires oraux » auprès de trois des enseignants observés (Madame CHE Lin, Madame ZHANG Yingxuan, Madame WEI Keling) pendant les deux périodes du recueil des données. Le questionnaire contient environ 10 questions mais peut se modifier selon le profil de l'enseignant et de la classe. Ces questions « ouvertes » proposent globalement un entretien « ouvert » dont « une fonction fréquente est de faire émerger des hypothèses » (De Ketele et Roegiers, 2009 : 14) et de réfléchir à nos problématiques dans la présente recherche sur la culture et l'interculturel en classe de FLE de littérature. Ayant prévu avant l'entretien des questions précises en guise de points de repère, nous avons réalisé une « interview dirigée » (De Ketele et Roegiers, 2009 : 14). Cependant, nous avons aussi laissé les enseignants s'exprimer librement face à des questions non prévues dérivées des sujets préparés. Nous choisissons d'interagir et même élargir le sujet de conversation lorsque dans le discours apparaît l'intérêt qui selon nous pourra servir à notre recherche.

1.4 Outils de recueil de données

Nous avons mentionné dans les points précédents le motif, le contexte et le déroulement du recueil des données. Afin d'atteindre les objectifs de notre recherche et de promouvoir l'avancement de nos observations et entretiens, nous avons choisi, avant la recherche sur le terrain, d'établir une trame d'observation et une trame d'entretien qui viennent compléter notre panel d'outils de recueil d'informations.

1.4.1 Présentation des outils du recueil de données

Notre recueil de données se constitue globalement de trois outils :

- une trame d'investigation du contexte général ;
- une trame d'observation par séquence ;
- un questionnaire d'entretien.

1) Trame d'investigation du contexte général

Cadre d'enseignement	Nom de l'institution	
	Description de l'institution	
	Intitulé du cours	
	Date du début de cours	
	Date de la fin de cours	
	Nombre d'heures par semaine	
Enseignant	Nom/Prénom	
	Nationalité	
	Sexe	
	Formation	
	Expérience	
	Parle-t-il la langue des apprenants ?	
Apprenants	Nombre	
	Nationalité	
	Langue maternelle	
	Répartition par sexe	
	Âge moyen	
	Niveau du français	
	Formation en langue française	

	Séjour en France	
Remarques/ informations supplémentaires		

2) Trame d'observation par séquence

A. OBSERVATION GÉNÉRALE

Séquence observée	
Date	
Lieu	
Durée de la séquence	
Intitulé de la séquence	
Modes d'observation	
Nombre d'apprenants présents	
Objectifs de la séquence	- - -
Compétences visées	1. compétence linguistique - - 2. compétence littéraire - - 3. compétence culturelle - -
Supports	
Activités didactiques	- - -
Langue(s) utilisée(s) dans l'interaction	
Remarques/ informations supplémentaires	

B. OBSERVATION DE L'ENSEIGNANT

Programme	<p>Quel est le programme de l'enseignant pour toute l'année scolaire ? (ex. une didactique de la littérature chronologique ?)</p> <p>Quels écrivains sont-ils choisis pour chaque siècle ?</p> <p>Pourquoi les choisit-il ?</p> <p>Combien d'heures d'enseignement pour chaque auteur / siècle ?)</p>
	<p>La compétence culturelle et interculturelle est-elle déjà programmée dans la séquence observée ?</p>
Culture/ Interculturel	<p>Comment l'enseignant introduit-il des notions/connaissances sur la littérature française à un public dont la culture est très éloignée de la celle de la cible ?</p>
	<p>Rencontre-il des difficultés ?</p>
	<p>Le conflit linguistique et interculturel est-il présent dans l'enseignement ?</p>
	<p>Comment l'enseignant franchit-il des obstacles culturels dans l'enseignement ? (ex. explication, comparaison entre culture cible et culture originaire, recours aux supports multimédias... ?)</p>
	<p>L'enseignant se sert-il de la langue et de la culture des apprenants pour enseigner la langue et la culture cibles ?</p>

C. OBSERVATION DES APPRENANTS

Manuel	Les apprenants ont-ils un manuel pour toute l'année scolaire ?
	Composition du manuel : Extraits des œuvres littéraires / biographie de l'écrivain / activités didactiques/ culture ... ?
	Présence de l'acquisition interculturelle dans les textes littéraires proposés par le manuel?
Culture, Interculturalité	Répartition de la culture : variation contextuelle ?
	Comment les apprenants réagissent-ils par rapport à une nouvelle notion littéraire introduite ou à des phénomènes interculturels présents dans la séquence ?
	Présentent-ils des difficultés dans leur apprentissage (ex. à cause du décalage linguistique et culturel entre français et chinois) ?
	En quoi joue la culture des apprenants dans leur apprentissage de la littérature (dans la séquence observée)?

D. ACTIVITÉS

Objectifs	Objectif linguistique, littéraire et culturel de chaque activité didactique
	Objectif des activités dans l'ensemble du programme annuel
Forme	Question fermée / ouverte : QCM Commentaire Vrai ou faux ...
Liaison entre activités	Y a-t-il une cohérence entre les activités ? (de façon progressive ? organisées d'après les différentes compétences... ?)

Supports complémentaires	L'enseignant utilise-t-il des supports complémentaires dans la séquence ? (tableau, film, chanson, ...)
	Quelles sont leurs fonctions ?
Réception des activités par les apprenants	Les activités correspondent-elles au niveau linguistique et littéraire des apprenants ?
	Quelles sont les difficultés pour les apprenants d'après l'observation ?
	Quelles sont les raisons qui provoquent ces difficultés

3) Questionnaire d'entretien

Les questions principales pour l'interview auprès de l'enseignant (*certaines questions ont été supprimées ou modifiées selon les différentes situations d'enseignement*) :

1. Pouvez-vous présenter votre formation (date et lieu de votre licence, master, votre domaine de recherche pour le doctorat...) et vos expériences d'enseignement ?
2. Quels objectifs avez-vous prévus pour la séance ? Quelles compétences voulez-vous favoriser chez les apprenants (compétence linguistique, littéraire, culturelle, etc.)?
3. Quel est votre programme pour toute l'année scolaire ?
4. Quels sont vos critères pour le choix des écrivains ? Combien d'heures consacrez-vous à chaque siècle / écrivain ?
Quels sont vos critères pour le choix des textes ? Quelle est l'importance de ces textes choisis pour vous ?
5. Quelles sont vos objectifs au travers de ces activités que vous avez élaborées?
6. Selon vous, quelles sont les difficultés dans l'enseignement de la littérature française ? L'aspect culturel en fait-il partie ?
7. J'ai remarqué que vous introduisiez souvent la culture chinoise dans l'enseignement de la littérature française. Pourquoi ? Ou : J'ai remarqué que vous n'introduisiez pas la culture chinoise dans l'enseignement de la littérature française. Pourquoi ?

8. Pensez-vous que la comparaison des deux cultures faciliterait l'accès à la culture française pour un élève chinois ?
9. Que voulez-vous apporter aux élèves à travers ce cursus (histoire de la littérature française / littérature française ... *la nomination du cursus est différente selon les universités*)
10. *D'autres questions supplémentaires selon l'enseignant*

1.4.2 Justifications du choix des outils

L'élaboration de ces trames s'appuie à la fois sur la théorie sociolinguistique et didactique. D'une part les ouvrages de sociologie concernant les actions sociales (comme la théorie d'A. Schütz : *Contribution à la sociologie de l'action*, 2009) et la méthodologie du recueil de données dans un contexte social (J.-M. De Ketele et X. Roegiers : *Méthodologie du recueil d'informations*, 2009) nous éclairent sur les objectifs et les étapes du recueil des données. Leurs recherches nous guideront pour construire les branches principales dans les trames d'informations. D'autre part, sur ce modèle initial s'ajoutent des ouvrages didactiques concernant l'interaction en classe de langue étrangère, telles que les théories de F. Cicurel (2012) et de L. Mondada (1995) sur l'interaction, ainsi que celles de V. Bigot (2003), V. Delorme (2010) et de F. Goullier (2006) concernant la construction du contexte d'observation et du répertoire d'enseignement⁷⁸. Les contributions des chercheurs didacticiens nous indiquent des critères didactiques sur le recueil des données en classe de langues et nous permettront de détailler nos trames en considérant les notions de contexte, enseignant, apprenant et classe.

Si les observations et les entretiens servent à « caractériser les phénomènes

⁷⁸ Nos références théoriques ici concernent :

F. Cicurel, *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, 2012 ;
V. Bigot, E. Blondel, L. Cadet, M. Causa, « La construction du répertoire d'enseignement lors du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant de FLE. », *Marges linguistiques*, 2003 ;
V. Delorme, *Construction et utilisation des contextes dans les interactions en classe de langue*, 2010 ;
F. Goullier, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*, 2006 ;
L. Mondada, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue et Analyse les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques*, 1995.

sociaux, à donner du sens aux comportements en les inscrivant dans un contexte, à étayer des interprétations » (Hatzfeld et Spiegelstein, 2000 : 61), nous pouvons dire que l'élaboration des outils de recherches a pour fonction d'éclaircir et de synthétiser les phénomènes sociaux et des comportements observés selon les objectifs du recueil de données.

En effet, l'étayage du recueil d'informations peut contribuer à la construction des trames d'observations et d'entretiens car la collection d'informations est effectuée « en fonction d'un cadre d'analyse préétabli, qui guide l'attention, filtre les perceptions, détermine les centres d'intérêt, mais est aussi soumis au test de la réalité » (Hatzfeld et Spiegelstein, 2000 : 62). Dans la trame d'investigation du contexte général, nous prévoyons des informations générales concernant le cadre institutionnel de chaque établissement et de chaque classe à observer. Le repérage des informations s'achève soit avant la recherche sur le terrain (par exemple l'histoire et la situation actuelle de l'université observée), soit pendant l'observation en classe (comme les situations générales d'apprenants) ou encore après l'observation (lors de l'entretien nous obtenons des informations complètes sur l'expérience personnelle et professionnelle de l'enseignant). La trame contextuelle nous aide à organiser ce repérage d'informations dans chaque étape et à analyser le cadre institutionnel de manière plus complète.

La trame d'observation pour chaque séquence a été établie à partir des théories de la didactique générale du Français Langue Étrangère et de l'interaction en classe de langues. En tant que composants primordiaux en didactique, les objectifs de la séquence, les compétences à viser, les supports utilisés, les activités didactiques réalisées en cours...constituent un cadre qui sert à observer le déroulement du séminaire. Les trois sous-trames qui suivent nous aident à mettre l'accent sur les performances de l'enseignant et des apprenants en classe de littérature de FLE, surtout sur l'aspect culturel et interculturel dans leurs comportements d'enseignement et d'apprentissage. L'attention et la dynamique que nous déployons sur ces points clés trouveront leur utilité dans le chapitre suivant : l'analyse des données.

Enfin, le questionnaire d'entretien que nous effectuons avec l'enseignant permet de compléter nos observations. Dans la trame d'entretien, nous introduisons des

questions dont les réponses sont, pour la plupart, des éléments ne se révélant pas ou quasiment pas à travers l'observation en classe. En interrogeant l'enseignant sur les motifs du choix des écrivains et des textes, les difficultés dans l'enseignement du français au public chinois et les rencontres linguistiques et culturelles en cours de FLE, nous essayerons de réfléchir sur la situation actuelle de l'enseignement du français et de la littérature française dans le contexte universitaire chinois. Cette réflexion nous ouvre une piste que nous détaillerons dans la dernière partie de notre recherche : propositions didactiques.

2. Constitution du corpus

2.1 Transcription

2.1.1 Théorie et déroulement

Hatzfeld et Spiegelstein soulignent l'importance de mettre en valeur des données : elles doivent « être mises en forme, traitées afin de devenir des informations utilisables et ayant du sens » (2000 : 67). En didactique, une des méthodes pour décoder et mettre en valeur des informations audio consiste à transcrire l'enregistrement. En effet, la constitution de notre corpus se réalise par la transcription : la transcription de l'observation en classe et la transcription de l'entretien.

En espérant faire un constat qui établit l'« existence de faits » (Hatzfeld et Spiegelstein, 2000 : 86), nous essayons de transcrire avec respect et fidélité l'enregistrement audio sans porter dans notre transcription ni jugement ni interprétation. Nous réalisons notre travail en faisant recours aux conventions de transcription⁷⁹ :

P	Professeur
A	Apprenant
Am	Apprenant masculin
Af	Apprenant féminin

⁷⁹Les conventions de transcription sont référencées principalement dans l'ouvrage théorique de F. Cicurel : *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, 2012, ainsi que les ouvrages de V. Bigot, F. Goullier, L. Mondada dont nous avons parlé dans les paragraphes précédents.

Am1	Premier apprenant masculin
Am2	Deuxième apprenant masculin
Af1	Première apprenante féminine
Af2	Deuxième apprenante féminine
As	Plusieurs apprenants
Ob	Observatrice

Symboles de transcription	Fonctions	Exemples
+	pause courte	P individu c'est quoi individu + vous avez une idée
++	pause moyenne	P euh il les utilise pour décrire cet instant ce moment très bref ++ ces descriptions sont très subtiles
+++	pause longue	P on va faire un jeu +++ les surréalistes quand ils se sont réunis ils se mettent souvent à un jeu littéraire
↑	intonation montante	P c'est gouverné par les femmes ça va ↑
MAJUSCULE	renforcement du ton	P parce que NOUS nous préférons le PARALLELISME
-	pause entre les syllabes	P donc la classe collective permet de créer une E-MU-LA-TION + émulation
::	ralentissement de la syllabe	P Malraux il a été euh :: il a été diplomate en Chine
<u>mots soulignés</u>	synchronie/chevauchement	P avant LA :: ↑ As <u>première</u> P <u>première</u> guerre mondiale
XXX	inaudible	P il a traduit la poésie chinoise en français XXX + il a traduit tous les poèmes de Shakespeare
(rire)	un (ou deux) participant(s) rit(rient)	P c'est pour ça que je leur demande de lire au moins un ou deux textes intégral + intégraux (rire)
(rires)	plusieurs participants rient ou un participant rit fort	P c'est-à-dire l'employeur exploite l'employé ah comme les professeurs exploitent les étudiants ah As (rires)

(<i>éclatement de rires</i>)	la classe rit fort	P vous croyez vraiment que lors de leur séparation douloureuse il y avait à côté d'eux un euh secrétaire qui s'occupe de l'enregistrement du scénario ↑ As (<i>éclatement de rires</i>)
(<i>silence</i>)	pas de bruit	P comment distinguez-vous les livres comme <i>Les Trois Royaumes</i> et <i>Les Chroniques des Trois Royaumes</i> ↑ As (<i>silence</i>)
(<i>mots italiques entre parenthèses</i>)	explication de l'action de l'enseignant ou des étudiants	P vous avez récité ses poèmes dans les premières années ↑ As (<i>ils secouent la tête</i>) P non ↑ (<i>elle est surprise</i>)
(mots non italiques entre parenthèses)	traduction du chinois en français	P jingzi jingzi fanying chulai de shi shenme ↑ (qu'est-ce que le miroir le miroir reflète ↑) hum ↑ Af xuhuan (illusion)

2.1.2 Quelques explications de la transcription

a. Chevauchement et morceaux inaudibles

Lors des discussions vives, il arrive que plusieurs étudiants interviennent au même moment que l'enseignant. Pour transcrire le chevauchement entre plusieurs intervenants, les mots, les phrases ou les morceaux de phrase seront soulignés et alignés les uns sous les autres. Nous avons essayé de décrire les alternances synchroniques de tous les intervenants, mais la juxtaposition de plusieurs voix risque aussi de rendre certains morceaux inaudibles. Pendant le recueil des données, l'observatrice se mettait pour la plupart du temps au dernier rang suite à la demande de tous les enseignants. Cela crée une difficulté de capturer tous les sons, surtout également avec la limite de l'enregistreur numérique, lors du chevauchement fort ou de la chuchoterie faible entre apprenants. Nous choisissons de mettre XXX pour les signes inaudibles.

b. Traduction

Les séminaires observés se sont effectués majoritairement en langue française. Mais l'alternance des langues (chinois, français ou même anglais) s'est produite dans toutes les séquences observées, surtout au moment où l'explication en français provoque des incompréhensions ou des confusions chez les apprenants⁸⁰. Afin de respecter l'authenticité de la transcription en classe de langue, nous décidons de garder les morceaux produits en langue chinoise par l'enseignant ou par l'apprenant et d'ajouter entre parenthèses après la phrase d'origine la traduction en langue française faite par nous avec soin.

c. Signes non verbaux

Comme mentionné dans le point précédent, la partie non verbale n'est pas au centre de notre recherche. Mais nous ne nous interdisons pas de transcrire les signes non verbaux qui permettent d'expliquer le déroulement de la séquence ou de refléter les réactions de l'enseignant et des apprenants par rapport à un morceau d'intervention, comme (*ils secouent la tête*) ou (*elle a l'air surprise*). Les transcriptions non verbales pourront être considérées à certains égards comme des éléments supplémentaires pour notre analyse des données. Afin de distinguer de la « traduction », les signes non verbaux sont mentionnés entre parenthèses mais en italique.

2.2 Méthodologies et justification du critère de choix de la transcription

Notre corpus d'analyse est donc issu de la transcription phonétique. Néanmoins, la quantité des données ainsi que l'hétérogénéité de la nature et de la fonction des différentes informations recueillies déterminent le fait que toutes les informations dans l'enregistrement ne sont pas choisies comme composantes du corpus.

Ainsi, notre travail ne se limite pas seulement à l'observation, l'enregistrement et la transcription, il s'agit également d'une démarche de tri des données et de leur mise en valeur qui peut ensuite servir pour notre prochaine partie : l'analyse des données.

⁸⁰ Nous développerons ce point dans le prochain chapitre sur l'interculturel dans l'analyse des données.

Notre corpus transcrit s'est construit à partir des trois critères de tri :

- En fonction des catégories existantes

Nous transcrivons une partie des informations concernant les trames préconçues d'observation et d'entretien dont l'importance et la fonction ont été soulignées dans le point précédent. Les données telles que l'annonce des objectifs de la séquence par l'enseignant, l'interaction pendant les activités, le discours sur les compétences à travailler pendant le séminaire nous sont utiles pour remplir nos trames de recherche.

- En fonction d'hypothèses

Avant le recueil des données, nous avons conçu, à l'aide des trames, des hypothèses et des attentes de notre observation. Nous attendions des confrontations linguistiques, des tensions culturelles, des difficultés dans l'enseignement et l'apprentissage, la méthodologie de l'élaboration du sujet interculturel par l'enseignant, les réactions et les comportements chez les apprenants face à cette interculturalité... Ces attentes préconçues par des questions dans les trames d'observations du côté enseignant et apprenant nous rappellent également nos hypothèses dans l'introduction de notre recherche et nous proposent des moyens d'analyser les réponses à ces attentes. Il est donc nécessaire d'accorder dans la transcription une place importante à cet aspect hypothétique.

- En fonction d'enjeux

Enfin notre corpus se construit en lien avec les objectifs et problématiques de notre recherche. Nous essayons de mettre en exergue des interactions et des comportements de l'enseignant et des apprenants sur l'interculturel en classe de FLE, y compris le traitement des questions de stéréotypie, singularité et universalité culturelle, représentation de la culture de l'autre, valeur et éducation éthique, voire des questions approfondies, comme le rôle de la littérature, ou encore les propositions didactiques

s'appuyant sur des textes littéraires en cours de FLE, etc. Ces extraits emblématiques nous conduiront donc à réfléchir à nos problématiques et nos enjeux interculturels.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre qui ouvre notre recherche sur le terrain chinois est un préambule destiné à la présentation et la justification des objectifs, des méthodologies et des outils pour le recueil des données et la constitution du corpus.

Pour recueillir des données issues du contexte universitaire chinois, nous avons sélectionné, dans trois universités chinoises, cinq classes avec quatre professeurs différents. Ces établissements se composent d'une université chinoise ancienne spécialisée en langues étrangères (Université des Langues Étrangères de Pékin), d'un établissement avec un département de français relativement jeune (Université Renmin de Chine) et d'une université généraliste en enseignement et éducation (Université Normale de la Capitale). La variété du contexte institutionnel et la différence de profil des enseignants et des apprenants nous ont fourni une plate-forme nous offrant une variété satisfaisante pour le recueil des données du terrain. Nous avons choisi plusieurs modes de recueil de données : observation en classe, enregistrement du cours avec un dictaphone, prise de notes et entretiens avec des enseignants. En nous appuyant sur les théories d'interaction en classe de F. Cicurel ainsi que celles de J.-M. De Ketele et X. Roegiers, nous avons construit trois outils de recueil de données selon nos problématiques :

- une trame d'investigation du contexte général ;
- une trame d'observation par séquence ;
- un questionnaire d'entretien.

Nous avons ensuite constitué notre corpus avec les données recueillies sur le terrain chinois. La réalisation de la transcription des données a été faite à l'étayage des conventions de transcription dans *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe* (2011). Trois critères de sélection de corpus ont été relevés et justifiés : nous avons d'abord sélectionné les informations en suivant nos trames préconstruites ; nous avons également porté l'accent sur les données entretenant

le lien avec nos hypothèses et nos attentes pour chaque séquence ; enfin, les éléments autour de nos objectifs et de nos problématiques de la présente recherche ont été mis en exergue. Ils constituent en fait les enjeux de notre analyse des données.

CHAPITRE VI Analyse des données transcrites

Dans ce chapitre, nous allons examiner la dimension interculturelle dans l'enseignement de la littérature française en classe de FLE en Chine. Pour atteindre ces objectifs, sera mise en place une analyse des données issues de la transcription des observations en cours, ainsi que des entretiens auprès des enseignants. Nous souhaitons, à travers cette analyse des données, saisir l'appréhension de l'interculturel dans le contexte universitaire chinois. Par ce fait, nous allons faire émerger le dynamisme de l'interculturel en classe de littérature de FLE en Chine à partir d'une analyse du discours et de la performance des apprenants et des enseignants.

1. Préambule : Quelles notions seront examinées dans cette analyse des données ?

Notre travail dans ce chapitre porte sur l'examen de la dimension interculturelle en cours de littérature de FLE dans les universités chinoises. Pour approfondir cette analyse, nous porterons notre attention sur les notions suivantes en lien avec l'interculturel :

D'abord, nous allons étudier la question de stéréotype et identité :

- Comment les stéréotypes des apprenants se manifestent-ils en cours de littérature de FLE ? D'où viennent les stéréotypes des apprenants ?
- Quels sont les liens entre ces stéréotypes et l'identité des apprenants ?
- Comment les stéréotypes agissent-ils sur les représentations des étudiants par rapport à la langue et la littérature françaises ?

Ensuite, la question de diversité sera aussi mise en examen :

- Existe-il une diversité entre les représentations des apprenants chinois sur la langue, la littérature et la culture françaises ?
- Des réflexions sur les images et la vérité sont-elles mises en œuvre en classe de FLE ?

Enfin, nous examinerons également la question de l'altérité en classe de FLE chinoise :

- Comment les apprenants chinois réagissent-ils devant la différenciation culturelle entre la littérature française et la littérature chinoise ?
- Quelle sont les représentations des valeurs collectives dans l'éducation éthique dans le contexte chinois ? Comment jouent-t-elles un rôle dans la perception qu'ont les apprenants chinois de l'altérité entre la France et la Chine au niveau littéraire et culturel ?
- Quelles sont les stratégies enseignantes pour construire des connivences culturelles entre le contexte identitaire des apprenants chinois et le texte littéraire français, dans le but de faciliter la compréhension culturelle et textuelle ?

Nous analyserons aussi la question de l'interculturel à travers les entretiens enseignants pour la sélection des textes, la création du manuel de littérature et la méthodologie enseignante :

- Y a-t-il une prise en compte de la dimension interculturelle dans les critères de choix des textes et des écrivains chez les enseignants chinois ?
- Comment la question de l'interculturel affecte-t-elle la méthodologie des enseignants pour leur public universitaire chinois ?

Nous allons donc remettre en question la dimension interculturelle dans l'enseignement de la littérature française dans le contexte chinois à travers cette analyse des données. En prenant appui sur les théories de l'analyse du discours et des interactions de F. Cicurel (2011) et J. Moeschler (1991), nous mènerons des réflexions sur les enjeux interculturels dans les discours des enseignants et des apprenants, dans les jeux conversationnels, ainsi que dans les éléments non verbaux de notre corpus.

2. Analyse des paramètres d'entretiens

Nous avons parlé dans le point 1.3.2 du chapitre V de la méthode et la fonction de nos entretiens durant les observations en classes. Nos trois entretiens se sont effectués le 06/11/2013 auprès de Madame CHE Lin, le 12/11/2013 pour Madame WEI Keling et le 03/06/2014 avec Madame ZHANG Yingxuan⁸¹. Sous forme de « questionnaires oraux », nous proposons une interview à la fois « dirigée » et

⁸¹ Parmi les enseignants, Madame Che, Madame Wei et Madame Zhang ont accepté notre entretien.

« ouverte » (De Ketele et Roegiers, 2009 : 14) pour faire émerger nos hypothèses sur l'enseignement du français et de la littérature française en classe de FLE en Chine. Cette discussion avec les enseignantes après leur intervention nous permet d'examiner plus précisément les intentions et les comportements des enseignantes. Elle complète aussi nos analyses des observations en classe au niveau du choix des textes, la création du manuel, la méthode d'enseignement et la question de culture.

2.1 Critères de choix des textes

L'analyse des critères de choix pour les textes et les écrivains en classe de FLE est une question importante permettant de voir les objectifs et les méthodes que l'enseignant conçoit pour son public étranger. Dans le point 2.2.2 du chapitre IV, nous avons évoqué cette question dans sa généralité en regardant les critères de choix des textes et des écrivains dans les manuels de littérature pour le public chinois de FLE. Il nous semble intéressant de nous appuyer sur une situation concrète pour examiner cette question.

Les trois enseignantes développent beaucoup sur la question des critères de choix lors de l'entretien. Nous remarquons qu'elles ont toutes les trois mentionné l'aspect « représentatif » et ont quasiment toutes placé ce critère en première place :

P-Che je pense que c'est un texte qui représente + un texte très représentatif de la pensée de Montaigne

P-Wei c'est important de choisir quels sont les plus importants + les plus essentiels mais qui couvrent aussi la diversité
[...]
je pense pas que j'ai trop de liberté là-dessus + sur la communauté comme ça bon je vais prendre les plus réputés + les plus importants + c'est vraiment le critère général

P-Zhang les auteurs et leurs œuvres sont représentatifs d'abord

Les enseignantes choisissent le terme « représentatif » ou les expressions similaires comme « les plus importants » ou « les plus essentiels » pour décrire ce critère. Mais que signifie exactement un écrivain ou un texte « représentatif » et « important » ?

Pour Madame Che, le choix du texte doit symboliser la pensée de cet écrivain, comme *Les essais* et Montaigne ; tandis que pour Madame Wei, le texte représentatif joue un rôle très important dans le courant du siècle :

P-Wei je pense que le plus important est qu'en général les plus importants les plus représentatifs de la littérature de ce courant de ce siècle

Mme Zhang a choisi d'explicitier d'avantage cette question sur le « représentatif » :

P-Zhang euh représentatif c'est-à-dire que ces auteurs ont déjà laissé une trace très importante dans l'histoire euh littéraire de la France + c'est déjà mentionné dans le manuel littéraire de euh en France c'est-à-dire selon les manuels euh FRANÇAIS de la littérature + c'est déjà mentionné c'est pas MOI-même qui a(i) euh comment dit-on qui a(i) la liberté de choisir c'est déjà choisi par les Français

« Représentatif » se réfère donc à un classement « officiel » dans les manuels de littérature mais édités en France pour les élèves en Français Langue Maternelle. Cela revient donc à notre analyse dans le chapitre IV sur la question de représentatif dans les manuels de littérature de FLE en Chine. D'une part, la prise en compte des œuvres les plus réputées et les plus lues implique davantage le rôle de « lecteur » ; d'autre part, le fait que les enseignantes s'obligent à prendre les textes issus des ouvrages de FLM montre le statut de « suprématie » des manuels de FLM, car l'enseignement de la littérature française en Chine est probablement dépourvu de manuels destinés aux étudiants chinois en FLE. Nous développerons ce point dans la discussion suivante sur l'utilisation du manuel dans les classes observées.

Le deuxième critère est le niveau de langue. Toutes les enseignantes ont souligné l'importance du niveau de langue dans leur choix de textes.

P-Che HUM + il faut aussi qu'on compte des difficultés de la langue + je choisis les moins difficiles

P-Wei Au niveau de langue + c'est-à-dire que si c'est trop difficile + je ne le présente pas aux étudiants + comme leur niveau de langue est pas très très avancé en troisième année

P-Zhang ET :: de l'autre côté il vaut mieux aussi penser à leur niveau de langue c'est pour ça que ces auteurs dans l'ensemble ne sont pas très difficiles à lire pour euh pour ces étudiants je crois de troisième année + mais certainement pour les chercheurs je

devrais chercher des comment dit-on des documents plus comment dire plus durs plus difficiles à lire donc c'est la deuxième raison pour laquelle je choisis ces documents et ces auteurs

Dans notre analyse sur le programme pédagogique national pour les étudiants chinois de FLE en Chine, nous avons compris que la compétence linguistique est placée en première place avec les quatre sous-compétences « écouter », « parler », « lire » et « écrire ». Le programme national les classe comme les compétences de « base » qui doivent être travaillées au cours des deux premières années et être approfondies durant les deux dernières années universitaires. Les heures importantes consacrées à l'apprentissage linguistique en première et en deuxième années présentent aussi une place essentielle de la compétence linguistique dans les universités chinoises. Nous voyons vraisemblablement là, l'influence prépondérante de la méthode traditionnelle dans l'enseignement de la littérature française en Chine, mais les discours suivants nous amènent peut-être à une réflexion divergente :

P-Che je pense que le choix d'un texte littéraire peut aussi concerner la vie des étudiants + c'est-à-dire que j'aimerais éveiller ou susciter l'intérêt + leur intérêt à partir d'une question avec un texte littéraire + c'est-à-dire pour eux à partir d'un texte de Montaigne sur l'amitié + pourront peut-être réfléchir un peu sur leur propre culture + leurs euh + leurs amis + leurs propres expériences

P-Wei Au niveau de langue + c'est-à-dire que si c'est trop difficile + je ne le présente pas aux étudiants + comme leur niveau de langue est pas très très avancé en troisième année + et puis euh le contenu est trop dur trop difficile trop loin de leur culture + je pense que je ne vais pas choisir + et puis comme j'ai dit tout à l'heure ces auteurs sont très importants + c'est leur premier cours de littérature + je ne veux pas choisir des auteurs comme ça

Nous remarquons, dans ces deux passages transcrits, le soulignement de l'intérêt du texte et le lien avec la culture des apprenants après l'explication du critère « niveau de langue » par les enseignantes. En effet, les éléments linguistiques sont pris en compte à la première place non seulement parce que les enseignantes souhaitent travailler un texte correspondant à la compétence linguistique des apprenants, mais aussi parce qu'elles se rendent compte de l'éventuelle difficulté culturelle apportée par la langue. Il ne faut pas que le niveau de langue dans le texte crée autant de décalage entre le contexte de l'écrivain et la vie des étudiants. Dans leur sélection des textes, les enseignantes s'attachent à trouver des rapprochements entre écrivains et apprenants, afin d'établir des

connivences au niveau linguistique et culturel. Cela pourrait évoquer ou susciter l'intérêt chez les apprenants. Nous voyons donc, à travers ces passages, un travail non seulement sur la compétence linguistique proprement dite, mais aussi une prise en compte importante de la culture des apprenants chinois et des éléments interculturels dans l'enseignement de la littérature française en classe de FLE.

2.2 Manuels de littérature

Dans les paragraphes précédents, nous avons mentionné la problématique des manuels de littérature française en Chine. Si les enseignantes choisissent de composer leur propre corpus comme support pédagogique, c'est parce que le panel de manuel de littérature française pour le public FLE en Chine n'est pas très développé.

Notre recherche dans le point 2.2 du chapitre IV présente les lacunes des manuels de littérature en Chine. Ces derniers sont actuellement majoritairement composés de « livres d'histoire littéraire », comme ce que nous confirme l'enseignante Zhang :

- P-Zhang on a la la liberté hum et on pensera aussi à RÉDIGER aussi un manuel de littérature française à NOUS-mêmes dans l'avenir
- I⁸² vous pensez que pour l'instant il n'y pas beaucoup de manuels euh ::
- P-Zhang de littérature française ↑
- I oui pour les étudiants chinois
- P-Zhang oui oui il y a seulement des des ouvrages entièrement techniques + mais mais en ce qui concerne le manuel il n'y en a pas beaucoup

Cette pénurie de manuels pour les étudiants chinois de FLE pousse les enseignantes à réaliser leur propre création de manuel. Lors des entretiens, elles avouent que les textes sont le fruit de leur recherche, s'appuyant sur différents supports pédagogiques (ouvrages, multimédia...). Néanmoins, cette recherche est inspirée des manuels ou des ouvrages de Français Langue Maternelle édités en France et destinés aux élèves français :

- P-Che oui + c'est une méthode propre à NOUS (*rires*) +++ en fait c'est une méthode que les adolescents français apprennent adoptent dans leur école secondaire + ADOLESCENTS + tamen de zhongxuesheng (leurs adolescents) + tamen zai faguo

⁸² I représente « interviewer » (l'observatrice).

- xuexiao xuede zhongxue yuwen keben (les manuels du français qu'ils utilisent dans leurs écoles secondaires en France)
- I shuming shi ↑ (les noms de manuels sont ↑)
- P-Che jiushi *français* (le nom est juste *Le français*) + yeyou littérature première + seconde (il y a aussi ceux qui s'appellent *Littérature première* + *Littérature seconde*) +++
- P-Zhang hum il y a des manuels français de littérature française ou bien il y a des :: des documents euh sur Internet les :: au sujet de l'enseignement littéraire ou bien des documents littéraires ou bien des documents pour les :: Français des Français de passer le BAC hum c'est ça ces documents + c'est peut-être nécessaire même pour les Chinois
- I donc c'est un recueil de plusieurs de divers euh ::
- P-Zhang ah oui un multiple choix

Notre discussion dans le chapitre IV sur le programme national de l'enseignement du français en Chine présente un manque de précision pour la partie « littérature ». Ce vide dans les références chinoises incite les enseignants chinois à une quête de références dans les ouvrages édités par les chercheurs français en France. Les manuels pour les adolescents français à l'école secondaire ou pour les élèves qui vont passer le baccalauréat en France sont donc considérés comme des références nécessaires et officielles qui pourront compléter les carences du marché chinois.

Mais cette inspiration ne signifie pas un pastiche total de méthodes françaises, car les discours des enseignantes nous ont révélé leur vrai objectif :

- P-Che mais je ne vais pas tout prendre donc je prends les textes qui nous paraissent par exemple plus pertinents + et puis je fais une sélection selon les fonctions + puis comment dire des commentaires en chinois + ou bien une traduction en français + ça c'est un travail de préparation
- P-Zhang il faut pas faut pas euh comment dire être fidèle il ne faut pas être FIDÈLE à seulement UN manuel + on a la la liberté hum
[...]
de toute façon en même temps les auteurs choisis par les Français sont nombreux parmi lesquels je devrais euh comment dit-on faire un TRI faire un choix hum suivant le niveau de mes étudiants et suivant la RÉCEPTION ah hum de la société chinoise hum

Nous voyons donc la stratégie des enseignantes dans leur création de manuels. D'une part, elles se réfèrent aux ouvrages de littérature « officiels » en France comme le noyau d'inspiration ; d'autre part, les enseignantes n'oublient pas de tenir compte de l'identité, du contexte et de la culture de leur public chinois. La « suprématie » des références françaises n'est donc pas une hégémonie totale. La prise en compte des éléments interculturels en classe de FLE chinoise y joue un rôle encore plus important.

2.3 Méthodes

Souhaitant comprendre davantage les méthodes et les stratégies enseignantes en cours de littérature de FLE, nous invitons les enseignantes à exprimer leurs difficultés éventuelles dans l'enseignement de la littérature française pour les étudiants universitaires chinois.

Si nous parcourons les trois entretiens, nous trouvons un soulignement omniprésent du manque de « connaissances de base » qui semble une entrave dans l'enseignement et l'apprentissage de la littérature française en FLE :

P-Che il leur manque une bonne base de la connaissance + c'est-à-dire qu'ils ne sont pas bien préparés pour un cours très très spécialisé

I c'est quoi la raison qui entraîne ce manque de connaissance ↑

P-Che hum :: c'est peut-être à cause de leur répertoire insuffisant déjà dans le passé + mais aussi peut-être un manque dans l'enseignement dans les deux premières années

P-Wei P la plupart des étudiants n'ont pas de base + pour comprendre l'ensemble euh

P-Zhang la deuxième difficulté c'est euh la compréhension du texte littéraire + il faut le situer dans le contexte social et politique DE l'époque + il faut connaître l'histoire et la politique hum pour encadrer ce texte cet extrait

Madame Che et Madame Wei ont choisi de décrire cette difficulté comme un manque de connaissance de base. Ceci est ensuite explicité par Madame Zhang : ce manque concerne l'encadrement et la compréhension du contexte social, politique et historique de différentes époques en France et en Europe. Ces connaissances permettent de « comprendre l'ensemble » du texte et de l'écrivain.

Cette explication revient donc à notre discussion dans les chapitres I et II sur la construction des connivences culturelles. Le décalage entre la culture des apprenants chinois et le contexte social/historique/politique de l'écrivain pourra aboutir à des entraves importantes pour l'appréhension des œuvres littéraires. Cela crée encore plus d'impacts pour un apprenant chinois de la société moderne qui fait sa lecture sur une société européenne n'appartenant pas à son époque. Cet écart sur les horizons spatial et temporel devient la première préoccupation pour les enseignants chinois qui cherchent donc des méthodes pour établir d'éventuelles connivences entre la culture des apprenants et ce monde étranger.

Cette prise en compte de l'identité des apprenants et de l'interculturel dans leur apprentissage est repérable dans l'entretien enseignant. Madame Che a expliqué de manière plus explicite son point de vue sur l'interculturel :

- P-Che pour la partie culturelle + c'est plutôt interculturel + en fait j'insiste toujours pour apporter un regard interculturel dans la littérature + parce que moyennement + moyennement + notre langue maternelle et notre culture maternelle pourront peut-être accéder plus facilement une autre culture + une autre littérature ++ je trouve qu'il y a toujours les concordances et les différences dans la littérature et la culture [...]
d'ailleurs c'est pas une simple question de connaissance + je pense que pour les étudiants de langue étrangère + une chose très importante + c'est de euh + comment dire + c'est de euh ++ qui leur euh ++ c'est aussi leur permettre d'acquérir le concept interculturel + c'est-à-dire c'est observer ces phénomènes à l'échelle mondiale + il faut pas avoir toujours ++ trop de euh:: emprisonnement + trop de euh ++ trop de divergence dans mon esprit
- I il faut ouvrir l'esprit sur le monde + il ne faut pas fixer sur UNE culture
- P-Che il faut pas euh + comment dire euh + s'enfermer dans un seul système

Pour l'enseignante chinoise, elle ne souhaite pas que les apprenants s'enferment dans leur esprit et leur culture. Malgré les possibles différences entre l'univers des apprenants et la culture française, l'enseignante choisit de les encourager pour observer les éléments étrangers « à l'échelle mondiale », car il existe toujours « les concordances et les différences » entre les cultures et les littératures. Un recours à leur langue et leur culture maternelles peut, selon elle, donner un accès plus facile à une autre culture et une autre littérature étrangère.

Cette réflexion sur l'interculturel en FLE et le contexte identitaire des apprenants pousse les enseignantes à construire leur méthode d'enseignement :

P-Che je vais pas commencer par ma propre explication + je vais commencer par poser une question + d'après vous pourquoi les jongleurs + jiushi nage suowei de youyin shiren (c'est ce qu'on appelle un jongleur) + comment est-ce qu'ils arrivent à retenir quatre milles vers d'un poème + ni jue de tamen zenme neng jizhu *Luo Lan Zhi Ge* de siqian ju shi ne (d'après vous comment ils arrivent à retenir les quatre milles vers de *La Chanson de Roland*) + donc ils doivent réfléchir à la forme + par exemple la musique + ça permet de répéter + comme dans une chanson + on doit expliquer la chanson de geste + c'est d'abord une chanson + il y a la musique à l'intérieur de chaque poème + ni yao xian qifa tamen ran hou zai qu jiang (on doit d'abord les inspirer puis on leur explique)

P-Zhang il est important pour les étudiants de de toute façon de connaître AU MOINS les NOMS c'est-à-dire les appellations de euh les noms de ces auteurs + comme ça ça pourrait leur ouvrir une PORTE ils pourront faire la lecture plus approfondie ou bien plus étendue + dans leur euh le reste de leur vie
[...]
j'aimerais bien leur euh de toute façon donner des renseignements auprès de l'histoire ou bien de la philosophie même de L'ART classique de cette époque-là + c'est pour leur donner une idée pour mieux comprendre les courants littéraires hum + par exemple le symbolisme il y a les peintures hum le surréalisme aussi des peintures hum du même courant hum + le romantisme aussi la peinture ou bien hum la musique des morphe-musical euh des morphe-musicaux par exemple euh Debussy c'est un grand musicien euh on pourrait dire euh symbolique symbolique

P-Wei non + en fait je ne demande pas de faire des activités comme très euh structurées + en fait parce que je pense que la littérature est quelque chose assez euh euh personnelle + je pense pas qu'on peut faire la littérature par les jeux par les activités comme ça + c'est pour ça que je demanderais de euh d'écrire un essai d'écrire un texte + et puis je pose des questions en classe + en lisant le texte ensemble + je pense que le plus important c'est la lecture + la lecture la relecture et leur propre lecture leur propre relecture toujours + c'est pourquoi je veux encourager euh je les encourage à lire un livre intégral + un roman un livre ensemble + pas comme des extraits + j'espère que à partir de ces extraits de ces morceaux ils peuvent avoir l'intérêt de lire tout le livre + alors si j'arrive à susciter ou à inciter cet intérêt + je pense que c'est déjà très bien + donc euh j'ai pas fait exprès pour euh pour créer ces activités juste pour animer la classe + la littérature c'est quelque chose d'intime + donc la lecture c'est plus important
[...]

le rôle de ce cours est d'essayer de leur montrer que bon on a la littérature + même si ça n'a euh c'est inutile mais euh mais ça nous ça nous fait réfléchir + ça nous fait penser + ça nous fait euh peut-être mener une vie plus euh plus intéressante et plus riche + donc c'est pour ça que je veux pas passer le temps à euh à faire la présentation historique + littéraire + littéraire générale + de généralité mais j'aimerais bien LIRE ensemble avec eux + pour leur faire voir qu'il y a des choses très intéressantes juste dans la lecture de la littérature + qui euh qui n'a peut-être pas une utilité comme ça au sens de euh + comme euh + mais ça aide à mieux réfléchir + il y a pas seulement le travail de euh le travail et l'argent etc + sinon on

est comme des commerçants + oui c'est comme si j'arrive je leur offre une autre idée QUE qu'euh ce qu'ils ont reçues + c'est déjà bien

[...]

il faut arriver lentement + donc lire lentement avec les étudiants et puis expliquer les difficultés + les mots + les expressions + et ensuite essayer de dégager le rythme + il faut aller il faut aller lentement + il faut être patient + il faut demander aux étudiants d'être patient un peu avec la littérature

Nous remarquons que l'enseignante Che cherche à impliquer les apprenants dans la réflexion en introduisant d'abord des questions qui font émerger le thème littéraire. Pour elle, l'inspiration est plus importante qu'une explication directe car cette dernière peut tomber dans une abstraction qui apporte des difficultés pour la compréhension des apprenants. Elle guide les apprenants vers une comparaison culturelle et littéraire, ce qui fournit un accès plus simple à l'« autre » à partir du « soi ». Pour Madame Zhang, accentuant beaucoup sur le contexte historique et social en cours de littérature de FLE, elle fait recours à l'interdiscipline qui pourra enrichir le cours et « donner une idée pour mieux comprendre les courants littéraires ». La musique, la peinture... donnant des sensations et des images plus directes réduisent l'écart entre la culture des apprenants chinois et la littérature française. Quant à Madame Wei, elle souligne de son côté l'importance de la lecture et la relecture en cours de littérature de FLE. Si la compréhension de la littérature française est difficile pour les apprenants chinois, elle choisit d'avancer « doucement » et d'agir avec une grande « patience » avec les étudiants. La lecture littéraire est pour elle quelque chose de très « personnel ». Ne souhaitant pas exiger une compréhension rapide, exhaustive et unique aux apprenants chinois, elle propose de « lire lentement avec les étudiants et puis expliquer les difficultés, les mots, les expressions... » pour que les apprenants acquièrent une volonté de réfléchir sur l'esthétique, la valeur... et non toujours sur l'utilité pragmatique. Elle souhaite, à travers cette lecture personnelle avec la patience, susciter plus de motivation et donner le plaisir de lire aux apprenants chinois. Ceux-ci sont des objectifs également mentionnés par les autres enseignantes.

Nous pouvons donc établir le bilan ci-dessous pour les trois entretiens. Notre analyse révèle la dimension cachée de l'enseignant sur leur méthode d'enseignement et leur considération par rapport à l'interculturel en classe de FLE. En outre, elle nous fournit des données de base qui permettront d'examiner plus précisément les

performances de l'enseignant et les comportements des apprenants sur cette dimension interculturelle lors de l'observation en classe.

	Madame Che Lin	Madame Wei Keling	Madame Zhang Yingxuan
Choix du texte	1/ Textes importants pour une telle période ou textes représentatifs pour un tel écrivain ; 2/ Textes permettant de faire des comparaisons au sein d'une culture ; 3/ Textes liés à la vie des étudiants pour susciter leur intérêt et pour qu'ils réfléchissent sur leur propre culture.	1/ L'enseignante ne veut pas suivre l'ordre chronologique. Elle sélectionne les écrivains du même classement ou pour le même intérêt ; 2/ Choisir les plus « importants » et les plus « essentiels » qui donnent aussi la « diversité » ; 3/ Choisir les écrivains et les textes en prenant en compte le niveau de langue ; 4/ Le contenu du texte ne doit pas être trop loin de la culture des apprenants ; 5/ Même si l'enseignante a une appréciation personnelle pour un tel écrivain ou un texte, elle peut le rejeter si le texte ne correspond pas à ses critères ci-dessus.	1/ Choisir les auteurs et les textes « représentatifs » pour que les apprenants connaissent d'abord ces noms. Ils feront des recherches plus approfondies plus tard s'ils s'y intéressent ; 2/ Références aux manuels de littérature en France. Tri des textes selon le niveau des étudiants chinois et la réception du texte dans la société chinoise ; 3/ Penser au niveau de langue des étudiants.
Difficultés dans l'enseignement de la littérature française	Manque de connaissances : les étudiants ne sont pas bien préparés pour un cours très spécialisé ; Côté enseignant : comment faire comprendre les termes et les questions spécifiques dans la littérature, par une explication « métalittéraire » ; Comment créer des interactions en classe ; Manque de temps en cours. Raisons : Le répertoire insuffisant dans le passé et dans les deux premières années d'apprentissage du français ; Manque de motivation même dans l'apprentissage de la littérature en chinois.	La plupart des étudiants n'ont pas de base ; Difficultés linguistiques : il faut être patient et avancer doucement avec les apprenants ; L'esprit « pragmatisme » lié à la vie et à la carrière chez les apprenants crée un désintérêt par rapport à la littérature ; Manque de temps en cours pour lire l'intégralité du livre.	Tous les étudiants ne s'intéressent pas à la littérature ; La compréhension du texte : les étudiants doivent connaître le contexte historique et politique d'autrefois pour comprendre ces textes ; La quantité nombreuse des textes littéraires français et les critères du tri ; Difficultés dans l'écriture littéraire : déséquilibre entre les séminaires sur la lecture analytique de façon grammaticale et une vraie rédaction littéraire de manière réthorique.
Manuels de littérature	Créé par l'enseignante et inspiré de la méthode de	Manuel de littérature française édité en France,	Références à plusieurs manuels de littérature en

française	FLM pour les adolescents français à l'école secondaire en France ; L'enseignante sélectionne les textes plus adaptés à son public chinois en considérant les difficultés linguistiques.	traduit en Chine : PLOQUIN Françoise, HERMELINE Laurent, ROLLAND Dominique, <i>Faguo wenxue da shoubi</i> 法国文学大手笔 (<i>Littérature française</i>), Hachette Livre, traduit par Shanghai Translation Publishing House 上海译文出版社, coll. « Outils », 上海 Shanghai, 2000.	France et les documents pour les lycéens français qui vont passer le baccalauréat. Selon l'enseignante, il ne faut pas être fidèle à un seul manuel, mais on a la liberté de rédiger un manuel de littérature qui nous est propre dans l'avenir.
Activités pédagogiques	Les activités sont faites en cours avec les questions posées par l'enseignante.	L'enseignante ne propose pas des activités « structurées » parce que la littérature est personnelle et intime selon elle. La lecture personnelle est plus importante et elle recommande toujours de lire des livres en intégralité.	
Méthode	L'enseignante inspire d'abord les apprenants en introduisant des questions puis leur explique.	L'enseignante ne veut pas faire une présentation historique de manière générale sur la littérature française mais lire ensemble avec les apprenants pour leur faire découvrir des choses intéressantes dans la lecture malgré leur esprit axé sur le « pragmatisme ».	« j'aimerais bien leur euh de toute façon donner des renseignements auprès de l'histoire ou bien de la philosophie même de L'ART classique de cette époque-là + c'est pour leur donner une idée pour mieux comprendre les courants littéraires hum »
Conscience sur l'interculturel	Conscience du rôle de la langue et de la littérature maternelles dans l'apprentissage de la langue et de la littérature étrangères ; Il ne faut pas fixer sur une culture ou s'enfermer dans un seul système.	Le contenu du texte littéraire choisi ne doit pas être trop loin de la culture des apprenants.	L'enseignante mentionne un peu les romans chinois mais elle ne le développe pas beaucoup en raison du manque de temps.

3. Représentation et stéréotype

Nous avons révélé dans notre partie théorique que l'analyse interculturelle en classe de langues étrangères vise en premier lieu à répondre à la question de représentation et de stéréotype. En effet, lors de la communication et de la transmission des informations culturelles, ces dernières peuvent, en raison du stéréotype, se modifier et s'illustrer de nouveau à travers des différentes représentations (Wang : 2011). L'analyse de certains extraits en classes observées nous servira à percevoir les comportements stéréotypés et la relation stéréotype/image en classe de FLE dans le contexte universitaire chinois.

3.1 Illustration du stéréotype

Nos recherches sur les travaux de R. Amossy dans le chapitre II présentent une relation importante entre l'identité et le stéréotype. Ce dernier, intimement lié à la langue, la culture, la valeur de l'individu et du groupe, permet à l'individu de s'identifier et de se retrouver dans son groupe d'appartenance. Le stéréotype peut aussi interagir dans la cognition du monde en catégorisant l'identité des autres individus et des autres cultures.

Les théories de L. Collès et M. De Carlo ont souligné que le stéréotype agissant dans la communication interculturelle ne peut pas toujours être perçu. Si les interlocuteurs ne se rendent pas compte de cette stéréotypie, nous la mettrons au jour au travers des extraits ci-dessous :

3.1.1 Stéréotype, identité et valeur

Extrait 1 « une feuille sur la rivière » du cours de Madame Che (13/11/2013)

P-Che	une autre chose par exemple + comme appelle-t-on un BATEAU + yi tiao chuan (un bateau) XXX + comment dire un bateau par exemple ++ hum Lu (<i>le prénom d'une apprenante</i>) ⁸³
Lu	hum :: une feuille sur la rivière

⁸³ Dans les écoles et les universités chinoises, l'enseignant appelle toujours l'élève par l'assemblage de son nom et son prénom. Ceci est le cas dans nos observations en classe dans les trois universités. Cependant, pour respecter l'anonymat des apprenants, nous avons omis dans notre transcription le nom de famille des étudiants appelés par l'enseignant.

P-Che	ah une FEUILLE sur la rivière (<i>l'enseignante a l'air surprise</i>) + c'est TRES TRES chinois
As	(<i>rires</i>)
Extrait 2 « Comment l'auteur comprend Emma » du cours de Madame Wei (20/05/2014)	
P-Wei	tu as l'air perturbé (<i>elle s'adresse à un étudiant</i>)
Am	hum je trouve que l'expression du visage d'Emma est assez riche dans le film + la description de l'expression du visage d'Emma est différente du film ++ hum :: on peut voir qu'Emma se dit pourquoi elle ne peut pas avoir une meilleure vie
P-Wei	oui oui
Am	hum :: + elle recherche un bel amour et une belle vie + c'est l'instinct des humains
P-Wei	oui oui
Am	+++ du coup euh je ne sais pas si on peut dire que c'est une femme vicieuse +++ je ne sais pas euh comment l'auteur comprend cette tragédie
P-Wei	nous ne nous occupons pas de la compréhension de l'auteur par rapport à ce texte mais nous nous occupons de NOTRE compréhension c'est bon
Am	oh personnellement je me demande comment ça se fait qu'Emma ne mérite pas une meilleure vie

Dans le premier extrait, Madame Che aborde une séquence sur le salon littéraire pour les Français nobles du XVII^e siècle. Elle a donné des exemples concernant la nomination littéraire et snob pour certains termes de l'époque, comme l'utilisation de l'expression « élément liquide » au lieu du mot simple « eau ». Dans cet extrait, il s'agit de la recherche des termes soutenus pour le mot « bateau ».

L'enseignante encourage une discussion faisant appel à l'imagination des apprenants et portant sur la nomination des termes de manière « noble », mais elle ne s'attendait pas à la réponse d'une apprenante : « une feuille sur la rivière ». Si on réexamine la langue chinoise, on remarque que cette formule est issue en fait d'une expression littéraire chinoise *Yi ye pian zhou* pour décrire l'image esthétique d'un petit bateau ressemblant à une feuille et flottant paisiblement sur la rivière. Ayant réalisé un lien avec cette expression traditionnelle chinoise, l'apprenante Lu, face à la question de l'enseignante, fait recours à son cadre de la langue maternelle et reformule cette expression en français pour le salon littéraire du XVII^e siècle.

La réponse de l'apprenante a surpris Madame Che qui a compris immédiatement cette reformulation chinoise. Pour elle, cette interprétation stéréotypée ayant recours à la

feuille pour décrire un bateau reste dans un cadre « très chinois » que le lecteur chinois rencontre souvent dans les poèmes ou les œuvres littéraires chinoises.

L'extrait 2 illustre un phénomène interculturel implanté chez une grande partie des étudiants chinois : au lieu de s'appuyer sur son propre point de vue, l'apprenant masculin essaye de chercher d'abord une interprétation du personnage d'Emma à partir du regard de l'auteur. En faisant recours à un autrui, il essaie de sécuriser son interprétation. Mais si on parcourt l'éducation traditionnelle en classe primaire et secondaire de chinois langue maternelle et de littérature chinoise, on remarque que le rôle d'auteur est omniprésent dans l'enseignement de la littérature (comme dans la lecture des textes littéraires des manuels de chinois langue maternelle ou dans les examens de chinois pour le baccalauréat). Les élèves sont donc généralement enjoins de se rapprocher du « point de vue » de l'auteur pour avoir une réponse correcte qui souvent est aussi « unique ».

Nous avons déjà mentionné cette question d'« auteur » dans le chapitre III de la partie théorique. S'il est important de faire réexaminer la « posture d'auteur » (Tauveron : 2005) pour réduire le décalage entre les apprenants et les « grands écrivains »⁸⁴, les étudiants chinois, quant à eux, apprennent depuis l'enfance à analyser un texte littéraire à partir de l'avis de l'auteur. L'interprétation de l'avis de l'auteur est souvent résumée en une réponse unique. L'apprentissage de la lecture littéraire en Chinois Langue Maternelle forme donc un cadre ou un stéréotype qui est transposé en classe de littérature de FLE. Le stéréotype prend le pas dans la réflexion des étudiants et est générateur de tension entre l'apprentissage de la langue/littérature maternelle et l'apprentissage d'une nouvelle langue/littérature étrangère.

Ces deux extraits nous montrent bien le lien entretenu entre le cadre de la langue maternelle des apprenants et l'apprentissage de la langue française. Les théories de M. Byram (1992) nous révèlent l'impact de la langue maternelle sur l'acquisition interculturelle. Dans les séminaires observés, nous remarquons des extraits dans lesquels le cadre de la langue/culture maternelle s'impose sur l'interprétation de la nouvelle culture. Quand l'enseignante pose une question sur les expressions soutenues

⁸⁴ Nous avons traité cette question de la « posture d'auteur » dans les théories de C. Tauveron sur l'écriture dans le chapitre III.

en langue française, les apprenants essaient de se référer à leur répertoire de la langue chinoise afin de trouver des expressions chinoises. Pour eux, il y a la possibilité que certains éléments en chinois correspondent au système linguistique français. Il existe éventuellement un partage au niveau linguistique et culturel. Cette conscience se manifeste aussi dans l'extrait 2 où les apprenants tentent d'interpréter dans la lecture le point de vue de l'auteur. Le système de lecture et l'attitude par rapport au rôle d'auteur en langue maternelle se répercute en fait dans la classe de Français Langue Étrangère. Mais cette reproduction du cadre de référence de la culture maternelle n'est pas un élément dont ont conscience les apprenants.

Extrait 3 « Ça détruit mes trois conceptions »⁸⁵ du cours de Madame Wei (20/05/2014) :

(L'enseignante a montré aux étudiants quelques peintures surréalistes dans un album : Le baiser de Pablo Picasso, Golconde de René Magritte, La persistance de temps de Salvador Dalí, L.H.O.O.Q de Marcel Duchamp, etc.)

- P-Wei wo gangcai shuo le ta buguang shi yige wenxue liupai ta zhengge shi yige yishu liupai (j'ai dit tout à l'heure que le surréalisme n'est pas seulement un courant littéraire il s'agit aussi de l'ensemble de l'art) ++ nimen you shenme ganjue ↑ (comment vous sentez-vous ↑)
- Af henguai (très bizarre)
- P-Wei henguai (très bizarre) + haiyou shenme ↑ (et quoi d'autres ↑) + neng tiaozhan women de women de :: (ça nous fait ça nous fait un défi de ::)
- Am mie san guan⁸⁶ (ça détruit mes trois conceptions)
- As (rires)
- P-Wei mie san guan dui dui dui (détruire tes trois conceptions oui oui oui) + name women jue de weishenme ne ↑ (du coup pourquoi vous pensez à ça ↑)
- Af gen women pingchang jianguo de butai yizhi (cela ne ressemble pas à ce qu'on voit d'habitude) + yinwei buyiyang jiu jue de tebie qiguai (c'est parce que c'est différent qu'on le trouve bizarre)

Extrait 4 « Il existe une supériorité chez lui » du cours de Madame Wei (05/11/2013)

(Le paragraphe que les étudiants sont en train d'étudier est le commencement des Confessions :

« Je ne suis fait comme aucun de ceux que j'ai vus ; j'ose croire n'être fait comme aucun de ceux qui existent ».)

⁸⁵ Nous choisissons de nommer chacun des extraits choisis par des mots-clés pour faciliter le classement et la recherche.

⁸⁶ *Mie san guan* est une expression récente et populaire en Chine issue d'Internet. *Mie* : détruire, anéantir. *San* : trois. *Guan* : conception. *San guan* (les trois conceptions) issue du Bouddhisme et du Marxisme pour indiquer la conception du monde, de la vie de la valeur pour un être humain. Le mot a été repris récemment dans l'expression *Mie san guan* (anéantir les trois conceptions) qui sert à ironiser sur des personnes ou des choses détruisant et renversant les trois conceptions communes par rapport au monde et à la valeur partagées par la plupart des gens.

P-Wei	zhege kaitou (ce commencement) vous avez des remarques ↑ +++ est-ce que c'est euh convainquant + pourquoi c'est comme ça ++ pourquoi
[...]	
Jiang	kan ta butongyu fanren (apparemment il se décrit comme une personne insolite) + jiushi ganjue tashuo woshi unique wo he nimen dou buyiyang (il se nomme unique différent des autres) + ranhou jiu ganjue you yizhong youyuegan zai limian (je trouve qu'il existe une supériorité chez lui)

Il est intéressant dans l'extrait 3 que l'apprenant parle de l'expression *san guan* : les « trois conceptions ». Ces dernières font partie des codes partagés par la société chinoise qui indiquent la conception du monde, la conception de la vie et la conception de la valeur. En dépit de l'ignorance de l'origine et du vrai sens de cette expression chez beaucoup de citoyens chinois, l'utilisation de cette expression révèle une façon de reconnaître le monde qui construit une règle de la normalité au niveau moral chez les Chinois. Les événements qui respectent ce code sont classés comme « normaux » et ceux qui sont en dehors de ce cadre sortent de la connaissance habituelle des étudiants et sont donc considérés comme « bizarres ». De même, dans l'extrait 4, l'enseignante essaie de mener une discussion sur la relation « moi » et « les autres » dans le commencement des *Confessions*. L'apprenante Jiang exprime par contre son ressenti d'une « supériorité » chez Rousseau. Pour elle, se nommer « unique » ou « différent des autres » signifie davantage une « arrogance » et « manque de modestie » dans la personnalité. Cela nous fait penser à l'éducation éthique dans les écoles chinoises où la « modestie » est bien soulignée comme une « bonne vertu » chez les citoyens chinois. Le fait de ne pas être modeste représente donc une « supériorité » qui n'est pas « normale » dans la valeur des Chinois. Cette valeur ou « universalité de l'éthique » (Porcher, Abdallah-Preteille : 1996) constitue des « règles » qui définissent les conduites des étudiants et les incite à chercher une moralité similaire malgré le changement du contexte culturel en classe de FLE.

Ce code de référence ou cette valeur sociale est donc lié(e) à l'« enculturation » dont nous avons parlé dans la première partie qui dirige le comportement de l'individu dans ses futures expériences. Nous avons travaillé sur les théories de R. Amossy et A. Herschberg Pierrot (1997) dans le chapitre II. Les stéréotypes créent en fait l'identité du groupe permettant de se distinguer des autres. M. De Carlo nous indique aussi que les

humains s'habituent à catégoriser les nouvelles informations qu'ils reçoivent pour s'identifier (1998). Face à une nouvelle culture - le symbolisme dans l'art européen -, les apprenants classent les nouvelles informations par catégories et essaient de les mettre dans les « tiroirs » déjà formés par leurs connaissances culturelles pré-acquises. Les catégories possèdent des « codes de référence » formés par l'identité individuelle ou collective de l'« acteur ». Les peintures symboliques dans cette séquence présentent donc de nouvelles informations avec qui les anciens codes référentiels des étudiants ne créent pas d'interaction. Cela explique donc l'intervention de l'apprenante féminine : « cela ne ressemble pas à ce qu'on voit d'habitude ». Ce n'est donc pas la valeur partagée par les individus dans la société chinoise. Ainsi, le fait que les apprenant ne trouvent pas de « tiroirs » pour mettre ces nouveaux codes constituent ensuite un choc ou un décalage interculturel chez les apprenants, comme l'exprime la dernière apprenante à la fin : « c'est parce que c'est différent qu'on le trouve bizarre ».

3.1.2 La cognition de « l'autre » dans le stéréotype

Extrait 5 « Les Bordelais ressemblent un peu aux Shanghaiens » du cours de Madame Che (30/10/2013)

P-Che	donc moi j'ai pu visiter le château le domaine de Montaigne + Montaigne est un Bordelais + ta shi shenme ↑ + Bo'erduo ren (il est quoi ↑ + Bordelais) + Bo'erduo ren youdian xiang Shanghaien (les Bordelais ressemblent un peu aux Shanghaiens)
As	(<i>rires</i>)
P-Che	yinwei ziji de weizhi bijiao hao yeshi zai haibian (parce qu'ils occupent une bonne position géographique ils sont aussi sur la côte) + youdian bourgeois (un peu bourgeois) + les Bordelais sont très fiers de leur ville fleurie près de la mer + hua yiyang de (fleuri)

Notre analyse théorique sur la cognition et le stéréotype a été bien illustrée dans cet extrait. Le stéréotype ne représente pas une négation totale dans l'apprentissage du FLE, mais devient un intermédiaire pour établir le lien entre les connaissances des apprenants et la nouvelle culture à apprendre. S'il est normal d'avoir recours aux stéréotypes pour la cognition à travers la catégorisation et la schématisation⁸⁷, l'enseignant dans cet extrait essaie de faire comprendre la ville de Bordeaux et les

⁸⁷ La question sur la cognition et les stéréotypes a été traitée dans notre analyse théorique basant sur les travaux de R. Amossy et A. Herschberg Pierrot, ainsi que les ouvrages de J.-P. Leyens, V. Yzerbyt et G. Schadron dans la partie I, le chapitre II.

Bordelais à partir des stéréotypes autour de la ville de Shanghai.

Dans cet extrait, les trois symboles de l'image des villes de Bordeaux et de Shanghai :

- une bonne situation géographique
- un peu bourgeois
- fierté des habitants par rapport à la ville

ont été extraits du « répertoire » de connaissance de l'enseignante pour comparer ces deux villes importantes. Ces points-clés permettent donc de « synthétiser » les lieux et d'associer la ville française à la ville chinoise qui est éloignée. Ayant analysé que le fait d'identifier une ville par ses points symboliques est une démarche naturelle avec « un ensemble de règles d'interprétation culturellement informée » (De Carlo, 86 : 1998) dans la cognition des personnes par rapport à l'image du lieu, nous comprenons que le stéréotype n'a pas toujours un sens péjoratif. Au contraire, il peut, si nous sommes conscients de cette problématique, servir à la cognition de la nouvelle culture et au réexamen de la culture du soi-même. Nous le développerons dans la prochaine partie « propositions didactiques ».

3.2 Diversité des représentations interculturelles

3.2.1 Diversité représentatives chez les apprenants

Extrait 6 « Un peu trop absolu » du cours de Madame Che (13/11/2013)

P-Che	le père Bouhours c'est un PÈRE religieux qui a proposé que euh qui a fait des remarques à propos de la langue française que + il dit la langue française est peut-être + Chang vous pouvez lire ↑
Chang	(il lit le diaporama) la langue française est peut-être la seule qui suive exactement l'ordre naturel et qui exprime les pensées de la manière qu'elles naissent dans l'esprit
P-Che	hum donc l'idée essentielle est que ++ la langue française est la PLUS conforme à suivre l'ordre naturel + jiushi shenme a zui fuhe shenme ↑ zui you zhixu de yuyan (c'est quoi c'est la plus comment ↑ c'est la langue la plus conforme à suivre l'ordre naturel) ++ et la langue la plus conforme à notre esprit à notre pensée
As	(ils secouent la tête)
P-Che	vous n'êtes pas convaincus
As	(rires)

P-Che	vous n'êtes pas d'accord (<i>rires</i>) + Yu pourquoi vous n'êtes pas d'accord ↑
Yu	euh
P-Che	la langue française shi henyou zhixu de (la langue française suit bien l'ordre naturel)
Yu	euh ::
P-Che	sinon en chinois ↑
Yu	hum tai juehui le (un peu trop absolu)

Extrait 7 « Cadavre exquis » du cours de Madame Zhang (20/05/2014)

P-Zhang	(<i>l'enseignante regarde les papiers du premier groupe</i>) (<i>rire</i>) ting haowan de (ça a l'air assez intéressant) bon + wahouuu ting mei de a (wahouuu c'est assez beau) + (<i>elle lit lentement et clairement</i>) hier soir + la Sirène + vous avez dit la sirène ah :: Xila de shenhua gushi li de zhuming de haiyao a (la sirène dans la mythologie grecque ah)
As	(<i>rires</i>)
P-Zhang	dans la mythologie grecque hum + (<i>elle reprend la phrase</i>) raconte des histoires au paradis
As	(<i>rires</i>)
P-Zhang	haoxiang tai zenmeyang le ↑ (il semble un peu trop comment ↑) + très ::
Am	très surréaliste
P-Zhang	très surréaliste très réaliste ah + zai kankan zhege a (regardons celui-ci) ++ au MOYEN ÂGE
As	(<i>rires</i>)
P-Zhang	une Madame une dame ++ Corine
As	(<i>éclatement de rires</i>) ⁸⁸
P-Zhang	conduit une voiture
As	(<i>rires</i>)
P-Zhang	dans le milieu du Louvre + dans le milieu du Louvre
As	(<i>rires</i>)
P-Zhang	youdian nage weidao le a (on commence à sentir un peu le surréalisme hum) + au MOYEN ÂGE une dame Corine conduit une voiture
As	(<i>éclatement de rires</i>)
As	(<i>discussions entre eux</i>)
P-Zhang	après la tempête euh :: + Ironman ⁸⁹ euh homme de FER Gangtiexia (Ironman) Ironman
As	(<i>rires</i>)
P-Zhang	chante + dans la chasse près de la rivière
As	(<i>éclatement de rires</i>)
P-Zhang	zhe xie ren dou hen tebie a (ces personnages sont tous très spéciaux ah) + jiexialai (ensuite) après la Deuxième Guerre Mondiale + un vagabond nostalgique + apprend à chanter et manger du PAIN + près d'un lac autour duquel s'épanouissent
As	(<i>rires</i>)
P-Zhang	des arbres + oh ::
Am	cainü a (ah une talentueuse)
P-Zhang	cainü a (ah une talentueuse) oh :: cainü a henchang henchang de a (ah une talentueuse ah elle a écrit beaucoup) +++ c'est le surréalisme hum

⁸⁸ Une étudiante dans la classe se fait appeler Corine en français.

⁸⁹ Iron Man (littéralement l'Homme de Fer) est un super-héros de comic books créé en 1963 par Stan Lee pour Marvel Comics. Il a été adapté en film et est sorti en 2008.

La discussion dans le chapitre II de la partie théorique sur l'universalité et la singularité en contexte chinois montre un partage fort sur la valeur de la communauté. Le concept de « nous », lié à la philosophie classique chinoise, est très présent dans la société chinoise. Mais pendant les observations en classe, nous remarquons une présence de la diversité des images par rapport à la langue et la culture étrangères. Dans l'extrait 6 « Un peu trop absolu », l'apprenante féminine Yu n'est pas convaincue par l'analyse du père Bouhours. La représentation que se fait le père Bouhours de la langue française - « la plus conforme à suivre l'ordre naturel » - pour Yu est interprétée comme « un peu absolu ». La représentation de l'apprenante diverge de celle du père Bouhours au point de générer une tension.

Dans l'extrait suivant, l'activité de « Cadavre exquis » crée une occasion de faire sortir cette diversité d'images par rapport à la langue et la littérature françaises. Les étudiants sont invités à réaliser leur propre création sans penser au cadre d'écriture traditionnel. Ils ont la liberté d'écrire à leur choix un temps, un lieu, un personnage et son action pour faire ensuite un mélange avec d'autres camarades du groupe. Le résultat de leur création est :

- *Hier soir la sirène raconte des histoires au paradis.*
- *Au Moyen Âge une dame Corine conduit une voiture dans le milieu du Louvre.*
- *Après la tempête Ironman chante dans la classe près de la rivière.*
- *Après la Deuxième Guerre Mondiale un vagabond nostalgique apprend à chanter et manger du pain près d'un lac autour duquel s'épanouissent des arbres.*

Malgré la valeur commune et les stéréotypes partagés dans la société chinoise, les interactions dans ces deux extraits montrent l'existence de la diversité des représentations chez les apprenants. Cette transgression du stéréotype se présente dans les deux extraits mais de manière différente : les apprenants dans le premier extrait secouent la tête et émettent des rires quand l'enseignante dit « vous n'êtes pas convaincus ». Ils n'ont pas répondu directement à l'enseignante mais expriment leur désaccord par le biais de leurs rires. Yu est appelée par l'enseignante mais elle hésite à

la manière de répondre. Émettant deux fois le simple « euh :: » sans autres informations, l'apprenante est encouragée à s'exprimer en chinois si elle le souhaite. Derrière les rires des apprenants et les deux « euh :: » émis par Yu, nous remarquons une gêne et une hésitation pour exprimer leurs différents points de vue.

Cette tension et cette hésitation à s'exprimer s'apaisent dans l'activité « Cadavre exquis ». Nous avons noté neuf occurrences de « rires » et d'« éclatement de rires » chez les apprenants. Ces rires suivent chaque tournure concernant le temps, le lieu, le personnage et l'action. Dans cet environnement « sans contrainte » et relâché créé par l'enseignante, les étudiants construisent leurs propres images par rapport à la langue et la littérature française. Réalisant leur création littéraire de façon « cadavre exquis », les apprenants, sortis du cadre classique, ont retrouvé leur plaisir d'écrire dans cette activité. Le garçon fan d'Ironman, la fille qui fait beaucoup de lectures littéraires et l'étudiant humoriste aux yeux de ses camarades de classe s'expriment à leur manière. Il y a le réalisme, l'imaginaire et les éléments liés à leur vie et à leur personnalité. Dans cette universalité on perçoit une singularité diversifiée en lien avec leur identité.

3.2.2 Diversité représentative entre enseignant et apprenants

a. Diversité représentatives entre enseignant et apprenants

Extrait 8 « Vous avez déjà vu les détails » du cours de Madame Che (30/10/2013)

P-Che	maintenant à la page 42 + là vous avez le troisième poème de Louise Labé + maintenant vous allez faire une observation de ces trois poèmes et est-ce que vous pouvez trouver :: alors quel est le premier trait commun de ces trois poèmes +++ nimen jue de zhe san shou shi you shenme gongtongdian ne ↑(trouvez-vous les points communs entre ces trois poèmes)
Am	dierduan de dierhang he disanhang dou yayun (le deuxième vers et le troisième vers de la deuxième strophe riment dans chaque poème)
P-Che	ah hummmm (<i>elle a l'air un peu surprise</i>) + ni yijing kan de henxi le + you meiyou yiyang neng kandao de gongtong dian (vous avez déjà vu les détails trouvez-vous des points communs remarquables en un clin d'œil)

Extrait 9 « Le sonnet 1 » du cours de Madame Che (30/10/2013)

P-Che	Liang Zongdai (<i>l'enseignante écrit au tableau ce nom en chinois</i>) +++ lui en fait il a AUSSI fait ses études en France + il a rencontré le GRAND poète français qui s'appelle Paul Valéry + il a traduit Tao Yuanming en français et Shakespeare + il a traduit la poésie chinoise en français XXX + il a traduit tous les poèmes de Shakespeare + ta ye shi yingyu bijiao hao (son anglais est aussi assez bien) + suoyi ta ye fanyi Shashibiya (c'est pour cela qu'il traduit aussi les
-------	---

	œuvres de Shakespeare) + ta ba Shashibiya de suoyou shisihangshi dou fanyi guolai le (il a traduit tous les sonnets de Shakespeare) + Shashibiya shisihangshi quanji (œuvres complètes de sonnets de Shakespeare)
Af	oh ::
P-Che	ensuite le sonnet est traduit en chinois comme SHANGLAI
Af2	oh ::
P-Che	moi personnellement je le trouve TRÈS TRÈS beau + wo jue de fan de hao (je trouve qu'il a bien traduit) + SHANG shi shenme ↑ (qu'est-ce que c'est SHANG ↑)
As	Gong Shang Jue Zhi Yu ⁹⁰
P-Che	ah dui (oui) Gong Shang Jue Zhi Yu + shi women gudai gongren nage (c'est dans notre cour royale traditionnelle) + shiba (n'est-ce pas)
As	um
P-Che	ensuite LAI shi shenme (qu'est-ce que c'est LAI)
As	(ils murmurent)
P-Che	Wanlaiwusheng de LAI (LAI dans l'expression Wanlaiwusheng ⁹¹)
As	(ils murmurent)
P-Che	le sonnet Shanglai + youdian yinyi ye youdian yiyi (c'est traduit à la fois par la phonétique et par la signification)
As	ohhhhh ::
P-Che	c'est très beau comme traduction + zenme neng jiao shisihangshi ne ↑ (comme ça se fait qu'on l'appelle simplement shisihangshi ↑)
Am	(à côté de l'observatrice) (il parle à voix très basse avec son voisin) wo jue de shisihangshi fan de hao (je trouve que la traduction de shisihangshi est meilleure)

Extrait 10 « Le sonnet 2 » du cours de Madame Che (06/11/2013)

P-Che	maintenant vous avez la traduction du sonnet en chinois + alors page 43 vous connaissez déjà la traduction comme SHISIHANGSHI duiba (n'est-ce pas) + et il y a entre parenthèse aussi une traduction SHANGLAI + c'est pas mal cette traduction + c'est pas facile à traduire + c'est une traduction des années 30 du XX ^{ème} siècle par des poètes chinois + zhongguo de dangshi de xiandai shiren ba sonnet fan cheng SHANGLAI (les poètes chinois contemporains de l'époque ont traduit le sonnet en SHANGLAI) + il y a un rafraîchissement dans cette traduction + sonnet he shanglai you liangge syllabes shiba (les mots sonnet et shanglai ont tous les deux deux syllabes n'est-ce pas) + il y a un rapprochement sémantique + zhege shang zi you yizhong ge de yisi (le mot shang a un sens de chanson) + SHANGLAI shang shang ca vous dit quelque chose ↑
As	Gong Shang Jue Zhi Yu ⁹²
P-Che	Gong Shang Jue Zhi Yu n'est-ce pas + zhongguo yinyue li de yige terme (un terme dans la musique chinoise) + lai shi shenme (qu'est-ce que c'est lai)
As	(ils murmurent)
P-Che	LAI le son + shengyin ma (le bruit n'est-ce pas) + wanlaijuji ⁹³ ma (silencieux dans les environs n'est-ce pas) + suoyi SHANGLAI tade yisi youdian yinyue de ganjue shima ↑ (du coup SHANGLAI nous donne une impression de la musique n'est-ce pas ↑)
As	hum

⁹⁰ Gong Shang Jue Zhi Yu : cinq sons traditionnels qui constituent l'échelle musicale chinoise.

⁹¹ Wanlaiwusheng : expression chinoise qui décrit une tranquillité absolue dans les environs. Lai, un instrument traditionnel dans l'antiquité chinoise. Il désigne le son ou l'environnement naturel avec son sens figuré.

⁹² Cf. l'explication dans la partie du 30/10/2013 de Madame Che.

⁹³ Cf. Wanlaiwusheng, explication du sens dans la partie du 30/10/2013 de Madame Che.

P-Che	aimez-vous l'un ou l'autre + d'après vous quelle traduction préférez-vous ↑
Am	shisihangshi
P-Che	shisihangshi ↑ (<i>elle a l'air surprise</i>)
As	(<i>éclatement de rires</i>)
P-Che	pourquoi ↑ + shisihangshi c'est meilleur ↑
As	c'est plus facile à retenir

L'extrait « Vous avez déjà vu les détails » concerne une séance sur les poèmes de Louise Labé. Au début de cet extrait, l'enseignante attendait des apprenants une découverte des règles de formes sur le sonnet à travers l'exercice de comparaison de forme dans certains poèmes de Labé. Néanmoins, un apprenant masculin observe les détails sur chaque strophe, chaque vers et même chaque syllabe et découvre ensuite des règles de rime dans ces poèmes. Il est intéressant de voir la réaction de l'enseignante dans cette interaction :

« ah hummmm (*elle a l'air un peu surprise*) + ni yijing kan de henxi le (vous avez déjà vu les détails) »

Cette observation détaillée a surpris l'enseignante. L'onomatopée « ah » a montré l'étonnement de l'enseignante qui ne s'attendait pas à cette réponse. Mais un très long « hummmm » présente ensuite un accord avec la réponse de l'apprenant après cette surprise. L'enseignante avait pensé à guider les apprenants vers une analyse sur la forme spécifique du sonnet. Mais l'apprenant masculin quant à lui n'a pas suivi l'itinéraire proposé par l'enseignante. Les poèmes pour lui représentent avant tout une règle de rime spécifique, ce à quoi l'enseignante ne s'attendait pas. L'enseignante et l'apprenant disposent donc d'images différentes par rapport à la forme du sonnet.

Cette diversité représentative se manifeste davantage dans les deux extraits du « Sonnet ». Il s'agit ici d'une présentation de la traduction du terme « sonnet » en langue chinoise. Un écrivain chinois Liang Zongdai a traduit le « sonnet » comme « shanglai » qui possède non seulement une prononciation harmonieuse avec le mot d'origine mais aussi une signification assez esthétique selon l'enseignante. Cette traduction « shanglai » a été beaucoup appréciée par Madame Che par rapport à une autre traduction qu'elle avait aussi expliquée au début de la séquence : « shisihangshi ». Cette dernière signifiant « poème aux quatorze vers » lui semble un manque énorme

d'esthétisme. C'est pour cela que l'enseignante s'exprime avec un rejet total sur cette traduction :

« comment ça se fait qu'on l'appelle simplement shisihangshi » !

L'appréciation de « shanglai » par l'enseignante n'a pas empêché l'avis contradictoire des apprenants, même s'ils ne sont pas toujours prêts à s'exprimer en public. Comme dans l'extrait « Le sonnet 1 », un apprenant masculin près de l'observatrice exprime son interprétation par rapport au « sonnet » : il trouve toujours que « la traduction de shisihangshi est meilleure » même après l'explication de « shanglai » par l'enseignante ! Mais l'apprenant parle trop doucement pour que l'enseignante puisse l'entendre.

Ce qui est intéressant, c'est la coïncidence avec la réaction similaire pour la même séquence mais dans l'autre classe de Madame Che. Dans l'extrait « Le sonnet 2 », après l'explication des deux traductions du sonnet en chinois, l'enseignante pose la question sur la préférence de la traduction :

« Aimez-vous l'un ou l'autre ? D'après vous quelle traduction préférez-vous ? »

Nous entendons cette fois-ci l'interprétation d'un apprenant masculin. Il exprime à voix haute sa préférence pour « shisihangshi » (poème aux quatorze vers) :

P-Che	suoyi SHANGLAI tade yisi youdian yinyue de ganjue shima ↑ (du coup SHANGLAI nous donne une impression de la musique n'est-ce pas ↑)
As	hum
P-Che	aimez-vous l'un ou l'autre + d'après vous quelle traduction préférez-vous↑
Am	shisihangshi
P-Che	shisihangshi ↑ (<i>elle a l'air surprise</i>)
As	(<i>éclatement de rires</i>)

Cette réponse a non seulement surpris l'enseignante qui réagit avec un ton montant, mais aussi provoqué un éclatement de rires dans toute la classe. Les apprenants rigolent en raison de la surprise de Madame Che provoquée par le contraste entre la réponse

attendue et celle proposée par l'apprenant masculin. Malgré la surprise, l'enseignante n'a pas oublié de demander la raison de cette « divergence » entre elle et ses étudiants :

P-Che pourquoi ↑ + shisihangshi c'est meilleur ↑
As c'est plus facile à retenir

Plusieurs d'entre eux ont pour point de vue que shisihangshi est plus facile à retenir pour la traduction de « sonnet ».

Le sonnet a donc des représentations diversifiées face à ces deux publics : en dépit de l'appréciation forte de l'enseignante pour « shanglai » au niveau phonétique et esthétique, les apprenants choisissent la fonction plus « pragmatique » dans l'autre traduction « shisihangshi ». Dans les interviews auprès de Madame Che, elle a évoqué la formation qu'elle a faite et son domaine de recherche : doctorat en littérature comparée - direction sur le symbolisme français et la poésie chinoise. Ayant fait donc des recherches sur l'esthétique dans la poésie classique, l'enseignante apprécie le charme de la forme, de la sonorité et de la description dans la poésie. Pour les étudiants qui n'ont fait que deux ans de français et quelques mois de la littérature française, une telle appréciation esthétique dépasse sans doute leur capacité d'acceptation. Pour eux, « poème aux quatorze vers » est une traduction avec un sens plus clair et plus facile à retenir malgré le manque de sonorité et d'esthétique.

Cette diversité des images peut donc se manifester en classe de FLE entre l'enseignant et les apprenants. Dans les trois extraits précédents, le décalage de l'interprétation par rapport à la langue et la littérature françaises entre l'enseignant et les apprenants se manifeste partiellement, car la surprise de l'enseignante montre de manière implicite sa propre interprétation par rapport à la poésie française. Mais l'extrait « Le portrait de Louise Labé » illustre plus directement cette diversité des interprétations entre l'enseignante et les apprenants :

Extrait 11 « Le portrait de Louise Labé » du cours de Madame Che (30/10/2013)

P-Che maintenant nous trouvons une poète (*l'enseignant montre aux étudiants une image de Louise Labé*) + comment la trouvez-vous ↑ elle est comment ↑ hum
Quan (*prénom d'un étudiant masculin*) + ni haoxiang youdian buhao yisi kan ta
le (*il semble que tu sois un peu gêné tu n'oses pas la regarder*)

As	(<i>rires</i>)
P-Che	(<i>rire</i>) alors comment trouvez-vous cette femme ↑ elle est comment ↑
Quan	open-minded
As	(<i>rires</i>)
P-Che	répétez ↑
As	très ouverte
P-Che	vous ne connaissez pas sur son ouverture on n'a pas encore étudié cette poétesse ++ vous la trouvez pas très jeune ↑ elle est laide ↑
Quan	jeune
P-Che	elle est JEUNE elle est jeune très bien + elle est jeune elle montre beaucoup d'élégance + ensuite euh (<i>elle indique une autre étudiante</i>) Yuan comment trouvez-vous cette femme ↑
Yuan	euh :: (<i>silence</i>)
P-Che	elle est ::
Yuan	hum ::
P-Che	c'est une femme euh très très jeune ++ non↑
Yuan	sérieuse
P-Che	elle est sérieuse + elle est plus sérieuse que Madame Voiture ⁹⁴
As	(<i>rires</i>)
P-Che	elle n'est pas professeur hum + elle n'est pas professeur + mais peut-être euh elle est un peu :: mélancolique ta youdian youyu de ganjue (on dirait qu'elle est un peu mélancolique) + ranhou hai hen yansu a (également très sérieuse) + MOI je la trouve très belle + c'est mon opinion

Nous voyons donc une dimension cachée de la représentation enseignante. Au contraire de la représentation explicite chez les apprenants, l'enseignant peut aussi exprimer consciemment ou inconsciemment sa représentation par rapport à la culture étrangère d'une manière souvent plus implicite. Dans cet extrait concernant le portrait de la poétesse Louise Labé, l'enseignante dispose d'une représentation pré-acquise par rapport au personnage et souhaite la partager avec ses étudiants. L'entretien effectué après l'observation explique la spécialité de recherche de Madame Che : la poésie classique française. Louise Labé fait partie de ses recherches et elle est une femme « très jeune » et « très belle » pour elle. L'enseignante apprécie bien cette poétesse. Nous voyons ici un guidage sous-jacent dans cette interaction :

« vous la trouvez pas très jeune ↑ » ;

« elle est laide ↑ » ;

« elle est JEUNE elle est jeune très bien » ;

« elle est jeune elle montre beaucoup d'élégance » ;

« elle est :: » ;

⁹⁴ Le nom de famille de l'enseignante signifie « voiture » en chinois.

« c'est une femme euh très très jeune ++ non↑ ».

Nous comptons une répétition à six reprises sur la question de la jeunesse et de la beauté chez la poétesse. Les interrogations telles que « vous la trouvez pas très jeune ↑ » et « elle est laide ↑ » nous paraissent intéressantes car elles renforcent l'image de la beauté de la poétesse à travers la forme négative ou le sens contraire dans l'interprétation de l'« acteur » de la verbalisation (Cicurel : 2011). Sur ces interrogations s'ajoutent un renforcement du ton « JEUNE » et un ralentissement de la syllabe « elle est :: ». Ces discours illustrent donc une forte interprétation des images de la part de l'enseignante.

À la fin de l'interaction, l'enseignante exprime directement son opinion :

« MOI je la trouve très belle + c'est mon opinion ».

Malgré une personnalité forte dans son interprétation par le renforcement de « MOI », l'expression « c'est mon opinion » reflète d'un autre côté le soulignement de l'« idée personnelle » dans la représentation face à une nouvelle culture. L'enseignante essaie, d'une part, d'exprimer cette diversité dans la représentation interculturelle. D'autre part, elle n'oublie pas de présenter tout de même une « objectivité » dans cette personnalité : « c'est mon opinion. Vous n'avez pas besoin de penser pareil que moi. »

À travers l'analyse de ces quatre extraits, nous voyons donc, derrière cette diversité des représentations, un lien fort entre l'identité et la formation d'images. D'un côté, la formation doctorale et les recherches de l'enseignante dans la poésie classique, dont les poèmes de Louise Labé, décident ses impressions personnelles envers le portrait de la poétesse. Ces expériences préalables affectent aussi son appréciation par rapport à la mélodie et au sens poétique de « shanglai ». De l'autre côté, les étudiants chinois de FLE, âgés en moyenne de vingt ans, disposent de leur propre regard influencé par leur contexte identitaire.

La classe de langues étrangères propose donc une plate-forme pour que les apprenants s'expriment et présentent leurs images par rapport à une nouvelle culture. Durant ce processus, il n'y a pas seulement les apprenants qui réagissent face à l'interculturel, mais aussi l'animateur de la classe - l'enseignant - qui montre

consciemment ou inconsciemment dans les interactions ses propres représentations autour de la langue et la culture étrangère. Comme notre analyse dans la partie théorique et dans ce chapitre, la diversité dans les interprétations d'images présente une relation étroite entre la formation d'images et l'identité de l'individu.

3.3 Méthodologie enseignante : question de diversité de la réception

Intitulé de la séquence : *Les rapports entre la littérature et le monde*⁹⁵

Activités :

- 1. Présentation du concept de « littérature » et les relations Textes / Monde / Auteur / Lecteur**
- 2. Discussion sur le rapport entre le texte littéraire et le monde**

Extrait 12 « L'énonciation de l'auteur est une distorsion de ses pensées réelles » de Monsieur Gong (23/10/2013)

P-Gong une phrase est une PARTIE de nos propos et elle est à certains égards indépendante aussi du locuteur+ si on le dit en chinois il y a une expression de huit caractères SHUO zhe wu yi TING zhe you xin (le locuteur parle sans conscience et son allocutaire l'écoute avec conscience)

As (*ils hochent la tête*)

P-Gong autrement dit ce que l'allocutaire a saisi ou senti peut être identique ou différent par rapport à la volonté SUBJECTIVE de l'auteur + voire qu'il n'y ait pas de lien + il existe aussi dans ses œuvres littéraires des éléments que l'auteur exprime mais sans s'en rendre compte + on peut trouver ces éléments qui ne correspondent peut-être pas à la volonté de l'auteur + et dans certains cas l'énonciation de l'auteur dans son œuvre est en fait une DISTORSION de ses pensées réelles + pour vous mes étudiants il est QUASIMENT incorrect d'essayer de chercher seulement la pensée subjective de l'auteur pour acquérir la clé qui ouvre la porte de la littérature + c'est trop limité + ce que l'on a sous les yeux les textes littéraires c'est seulement le résultat de sa création alors qu'il n'a donné AUCUNE explication de sa création littéraire + alors comment faire ↑ + les critiques littéraires contemporains pensent que la volonté de l'auteur est moins importante + ce qui est IMPORTANT c'est votre connaissance et votre cognition + mais cela reste une question très compliquée + dans la pratique la volonté subjective de l'auteur occasionne souvent une influence sur votre cognition + du coup dans la théorie de la littérature moderne on parle souvent d'une notion + c'est LA RÉCEPTION + les œuvres littéraires sont créées pour être lues par des lecteurs + en plus les œuvres plus

⁹⁵ Cours effectué en chinois, transcription traduite par l'observatrice avec soins.

traditionnelles peuvent être reçues de manières différentes par les gens de différentes époques + ils peuvent avoir des points de vue similaires ou divergents
--

Dans cette séquence, l'enseignant Gong a pour objectif d'introduire les notions de lecteur, auteur et réception pour que les apprenants mènent une réflexion sur la diversité dans les représentations chez l'auteur et les lecteurs. Le discours de l'enseignant est divisé en deux parties : d'une part, il a essayé de sensibiliser les apprenants chinois au rôle de la réception dans la subjectivité de l'interprétation du lecteur. De nombreuses expressions composées de noms, adjectifs et adverbes ont été soulignées par l'enseignant :

- une DISTORSION de ses pensées réelles ; c'est LA RÉCEPTION ;
- il n'a donné AUCUNE explication de sa création littéraire ; ce qui est IMPORTANT c'est votre connaissance et votre cognition ;
- il est QUASIMENT incorrect d'essayer de chercher seulement la pensée subjective de l'auteur.

Avec ces expressions, l'enseignant tente de souligner la relation entre le contexte identitaire du lecteur et son interprétation subjective. D'autre part, il n'oublie pas de s'adresser à ses apprenants chinois pour les sensibiliser à cette subjectivité dans les représentations des étudiants :

- pour vous mes étudiants ;
- c'est votre connaissance et votre cognition.

Les analyses que nous avons réalisées dans les chapitres II et III de la partie I que les apprenants chinois ont pour usage de chercher les points de vue de l'auteur lorsqu'ils lisent des textes littéraires. Ce cadre d'analyse les a influencés à la fois dans la lecture et dans l'écriture littéraires en classe de FLE. Dans leur apprentissage du français, ils tendent souvent à se rapprocher des idées de l'écrivain français pour pouvoir « deviner » ce que l'auteur pense de son œuvre. Nous avons remarqué ce point dans l'extrait « Comment l'auteur comprend Emma » du 3.1.1 de ce chapitre. L'enseignant Gong a donc choisi d'insérer dans ses explications concernant la relation auteur/lecteur, des passages s'adressant directement à ses étudiants avec la deuxième personne du pluriel « vous ». Il a essayé d'impliquer les apprenants chinois dans ces réflexions et d'évoquer leur attention sur la relation auteur/lecteur et sur la subjectivité de l'interprétation.

Ce qui est intéressant, c'est que l'enseignant fait le choix de s'appuyer sur un exemple de la littérature chinoise, afin de renforcer cette réflexion lors de son cours de littérature française :

Extrait 13 « Le Rêve dans le pavillon rouge » du cours de Monsieur Gong (23/10/2013)

P-Gong est-ce que l'on peut dire que la compréhension par rapport à une œuvre chez certaines personnes est CORRECTE et que celle des AUTRES est fautive + peut-on dire ça ↑

As (*ils secouent la tête*)

P-Gong prenons l'exemple du *Rêve dans le pavillon rouge* + certaines personnes jugent que c'est une tragédie d'amour + on dit qu'ils sont corrects tandis que Mao Zedong a remarqué le conflit des classes sociales et la décadence de la révolution industrielle et on dit que c'est une lecture erronée + peut-on dire ça

(*beaucoup d'étudiants [plus que la première fois] secouent la tête*)

P-Gong si l'on ne peut pas dire cela, on peut essayer de trouver un autre point de vue

L'enseignant Gong fait recours au roman *Le Rêve dans le pavillon rouge*, une des quatre œuvres classiques chinoises. Rédigé au XVIII^e siècle par l'écrivain chinois Cao Xueqin, le roman raconte la prospérité puis la décadence d'une grande famille chinoise durant la dynastie des Qing - la dernière dynastie impériale à avoir régné en Chine - . Ce grand classique a été lu et est encore lu par un large public qui ne partage pas toujours le même avis sur l'appréhension des personnages. En retournant à la littérature classique chinoise, l'enseignant Gong souhaite établir un lien avec son analyse précédente sur la subjectivité dans les interprétations. Il a lancé une réflexion sur la diversité des représentations, en ayant recours à l'interprétation du roman chez Mao, l'ancien président de la République chinoise :

P-Gong certaines personnes jugent que c'est une tragédie d'amour + on dit qu'ils sont corrects tandis que Mao Zedong a remarqué le conflit des classes sociales et la décadence de la révolution industrielle et on dit que c'est une lecture erronée

Dans ce discours nous remarquons une confrontation entre « faux » et « correct », entre « erreur » et « vérité », dans les représentations par rapport à une œuvre littéraire. Cette

position antagoniste sur une œuvre classique chinoise qui est familière pour les apprenants chinois, les a fait réfléchir sur la diversité dans la réception d'un texte littéraire. Cette sensibilisation, à travers une évocation de la culture des apprenants, nous semble avoir établi une connivence de compréhension entre la théorie dans la littérature française et un exemple de la littérature chinoise.

Après cet exemple, l'enseignant Gong a clôturé la recherche sur l'auteur et le lecteur en essayant de prolonger la réflexion chez les apprenants chinois :

Extrait 14 « Essentialiste et relativiste » du cours de Monsieur Gong (23/10/2013)

P-Gong chacun a sa manière de percevoir des choses + chacun choisi son propre angle pour observer les choses + peu importe cette manière et cet angle + la conclusion que le lecteur a tirée est légitime et compréhensible + on peut analyser ce fait par deux positions de pensées philosophiques + d'un côté c'est la pensée ESSENTIALISTE + de l'autre côté on l'appelle la pensée RELATIVISTE + il n'existe pas seulement une vérité + la vérité que chacun aperçoit peut être toujours une VÉRITÉ + ces deux avis philosophiques sont encore utilisables dans la vie moderne ++ ok je ne peux pas trop développer ici mais j'espère que vous pourrez réfléchir à cette question + quand on vous demande d'analyser une chose est-ce que vous essayez d'être objectifs ou bien vous ajoutez vos propres points de vue + mais votre jugement personnel doit être +++ être significatif alors qu'il n'est pas un jugement issu d'une intuition ou d'un fait évident pour vous

L'enseignant conclut cette séquence en s'adressant de nouveau aux apprenants avec la deuxième personne du pluriel. Il leur propose de réfléchir, à partir de cette analyse théorique, sur leur propre manière d'interpréter les œuvres et de comprendre le monde, tout en tenant compte de leur subjectivité dans ces interprétations. Nous avons donc décelé la méthode et les stratégies d'enseignant dans la sensibilisation du stéréotype et de la diversité en cours de littérature : parti d'une explication théorique pour introduire les notions d'auteur et de lecteur, l'enseignant essaye de sensibiliser les apprenants chinois à la relation auteur/lecteur, diversité et subjectivité, à travers un recours à l'analyse de la littérature chinoise. Celle-ci joue donc le rôle de passerelle qui relie le contexte identitaire des apprenants chinois avec la littérature française.

4. Relation avec l'autre culture, avec le monde

À travers la théorie de M. Abdallah-Preteceille et de X. Zhou, nous avons discuté dans la partie I de l'interculturel au sens premier (la comparaison des traits culturels statiques) et au sens approfondi (la relation plus labile et mouvementée avec l'autre culture). La transcription choisie ici nous permet de partir des phénomènes culturels « artificiels » à une recherche plus loin sur les questions de « diversité » culturelle, de relation culturelle avec l'autrui et de la relation avec le monde.

4.1 La présence de la différenciation et du rapprochement culturels en classe de littérature

4.1.1 Décalage dans la relation avec la culture française

Pour notre public chinois, la langue et la culture françaises créent une altérité qui peut être perçue en cours de littérature de FLE. Il est intéressant d'analyser ce décalage dans l'altérité et l'établissement des codes de communication pour cet éloignement culturel :

Extrait 15 « Le Mythe de Sisyphe » du cours de Madame Zhang (03/06/2014)

P-Zhang la lutte contre l'absurde la lutte contre l'absurde c'est le roman de :: ↑ Albert Camus Albert Camus + très très important +++ il a écrit un essai intitulé *Le Mythe de Sisyphe* + vous savez qui est Sisyphe
As (*ils secouent tous la tête*)
P-Zhang c'est un ::
As dieu
P-Zhang oh dans un ↑ le mythe hum + dans la mythologie grecque + ce dieu est couronné par Dieu + chaque jour il devait faire couler ah un grand rocher vers le sommet + mais avant d'être arrivé au sommet le rocher est comment est tombé + chaque jour il fait la même chose c'est sa punition ++ dans ce mythe il a parlé de l'homme + chaque jour il fait la même chose + la répétition de l'homme n'est-ce pas ↑
As hum

Extrait 16 « Les Dieux ont soif » du cours de Madame Zhang (03/06/2014)

P [...] on l'appelle LA Belle Époque LA Belle Époque hum ++ Anatole France cet auteur il a l'honneur d'avoir France comme nom de famille ah + il a écrit un

<p>As P</p>	<p>ouvrage intitulé <i>Les Dieux ont soif</i> + <i>Les Dieux ont soif</i> + quand L'HOMME a soif il boit de l'eau mais QUAND le Dieu a soif qu'est-ce qu'il boit + quand le Dieu a soif qu'est-ce qu'il boit ++ du sang hum</p> <p>ah (<i>ils ont l'air stupéfaits</i>)</p> <p>du sang hum + donc il a parlé DANS cet ouvrage la TERREUR entre 1793 et l'année suivante + la Terreur c'est la période de la Révolution française entre ces deux années ++ on a tué des gens hum on a tué des gens + c'est une révolution un mouvement</p>
-----------------	---

Éloignés de la culture chinoise, le dieu Sisyphe dans la mythologie grecque et la Terreur, une période de la Révolution française, ne font pas partie des connaissances d'une grande partie des étudiants chinois. Pour les étudiants chinois, les dieux les plus familiers pour eux sont les bouddhas dans la religion bouddhiste et les dieux dans le taoïsme comme les « huit immortels » dans la mythologie chinoise. Les dieux dans la mythologie grecque, quant à eux, évoquent beaucoup moins d'informations. Cette altérité explique la raison pour laquelle la plupart des étudiants choisissent de garder le silence ou de secouer la tête lorsque l'enseignante Zhang pose la question « vous savez qui est Sisyphe ».

Les apprenants restent silencieux face à cette différenciation culturelle mais réagissent quand les codes de référence touchent leur répertoire. Quand les dieux ont soif, ils boivent du sang. Cette énonciation dans le deuxième extrait stupéfie les apprenants chinois ayant l'habitude de voir dans la littérature chinoise classique (plus précisément la littérature fantastique) les « méchants monstres » qui boivent du sang des citoyens innocents ; tandis que les dieux qui vivent paisiblement dans le ciel observent l'univers humain sur la terre et partent en mission lorsque le peuple a besoin d'eux. Comme dans *La Pérégrination vers l'Ouest*⁹⁶, un des quatre chefs-d'œuvre de la littérature classique chinoise, connus chez les chinois depuis l'école primaire, les immortels punissent les méchants monstres et sauvent le peuple. Il n'est donc pas étonnant que les apprenants chinois, ignorant le contexte historique de la Terreur, subissent un choc à cause de cette différenciation culturelle et du stéréotype d'interprétation par rapport au « dieu ».

⁹⁶ *La Pérégrination vers l'Ouest*, paru fin du XVI^e siècle, est un roman fantastique chinois qui raconte le voyage d'un moine Xuanzang partant en Inde pour retrouver les sutras véritables du Bouddha. Protégé par ses trois disciples et les dieux du ciel, le moine est parvenu à plusieurs reprises à échapper à des monstres qui désirent le dévorer pour avoir l'immortalité et a finalement réussi, quatorze ans après, à obtenir les sutras en Inde.

Cette différenciation culturelle ne fonctionne pas seulement sur les apprenants chinois, mais aussi sur l'enseignant, comme dans l'extrait « Le jansénisme » :

Extrait 17 « Le jansénisme » du cours de Madame Wei (29/10/2013)

- P-Wei (vous pouvez sans doute remarquer que Montaigne est humaniste il souligne l'existence de l'HOMME dans ce monde) + er Pascal ne dajia zhidao tashi yige feichang qiancheng de xinjiaozhe (tandis que Pascal vous savez qu'il est quelqu'un de très croyant) + ruguo shuo ta you yige mudi de hua ta qishi shi yao xuanchuan tade xinyang (si on dit qu'il écrit avec un objectif il a en fait pour but de propager sa foi) + huozhe zhishao shi shuo ta zai miaoshu ta ziji de xinyang (au moins on peut dire qu'il décrit sa foi) ++ yao you xinyang cai NENGGOU bangzhu ren shengcun de (il faut avoir la foi pour POUVOIR aider l'existence de l'homme) + suoyi shi he tade xinyang hen you guanxi de (c'est donc très lié à sa foi) + une grande différence + na euh tashi janséniste (alors il est janséniste) janséniste tashi janséniste (il est janséniste) jiaozuo Ransenjiao (janséniste s'appelle Ransenjiao)
- Am Ransenjiao ↑ (*l'étudiant a l'air surpris par cette appellation*)
- As (*ils murmurent*)
- P-Wei dui (oui) + zhege wo ziji bing bushi tebie qingchu (même pour moi ce n'est pas très clair) + euh nage shui nage shui Chen (euh euh Chen) (*elle indique un étudiant qui fait d'habitude beaucoup de lectures*) ni zhidao Ransenjiao ma ↑ (tu connais le jansénisme ↑)
- Chen +++
- P-Wei Ransenjiao ni zhidao yidian ma ↑ (le jansénisme tu le connais)
- Chen non (*il secoue sa tête*)
- P-Wei bu tai zhidao (pas trop) + euh :: wo wo lijie de bushi henshen danshi Ransenjiao youdian xiang Xinjiao :: de shengfa chulai de yizhong jiao (moi moi non plus je n'en ai pas une connaissance approfondie il semble que cette religion soit une branche du protestantisme ::) + jiushi yinggai shi bijiao yanke de nazhong bijiao bijiao yange de nazhong jiao (c'est une religion un peu sévère et stricte) + dangshi zai Bali zai Bali you yige difang jiao Port Royal shi yige guangchang shi yige guangchang xiudaoyuan (à l'époque il y avait un endroit qui s'appelait Port Royal il était une place une place c'était un abbaye) + Pascal zai na duguo henjiu de yisheng (Pascal y a passé un long moment) + tashi yige feichang qiancheng de Ransenpai de jiaotu (il est un janséniste très croyant) + dangshi Ransenjiao shi gen nage Yesuhui euh shi feichang qianglie de duili suoyi ta shi euh :: (à l'époque le jansénisme était antagoniste à la Compagnie de Jésus) (*elle est interrompue par une étudiante*)
- Af Yesuhui shi Tianzhujiao de ↑ (est-ce que la Compagnie de Jésus est catholique ↑)
- P-Wei hein ↑
- Af Yesuhui shi bijiao Tianzhujiao de ↑(est-ce que la Compagnie de Jésus est catholique ↑)
- P-Wei dui danshi wo shuode shi Ransenjiao ta gen Tianzhujiao euh :: gen Yesuhui you qianglie chongtu de (oui mais je parle du jansénisme il avait de forts conflits avec le catholicisme euh :: avec la Compagnie de Jésus) + tongshi you querelles (il y avait aussi des querelles) + you henda de zhenglun (de grandes querelles)
- Am Xinjiao haoxiang hen yange (le protestantisme me paraît strict)

Le jansénisme, une doctrine religieuse très éloignée du monde chinois, n'a que peu de chance d'apparaître dans la culture générale des citoyens chinois. En cours de littérature sur la comparaison des pensées entre Pascal et Montaigne, nous voyons la réaction des apprenants :

Am Ransenjiao ↑ (*l'étudiant a l'air surpris par cette appellation*)
As (*ils murmurent*)

La surprise par rapport à ce terme étranger les pousse à une discussion discrète entre eux. Cela reflète le fait qu'ils essaient de chercher les codes de référence dans leur répertoire langagier et culturel⁹⁷. Cette notion sur le jansénisme a posé des problèmes non seulement aux apprenants, mais aussi à l'enseignante ne possédant qu'une connaissance limitée par rapport à la signification du terme :

P-Wei dui (oui) + zhege wo ziji bing bushi tebie qingchu (même pour moi ce n'est pas très clair)

Nous apercevons donc ce décalage important qui crée des impacts à la fois chez les apprenants et l'enseignante. Cette perturbation provenant de l'altérité n'a pas bloqué la suite de l'enseignement et de l'apprentissage :

P-Wei euh nage shui nage shui Chen (euh euh Chen) (*elle indique un étudiant qui fait d'habitude beaucoup de lectures*) ni zhidao Ransenjiao ma ↑ (tu connais le jansénisme ↑)

Chen +++

P-Wei Ransenjiao ni zhidao yidian ma ↑ (le jansénisme tu le connais ↑)

Chen non (*il secoue sa tête*)

P-Wei bu tai zhidao (pas trop) + euh ::

Ce qui est intéressant, c'est que face à cette différenciation culturelle, l'enseignante fait

⁹⁷ Nous avons travaillé cette théorie dans la partie I. On a besoin des références issues du répertoire langagier et culturel dans la lecture littéraire et des codes de communication dans les interactions : J.-L. Dufays, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire* (2010).

recours à l'apprenant Chen qui, aux yeux de ses camarades, dispose de maintes connaissances culturelles grâce à ses lectures. L'enseignante se met donc au même niveau que les apprenants pour les écouter et discuter avec eux. Sans réponse de la part de Chen, l'enseignante choisit de présenter sa propre interprétation en soulignant l'incertitude de son avis personnel :

P-Wei moi moi non plus je n'en ai pas une connaissance approfondie il semble que cette religion soit une branche du protestantisme ::

Au lieu de rester silencieux et confus face à cet éloignement culturel, les étudiants montrent leur curiosité pour cette doctrine religieuse inconnue. Ils désirent obtenir plus d'informations sur celle-ci et élargissent le sujet de discussion à partir du jansénisme en posant des questions au professeur ou en s'exprimant : une apprenante féminine a même interrompu l'enseignante pour se renseigner sur le catholicisme et la Compagnie de Jésus :

P-Wei (à l'époque le jansénisme était antagoniste à la Compagnie de Jésus) (*elle est interrompue par une étudiante*)

Af Yesuhui shi Tianzhujiao de ↑ (est-ce que la Compagnie de Jésus est catholique ↑)

Un autre apprenant masculin déclare ensuite sa représentation par rapport au protestantisme :

P-Wei (oui mais je parle du jansénisme il avait de forts conflits avec le catholicisme euh :: avec la Compagnie de Jésus) + tongshi you querelles (il y avait aussi des querelles) + you henda de zhenglun (de grandes querelles)

Am Xinjiao haoxiang hen yange (le protestantisme me paraît strict)

Nous remarquons donc un décalage culturel très présent dans la relation des apprenants chinois avec la religion occidentale. Malgré cette perturbation, nous remarquons tout de même un dynamisme dans cette altérité à travers le cours. Les apprenants commencent à s'intéresser à cette notion complètement décalée avec leur culture au fur et à mesure de leur discussion avec l'enseignante. Cette altérité suscite en fait une curiosité pour explorer la culture de l'« autre ». Par conséquent, tout public peut

rencontrer des différenciations culturelles et agir de manière différente à cause de son identité, son contexte, sa langue et sa culture maternelles... La différenciation ne reste pas toujours une entrave sur l'acquisition interculturelle en classe de langue. Cette conclusion nous évoque la théorie de M. Abdallah-Preteille dans la première partie : plus personne n'échappe à la diversité culturelle et cette diversité nous fait connaître la culture de l'autre (Abdallah-Preteille : 2005).

4.1.2 Construction des connivences culturelles

Dans le cours de littérature de FLE est donc omniprésente une différenciation ou un décalage culturel qui crée tantôt la confusion tantôt la curiosité menant les apprenants à une réflexion par rapport à leur relation avec d'autres cultures. Pour faire appréhender aux apprenants ce dynamisme d'altérité, les constructions des connivences culturelles ont été mises en pratique lors de l'observation, afin qu'ils accèdent à cette réflexion sur la relation interculturelle en classe de FLE à travers l'association des deux cultures.

Extrait 18 « Fumer la cheminée » du cours de Madame Che (30/10/2013)	
P-Che	quand reverrai-je hélas de mon petit village + fumer la cheminée alors fumer la cheminée + une image TRÈS familière hum un petit village fumer la cheminée + jiu hui xiang zan zhongwen li de tuxiang xiang shenme ↑ (cela ressemble à une image dans notre langue chinoise qu'est-ce que cela évoque pour vous ↑)
Af	chuiyanniaoniao ⁹⁸ (<i>l'étudiante parle si doucement que l'enseignante ne l'a pas entendue</i>)
P-Che	jiaxiang li de shenme ↑ cunzhuang li de shenme + niaoniaochuiyan shima (quoi dans le village natal ↑ quoi dans le village + la fumée s'échappe en tourbillonnant de la cheminée de la cuisine n'est-ce pas)
As	<u>chuiyan</u>
P-Che	shima ↑ (n'est-ce pas ↑) (<i>rire</i>)
Extrait 19 « Montaigne et Confucius » du cours de Madame Che (06/11/2013)	
P-Che	ensuite après cette partie de poésie nous entrons à la dernière partie + Montaigne + je voudrais vous dire ici qu'il existe un rapprochement entre la pensée d'éducation et l'ENSEIGNEMENT de Confucius + jiushi shuo

⁹⁸ « Niaoniao chuiyan » ou « chuiyan niaoniao » : expression chinoise qui décrit une image « typique » de la campagne chinoise : la fumée s'échappe en tourbillonnant de la cheminée de la cuisine. Les Chinois la considèrent souvent comme une belle image traditionnelle pour illustrer le paysage harmonieux et la vie tranquille de la campagne chinoise. L'enseignante a employé la même expression que cette étudiante.

	Mengtian de jiaoyu sixiang he Confucius you gongtongdian (<i>traduction de la phrase précédente</i>) + vous avez réussi à vous souvenir
As	hum
P-Che	ah :: oui + la dernière fois je vous ai dit <i>Les ENTRETIENS de Confucius + Les Entretiens de Confucius</i> + dajia zhidao zhege yisi ma ↑ (vous comprenez le sens ↑)
As	<i>Lun Yu (Traduction des Entretiens de Confucius)</i>
P-Che	<i>Lun Yu</i> + parce que c'est un livre de DIA-logues + XXX maintenant dans l'enseignement on parle beaucoup de :: L'INTE-raction + jiaozuo shenme ↑ (on l'appelle comment ↑)
As	hudong de (interaction)
P-Che	hudong de (interaction) + en fait ce n'est pas du tout nouveau + ça existe déjà depuis l'antiquité + notre Confucius avait déjà parlé des méthodes d'interaction dans l'enseignement + très bien interaction dialogue entretien + ensuite est-ce qu'il y a d'autres ressemblances ↑
As	(silence)
P-Che	ah c'est-à-dire qu'il faut adapter notre enseignement n'est-ce pas au classement de l'élève + qu'est-ce qui euh :: qu'est-ce que euh :: Montaigne nous a appris à tenir compte du contexte + il y a aussi le même principe dans notre livre de Confucius + fanyi guolai ne jiushi yincaishijiao ⁹⁹ (on traduit comme enseignement selon le contexte et la capacité de l'élève) + ET ensuite on a parlé de :: de quoi ↑ + de la CLASSE collective + parce que cette fois il a CRITIQUE + Montaigne a critiqué + parce qu'il pense que la classe au collectif ne permet pas une ADAPTATION individuelle + d'accord ↑

L'extrait « Fumer la cheminée » fait partie d'une séquence de cours où Madame Che explique quelques poèmes connus du recueil *Les Regrets* de Joachim du Bellay. Les vers « Quand reverrai-je hélas de mon petit village, Fumer la cheminée » répétés deux fois par l'enseignante comprennent deux symboles principaux : un petit village et une cheminée qui fume. Ces objets emblématiques peuvent évoquer immédiatement une image familière pour les Chinois qui sont supposés décrire cette image par une expression chinoise : chuiyanniaoniao (la fumée s'échappe en tourbillonnant de la cheminée de la cuisine). Cette expression décrivant la vie paisible des habitants chinois de la campagne ou dans la montagne est employée par de nombreux poètes chinois pour illustrer une telle image de la sérénité.

Dans l'interaction de cet extrait, nous repérons des discours qui jouent un rôle important dans la construction des connivences linguistiques :

⁹⁹ Yincaishijiao : un des principes les plus importants dans la pensée confucianiste. Confucius préconise d'effectuer un enseignement selon le contexte et la capacité des élèves. Il souligne l'importance de tenir compte du contexte des élèves.

P-Che quand reverrai-je hélas de mon petit village + fumer la cheminée alors fumer la cheminée + une image TRÈS familière hum un petit village fumer la cheminée + jiu hui xiang zan zhongwen li de tuxiang xiang shenme ↑ (cela ressemble à une image dans notre langue chinoise qu'est-ce que cela évoque pour vous ↑)

L'enseignante donne d'abord une proposition : les vers dans le poème de Joachim du Bellay construisent une image « très familière ». Cette verbalisation est une allusion indiquant que cette image très familière est en fait une image familière dans la culture des étudiants chinois. En soulignant le mot « très », elle établit une sorte de sécurité émotionnelle pour motiver les étudiants dans leur apprentissage de la poésie française qui de prime abord pourrait leur faire peur. L'enseignante poursuit son encouragement en montrant que « cela ressemble à une image dans notre langue chinoise ». C'est donc une précision du discours d'avant : l'image que le poète français décrit est en fait une image très familière dans votre langue maternelle. Nous voyons donc l'objectif de l'enseignante dans la construction de la connivence entre la langue chinoise et la langue française. L'enseignante termine cette verbalisation en posant une question : « qu'est-ce que cela évoque pour vous ? » Avec le terme *xiang* (penser, évoquer) qui donne une réflexion de liberté aux apprenants, cette interrogation crée une implusion qui pourra encourager les apprenants à chercher cette image inconnue dans leur répertoire linguistique chinois déjà familier. Guidés par l'enseignante, les apprenants sortent tout de suite la réponse « chuyanniaoniao ».

Nous remarquons un établissement des connivences culturelles de manière plus directe dans le deuxième extrait. L'enseignante annonce immédiatement l'existence du rapprochement entre Montaigne et Confucius dans son discours :

P-Che ensuite après cette partie de poésie nous entrons à la dernière partie + Montaigne + je voudrais vous dire ici qu'il existe un rapprochement entre la pensée d'éducation et l'ENSEIGNEMENT de Confucius

Ce qui est différent de l'extrait « Fumée la cheminée », c'est une énonciation directe sur le fait du rapprochement entre la pensée éducative de Montaigne et celle de Confucius. L'utilisation du conditionnel pour « je voudrais » montre une volonté de l'enseignante

pour exprimer son point de vue sur le rapprochement entre les deux philosophes. D'ici, un objectif de poursuivre cette recherche par l'approche comparatiste émerge dans ce discours :

P-Che hudong de (interaction) + en fait ce n'est pas du tout nouveau + ça existe déjà depuis l'antiquité + notre Confucius avait déjà parlé des méthodes d'interaction dans l'enseignement

P-Che ensuite est-ce qu'il y a d'autres ressemblances ↑

L'enseignante essaie de guider les apprenants vers cette approche comparatiste en mettant en relation les pensées éducatives de Montaigne et de Confucius. Dans cette relation avec la langue et la littérature françaises, nous repérons une présence forte de « soi » qui s'empare du pouvoir. L'utilisation du pronom possessif « notre » dans les énonciations telles que :

- notre Confucius avait déjà parlé des méthodes d'interaction dans l'enseignement
- il y a aussi le même principe dans notre livre de Confucius

illustrent la place du « soi » dans l'altérité avec la culture française. Le « nous » catégorise les groupes et fait s'identifier les apprenants dans ce groupe culturel auquel appartient également Confucius. Nous avons étudié dans le chapitre II la relation entre le stéréotype et l'identité. Si le stéréotype apparaît comme un instrument qui distingue un « nous » d'un « ils » (Amossy et Herschberg : 1997), le statut du soi s'élève et celui de l'autre se décline pour que le premier obtienne sa spécificité distinctive par rapport à l'autre¹⁰⁰.

Nous voyons donc dans cette activité de recherche des points communs au niveau des pensées d'éducation des deux philosophes, l'introduction de la culture chinoise - Confucius - précède la réflexion sur les pensées de Montaigne : d'abord les

¹⁰⁰ Nous avons discuté de la place du « soi » dans l'altérité dans le chapitre II, partie I, avec les théories de R. AMOSSY, A. HERSCHBERG PIERROT (1997), R.-M. CHAVES, F. LIONEL et P. SOIZOC (2012).

méthodes d'interaction en classe puis la prise en compte du contexte dans l'enseignement. En se référant à la philosophie traditionnelle chinoise, l'enseignante crée un pont à travers lequel les apprenants accèdent à la littérature et la culture françaises. Ainsi, dans cette approche comparatiste apparemment destinée à acquérir la compétence littéraire en langue française, il existe tout de même un rôle important de la culture chinoise - la culture des apprenants et de l'enseignante - . La construction des connivences culturelles se fait ici par une approche comparatiste où la culture des apprenants s'empare dans cette relation d'altérité.

4.2 La diversité dans la relation avec l'« autre » culture

La théorie d'Abdallah-Preteille nous révèle deux éléments primordiaux dans l'éducation interculturelle : la « diversité » et l'« individualité/singularité » dans la relation avec d'autres cultures. Dans le point précédent, les différentes représentations des étudiants chinois par rapport à la culture française illustrent en classe de littérature de FLE une diversité culturelle importante. Cette dernière ne joue pas seulement un rôle d'illustration du phénomène de diversité en classe mais mérite d'être creusée afin de rechercher l'individualité/singularité dans la relation avec d'autres cultures. Cette relation devient donc un objet important dans l'acquisition interculturelle en FLE.

4.2.1 Sensibilisation de l'existence d'une diversité culturelle de l'autre : altérité

Notre observation précédente illustre l'existence de la diversité culturelle dans les représentations des apprenants. Mais ces derniers ne sont pas toujours conscients de la diversité dans la culture de l'autre et la diversité dans la relation avec l'autre. En observant la transcription, nous nous rendons compte que l'enseignant joue à certain moment le rôle d'amener les apprenants à cette prise de conscience de la diversité culturelle et de la diversité avec l'autre.

Extrait 20 « Altérité » du cours de Madame Wei (05/11/2013)

(Le paragraphe que les étudiants sont en train d'étudier est le commencement des

Confessions : « Je ne suis fait comme aucun de ceux que j'ai vus ; j'ose croire n'être fait comme aucun de ceux qui existent ».)

(l'enseignante reprend le texte)

P-Wei si je ne vaux pas mieux au moins je suis autre +++ zhege (ce) vaux pas mieux vaux pas mieux au moins shenme yisi ↑ (qu'est-ce que ça veut dire ↑) ++ je ne suis pas mieux que les autres + wo bing bushi euh (je ne suis pas euh) vaut valoir (elle écrit le mot « valoir » au tableau) ++ ruguo wo bu bi bieren geng shenme ya ↑ geng you jiazhi huozhe genghao de hua (si je ne comment ↑ si je ne vaux pas mieux que les autres) + au moins je suis autre c'est différent ça va ↑ c'est différent + je suis autre euh :: zhe limian ye baohan le yige man xiandai de sixiang zai limian shi shenme ne ↑ (il y a une pensée assez moderne dedans qu'est-ce que c'est) + yeshi yige xiandai de ci (c'est aussi un mot moderne) c'est :: (elle écrit au tableau le mot « altérité ») ++ altérité altérité c'est le c'est le contraire de :: identité (elle écrit au tableau comme ci-dessous)

altérité (≠ identité)

P-Wei identité ça va ↑ + women zhidao (on sait) on connaît par exemple carte d'identité votre carte d'étudiant + identité identifier hein + identifier des autres + jiushi ba ni rending le niujiushi zhege (c'est comme on t'identifie) d'accord ↑ + identité d'accord ↑ + alors altérité ça vient du mot ALTÈRE (elle écrit au tableau le mot « altère ») ++ altère altère euh :: birushuo you yige altérer (par exemple il y a le mot altérer) (elle écrit au tableau comme ci-dessous)

altérité (≠ identité)

└─ altère altérer

P-Wei shenmeyisi (qu'est-ce que ça signifie)

Af euh ::

P-Wei pour qui CHANGE qui euh altérer jiushi ba yige shiqing BIAN de buyiyang (c'est TRANSFORMER une autre chose pour qu'elle soit autre) + birushuo youyige shenme nonghuai (par exemple il a un sens comme abîmer) ça va altérer ↑ ALTÈRE ça veut dire AUTRE altérité ça veut dire le caractère la qualité d'être AUTRE + zheshi yige hen jiushi man zhexue de yige yige shuofa (c'est un mot un peu un peu philosophique) + women zhongwen youshihou ba ta fanyicheng (on traduit des fois en chinois comme)

Af xiangyixing (la traduction pour « altérité » en chinois)

As xiangyixing¹⁰¹

P-Wei xiangyixing yeyou ba ta fanyi cheng tazhe de hein (il y a aussi d'autres traductions comme l'Autre hein) ↑ + xiangyixing jiushi youxie XING yinggai yong xing lai fanyi jiushi TÉ zhege zi (altérité certains mots avec té à la fin on les traduit comme XING) + TEdian gen bieren butong de xingzhi jiushi ALTÉRITÉ (le caractère ou la qualité différent(e) des autres est ALTÉRITÉ) + ICI il n'est pas comme comme tout le monde + mais altérité de de toi-même +++

¹⁰¹ Les étudiants ont consulté vite leur dictionnaire français électronique pour trouver la traduction en chinois quand l'enseignante écrivait ces mots au tableau.

Cet extrait est issu d'une séquence de l'analyse du début du texte de Rousseau : *Les Confessions*. Madame Wei saisit la phrase « si je ne vaud pas mieux au moins je suis autre » pour introduire les termes « valoir » et « autre ».

P-Wei si je ne vaud pas mieux au moins je suis autre +++ zhege (ce) vaud pas mieux vaud pas mieux au moins shenme yisi ↑ (qu'est-ce que ça veut dire ↑)

Sans intervention des étudiants, elle écrit le mot clé « valoir » au tableau et interprète cette phrase à travers des paraphrases :

P-Wei (si je ne comment ↑ si je ne vaud pas mieux que les autres) + au moins je suis autre c'est différent ça va ↑ c'est différent + je suis autre euh ::

« Je suis autre », « c'est différent »... L'enseignante répète ces paraphrases pour échaîner avec le mot clé de la séance : « altérité ». Il est intéressant de la voir introduire immédiatement l'antonymie de l'altérité - identité - le terme plus familier pour les apprenants. L'enseignante essaie de faire s'interroger les apprenants sur la signification du verbe « altérer » après ses exemples autour des mots antagonistes « identité » et « identifier ». Mais le silence et l'hésitation des apprenants l'incitent à changer de stratégie :

P-Wei shenmeyisi (qu'est-ce que ça signifie)

Af euh ::

P-Wei pour qui CHANge qui euh altérer jiushi ba yige shiqing BIAN de buyiyang (c'est TRANSFORMER une autre chose pour qu'elle soit différente) + birushuo youyige shenme nonghuai (par exemple il a un sens comme abîmer) ça va altérer ↑ ALTÈRE ça veut dire AUTRE altérité ça veut dire le caractère la qualité d'être AUTRE

Pour guider les apprenants vers le sens de « différent » et « autre », l'enseignante a souligné dans son énonciation le terme *bian* (changer) et a répété à deux reprises avec l'utilisation du métalangage « ça veut dire... », tout en renforçant le ton sur les mots clés : « altère » et « autre » :

« ALTÈRE ça veut dire AUTRE altérité ça veut dire le caractère la qualité d'être AUTRE » !

Ainsi, en posant des questions sur le sens de « valoir » et « autre », l'enseignante fait référence au terme de « différent » qui représente une signification d'« altérité ». L'explication sémantique fait réfléchir à l'étymologie du mot et à l'antonymie du sens d'« identité », dans le but de renforcer ensuite le sens de « changer », de « transformer » et d'« autre », comme souligné dans la transcription.

Cet extrait nous montre une méthodologie de l'enseignante sur la relation interculturelle avec d'autres. À travers le texte littéraire des *Confessions* de Rousseau, Madame Wei essaie de sensibiliser les apprenants chinois à l'existence de la diversité dans la relation avec d'autres, tout en ayant recours aux paraphrases, à l'antonymie et au métalangage. En introduisant de manière progressive la notion d'« autre », de « différent » et d'« altérité », les apprenants acquièrent une prise de conscience de ces notions dans la littérature et dans la relation interculturelle avec d'autres cultures.

4.2.2 L'universalité et la singularité dans la relation avec l'« autre »

Une fois la conscience de la diversité et de l'altérité introduite chez les apprenants, l'enseignante choisit d'approfondir cette recherche en élaborant deux passages sur la réflexion « singularité/universalité » dans cette relation avec l'autre. Nous voudrions citer deux extraits dans la séquence « Altérité » :

Extrait 21 « Individualisme » du cours de Madame Wei (05/11/2013)

P-Wei alors ici vous voyez vous voyez déjà même une euh :: une individualité un individualisme qui sort de ce paragraphe + ça va ↑ c'est quoi un individu ↑
As hum ::
P-Wei hein ↑ individu shi shenme ↑ (c'est quoi un individu ↑)
As geren (individu)
As gerenzhuyi (individualisme)
P-Wei un individu (*l'enseignante écrit le mot « individualisme » au tableau en soulignant « individu »*)

individualisme

P-Wei +++ alors cette cette sinon ce concept vient d'une notion moderne hum ↑ + c'est

une notion euh assez moderne par la :: la modernité + on aime on AIME l'individualité hum + individu c'est quoi individu + vous avez une idée ↑ hein ↑ + alors individu ça veut dire qu'on ne peut PAS qu'on ne peut PAS diviser hum ça va ↑ + zhege in shi shenme yisi préfixe qianzhui zhege in shi shenme (qu'est-ce que ce in signifie qu'est-ce que le préfixe in signifie)

Af fouding (négation)

P-Wei yeshi fouding de yisi hum (ça veut dire la négation hum) + divid diviser dajia zhidao youge dongci diviser (vous savez que le verbe est diviser) + yejiushishuo shenme shi individu (c'est-à-dire qu'est-ce que c'est individu) + ye jiushi shuo buneng bei fenkai de geti duli de geti (c'est-à-dire un individu qui ne peut pas être divisé un individu indépendant) d'accord ↑ + individuel individualité hum ↑ d'autres individu individualisme individualisme shi women xianzai shehui xianzai de geti (individualisme un individu dans la société moderne) hum ↑ jiu gen bieren buyiyang (ce n'est pas comme les autres)+ ça va ↑ euh je ne sais pas si le mot était déjà utilisé à l'école pour Rousseau euh mais vous voyez ↑ c'est euh c'est une pensée + une pensée euh :: je suis unique pas comme les autres d'accord ↑ individu +++

Extrait 22 « Je est un autre » du cours de Madame Wei (05/11/2013)

P-Wei ruguo dajia zhidao dehua houlai de Rimbaud Lanbo shijiu shiji zui zhuming de xiandai shiren Lanbo ta jiang guo yi ju leisi de hua tashuo (si vous connaissez Rimbaud le poète le plus plus connu du XIX^{ème} siècle il a une phrase très connue il a dit) JE est un autre + (*elle écrit cette phrase au tableau*) JE-EST-haoxiang youge un ba (il me semble qu'il y ait un un) JE-EST-UN-AUTRE je est un autre zheshi Rimbaud tebie zhuming de yi ju hua (c'est une phrase très connue de Rimbaud) + dajia keyi kandao ta ba zhege biancheng le EST (vous pouvez voir qu'il a transformé le mot en EST) + JE EST un autre jiushi ta zheyang shuo (il dit comme ça) JE JE c'est pas IL c'est comme IL c'est ça ↑ + zhege est shi he il suoyi ta zheyang shuo (ce est est avec il du coup il dit comme ça) je est un autre + EST comme il je suis comme autre je suis autre + il c'est lui c'est pas MOI-MÊME + c'est DIFFÉRENT de Rousseau Rousseau qui dit je suis autre je suis différent des autres ++ hein ↑ zhege Lusuo shuo de wo gen bieren buyiyang (Rousseau dit que je suis différent des autres) + ER Lanbo shi shuo shenme (TANDIS que Rimbaud dit quoi) WO JIUSHI (JE SUIS JUSTE)

As bieren (les autres)

P-Wei bieren (les autres) + suoyi gen Lusuo shibushi buyiyang (du coup il est différent de Rousseau n'est-ce pas ↑ + Lanbo de zhe ju hua yeshi bei wushu de ren jiedu (du coup cette phrase de Rimbaud est interprétée par des personnes innombrables) + danshi Lusuo de zhe ju hua rang women xiangdao jibai nian hou sanbai nian zhihou Lanbo youdian leisi de hua (mais cette phrase de Rousseau nous fait penser à la phrase de Rimbaud combien d'année après trois cents ans après) + on peut faire un LONG commentaire là-dessus + ruguo you xingqu de hua nimen keyi kan yixie shu guanyu zhe liangju hua (si cela vous intéresse vous pouvez lire des ouvrages concernant ces deux phrases) + Lanbo je suis comme les autres + je suis encore MOI er Lusuo rending WO JIUSHI wo (tandis que Rousseau insiste sur le fait que je sois moi-même) d'accord ↑ ++ zhe jiushi zenme shuo ne ↑ Lanbo de shuofa jiushi zenme shuo houlai zai cunzai yiyi shang de shuofa (comment dire ↑ la pensée de Rimbaud s'établit à partir de comment dire de l'existentialisme) + woshi woshi ER Lusuo rending le wo jiushi wo (je suis je suis TANDIS QUE Rousseau le considère absolument comme lui-même) pas comme les autres je suis autre différent des autres hein ↑ je suis moi-même

L'enseignante associe les deux phrases de Rousseau et de Rimbaud qui expliquent leur relation avec les autres :

- *Je ne suis fait comme aucun de ceux que j'ai vus ; j'ose croire n'être fait comme aucun de ceux qui existent (Rousseau);*

- *Je est un autre (Rimbaud).*

Partie toujours de l'étymologie du mot, Madame Wei explique d'abord le sens de l'individualisme comme « qui ne peut pas être divisé » et « ce n'est pas comme les autres ». À travers le texte du commencement des *Confessions*, les étudiants ont compris l'attitude de Rousseau par rapport à « autres », à d'autres cultures : en soulignant son individualité, Rousseau se considère comme « pas comme les autres » et « je suis moi-même ».

L'enseignante introduit ensuite l'exemple de Rimbaud pour mener une réflexion sur la diversité de la relation avec l'autre culture. Différent de Rousseau, Rimbaud proclame qu'il est autre par son propos « je est un autre » : il est comme « autre » et il est « autre ».

L'enseignante essaie de sensibiliser les apprenants à la différence de la relation avec les autres chez Rimbaud et chez Rousseau :

P JE JE c'est pas IL c'est comme IL c'est ça ↑ + zhege est shi he il suoyi ta zheyang shuo (ce est est avec il du coup il dit comme ça) je est un autre + EST comme il je suis comme autre je suis autre + il c'est lui c'est pas MOI-MÊME + c'est DIFFÉRENT de Rousseau Rousseau qui dit je suis autre je suis différent des autres ++

Elle a utilisé à plusieurs reprises les paraphrases et la structure « c'est... » pour interpréter cette différence :

- c'est pas il ;
- c'est comme il ;
- c'est ça ;
- il, c'est lui ;
- c'est pas moi-même ;
- c'est différent de Rousseau...

Dans ces paraphrases nous remarquons une explication explicite du sens « A est B » : dans « je est un autre », le poète est un autre ; dans « je ne suis fait comme aucun de ceux que j'ai vus », je suis différent des autres. L'enseignante a recours à des énoncés qui marquent l'opposition pour élargir la différence entre les deux écrivains, comme le terme « tandis que ». Ce dernier, ayant pour fonction de faire ressortir un sens antagoniste au regard de la partie antérieure, suscite l'interaction des apprenants dans les jeux conversationnels :

- P hein ↑ zhege Lusuo shuo de wo gen bieren buyiyang (Rousseau dit que je suis différent des autres) + ER Lanbo shi shuo shenme (TANDIS que Rimbaud dit quoi)
 WO JIUSHI (JE SUIS JUSTE)
- As bieren (les autres)

Le message que Rimbaud est « différent de Rousseau » est bien transmis dans cette interaction : « la pensée de Rimbaud s'établit à partir de l'existentialisme » tandis que « Rousseau le considère absolument comme lui-même ». Rousseau avec son autobiographie et Rimbaud avec son poème discutent de différentes manières de l'individualité, du soi et de la relation avec les autres. La lecture des deux écrivains permet donc aux apprenants d'avoir une conscience de la diversité dans la relation avec les autres. Il n'y a donc pas une seule relation entre nous et les autres, entre notre culture et d'autres cultures, mais cette relation peut être différente selon les individus.

Il est intéressant de revenir ici à l'extrait « Il existe une supériorité chez lui » dont nous avons parlé précédemment. La transcription ci-dessous est la suite de la discussion dans « Il existe une supériorité chez lui » qui relie le cours sur l'analyse des textes de Rousseau et de Rimbaud.

Extrait 23 « Il veut juste dire qu'il est différent » du cours de Madame Wei (05/11/2013)

P-Wei	+++ na dajia kan zheyang yizhong kaitou hum hui xiangyao duxiaqu ma ↑ (est-ce que ce genre de commencement vous donne envie de lire la suite ↑)
As	<u>oui</u>
As	<u>hui (oui)</u>
As	<u>(ils hochent la tête)</u>
P-Wei	weishenme (pourquoi)
Af2	jiushi xiang kan ta zheyang unique de shu he ren (alors je veux lire ce genre de livre unique et connaître cette personne unique)
P-Wei	ta shi shenme yang de yige ren shenmeyang de ren nengxie zheyang de shu (il est de quel genre de personne et quel genre de personne arrive à écrire un tel livre) ++ ta zenme nenggou zheme kending shibushi ↑ (comment ça se fait qu'il soit si sûr de lui n'est-ce pas ↑) + jiusuan ta shi xiang ta shuo de ni haoxiang youdian shuofa shi UNIQUE (tu dis qu'il se nomme UNIQUE) + XXX euh nimen zhen de hai shi xiang duxiaqu shibushi ↑ (vous voulez vraiment continuer à le lire n'est-ce pas ↑) + Jiang ↑ (<i>le prénom d'une étudiante</i>)
Jiang	kan ta butongyu fanren (apparemment il se décrit comme une personne insolite) + jiushi ganjue tashuo woshi unique wo he nimen dou buyiyang (il se nomme unique différent des autres) + ranhou jiu ganjue you yizhong youyuegan zai limian (je trouve qu'il existe une supériorité chez lui)
P-Wei	ta bushi shuo ziji bu pingfan ta zhishi shuo ziji butong UNIQUE (il ne veut pas dire qu'il est insolite il veut juste dire qu'il est différent UNIQUE) je suis UNIQUE + keneng ta rending le ziji he bieren buyiyang (sans doute il se croie sûrement différent des autres) + ta limian wanquan shi zhangyang le yizhong individualité ah (dans ses écrits il illustre complètement une individualité) + cet HOMME cet homme ce sera moi + jiegou shang ta shi kaichuang le yige yige euh (au niveau de la structure il a créé il a crée euh) + suoyi ta weishenme yao xie wo ziji weishenme yao xie wo ziji (par conséquent pourquoi il veut écrire lui-même pourquoi écrire lui-même) + wo jiushi shuo yinwei wo gen bieren buyiyang (je suis moi je suis différent des autres) + buyiyang suoyi yige shi shuo tade individualité haiyou yige shi la différence la différence (différent c'est-à-dire qu'il y a d'abord une individualité et ensuit la différence la différence) +++

Nous voyons, dans la discussion sur Rousseau et Rimbaud, une sensibilisation de la part de l'enseignante à la diversité dans la relation avec les autres. Mais durant ce développement de la conscience de la diversité de l'altérité, nous remarquons les points de vue opposés de la part de l'apprenant :

Jiang kan ta butongyu fanren (apparemment il se décrit comme une personne insolite) + jiushi ganjue tashuo woshi unique wo he nimen dou buyiyang (il se nomme unique différent des autres) + ranhou jiu ganjue you yizhong youyuegan zai limian (je trouve qu'il existe une supériorité chez lui)

Nous avons traité cette question autour du stéréotype de la valeur dans l'extrait « Il existe une supériorité chez lui ». Certains étudiants chinois ont pour avis que Rousseau est prétentieux à cause de son attitude « je suis différent des autres » et « je suis unique dans le monde ». La discussion que nous avons faite au sujet de cet extrait au début du chapitre s'appuyait sur les stéréotypes dans l'interprétation des valeurs. Ces stéréotypes affectent les images que se forment les apprenants et en découle leur ressenti d'une certaine prétention chez l'écrivain, car l'éducation traditionnelle sur l'étique dans la société chinoise favorise la modestie, considérée comme une vertu importante chez les citoyens chinois. Néanmoins, nous pouvons partir ici d'un autre angle pour cette même question en portant un regard sur l'universalité et la singularité dans leur relation avec les autres. L'apprenante Jiang trouve que Rousseau « se décrit comme une personne insolite » et « se nomme unique des autres ». Cette différenciation par rapport aux autres est interprétée comme une « supériorité » chez l'écrivain français. Nous remarquons donc dans cette interaction sur Rousseau et Rimbaud une valorisation de l'universalité et de la collectivité : les apprenants cherchent à partager la même valeur sociale. « Se nommer unique dans le monde » est donc exclu de cette valeur commune.

Dans les jeux interactionnels, l'enseignante essaie de donner plus d'interprétation sur cette « supériorité » :

« il ne veut pas dire qu'il est insolite il veut juste dire qu'il est différent UNIQUE ».

Comme l'extrait précédent, l'énoncé de l'enseignante donne constamment une interprétation de manière explicite : l'écrivain ne veut pas dire qu'il est insolite, mais plutôt différent des autres! Cette structure « il veut dire... » ou « c'est-à-dire... », utilisée à plusieurs reprises, illustre une interprétation propre à l'enseignante. Derrière cette interprétation est cachée une sorte de renfort sur l'individualité dans la relation avec les autres :

« différent c'est-à-dire qu'il y a d'abord une individualité et ensuit la différence la différence ».

Dans cette interaction, l'enseignante donne donc un avis favorable sur l'individualité et la différenciation entre soi et autre, tout en utilisant le métalanguage tel « c'est-à-

dire... » pour expliciter la signification du terme « différent » à ses yeux. Cette énonciation montre une volonté forte de guider les apprenants vers une réflexion sur les différentes possibilités d'interprétation, sur la conscience de l'individualité, ainsi que sur l'éventuelle diversité dans la relation avec les autres. Il n'y a donc pas toujours une seule relation entre soi et autre partagée par la collectivité.

Mais dans notre recherche, il ne faut pas oublier les réponses des apprenants dans cet extrait sur la question de la volonté de lire la suite du livre *Les confessions* :

- P +++ (est-ce que ce genre de commencement vous donne envie de lire la suite ↑)
- As oui
- As hui (oui)
- As (ils hochent la tête)
- P weishenme (pourquoi)
- Af2 jiushi xiang kan ta zheyang unique de shu he ren (alors je veux lire ce genre de livre unique et connaître cette personne unique)

Nous sommes surpris par l'unanimité de la réaction des apprenants : ils disent oui ou hochent la tête parce qu'ils s'intéressent à la suite de ce livre même si l'écrivain se nomme « unique » et est « prétentieux » aux yeux des apprenants. Les étudiants expriment leur volonté de lire la suite du texte : ils veulent « connaître cette personne unique ». Contrairement à notre analyse théorique¹⁰² et à notre discussion dans cet extrait concernant les apprenants dépourvus de l'individualité dans leur relation avec les autres, cette réponse unanime illustre une quête de l'individualité et un rejet de l'universalité unique. Nous voyons donc une alternance entre l'individualisme et l'universalisme chez les apprenants chinois à partir de cette discussion sur l'altérité en classe de FLE. L'enseignante se sert du côté interculturel dans la littérature française afin de faire réfléchir les apprenants à la question de singularité/universalité, relation avec l'autre culture, avec la société et le monde. C'est une réflexion aussi bien dans le monde des écrivains que dans le monde des étudiants.

¹⁰² Nous avons discuté du rôle important de la collectivité influencée par les doctrines philosophiques traditionnelles en Chine dans le 2.3.3 du chapitre II « Enseignement de l'altérité au sein du contexte chinois ».

4.3 Reconnaître la culture de soi-même et la diversité de la culture de soi-même

Nous avons analysé la performance de la conscience de « diversité » et de « universalité/individualité » dans la relation interculturelle avec l'autre culture en cours de littérature de FLE. Mais nous n'avons pas oublié, comme l'analyse dans la partie théorique, la place indispensable de la reconnaissance de la culture de soi et la diversité dans sa propre culture, car « la reconnaissance de sa propre diversité est une des conditions pour pouvoir reconnaître la diversité de l'Autre »¹⁰³.

En parcourant la transcription, nous sommes étonnés par le nombre d'extraits où l'enseignant et les apprenants reviennent à leur propre culture et tentent de réexaminer la culture chinoise par la relation interculturelle avec la culture française.

Extrait 24 « Le sonnet en Chine » du cours de Madame Che (30/10/2013)

P-Che +++ est-ce que le sonnet existe en Chine ↑
Af1 oui
Af2 oui
P-Che zhongguo ye you shisihangshi ma ↑ (est-ce qu'il existe aussi le sonnet en Chine ↑)
Af3 non
As oui
P-Che en fait euh
Af4 non
P-Che en fait d'après ce que je connais il y en a + on prend la forme occidentale et on a inventé en Chine grâce à des poèmes des années 20 et 30 du XX^{ème} siècle + le plus connu est Dai Wangshu
Am1 ah oui
Am2 hummmm
As ohhhhhh ::

(les étudiants commencent à discuter entre eux de ce poème chinois)

P-Che mais Dai Wangshu il a traduit des poèmes de Baudelaire + si vous connaissez un peu son travail + ruguo ni yao shu mei ju shi de yinjie shu zhaxie shi ne dou shi shier yinjie shu (si vous comptez le nombre de syllabes du chaque vers vous trouverez qu'il y a toujours douze syllabes dans ces poèmes) + jiu xiang women mei shou shi doushi siju wuyan qiyan zhezhong de (c'est comme chez nous le poème a souvent quatre vers avec cinq ou sept syllabes)+ tamen shi shier yinjie de shi (chez eux ce sont les poèmes de douze syllabes) + alors lorsque Dai Wangshu fait sa traduction en chinois il a aussi trouvé des vers de DOUZE caractères + ta fanyi cheng zhongwen de shihou yeshi yi shou shi shier ge zi

¹⁰³ M. Abdallah-Pretceille, L. Porcher, *Education et communication interculturelle*, 1999, cité par Collès, 2013, 161.

	(traduction de la phrase précédente) + ta ba yi shou shi fan guolai yeshi feichang pingzheng de (les poèmes qu'ils traduisent restent aussi très encadrés) + ca va ↑
As	hum ::
Extrait 24 « Quatrain et le parallélisme dans la poésie chinoise » du cours de Madame Che (30/10/2013)	
P-Che	il y a aussi un terme :: TERCET + sanhangshi (poème aux trois vers) ++ alors pour traduire notre poème ++ women zhongguo de gushi litou shibushi ye tongchang you si ju shi ya (dans nos poèmes chinois est-ce qu'il y a aussi des quatrains n'est-ce pas)
Am	you (oui il y en a)
P-Che	women ba ta jiaozuo shenme ↑ (comment on les appelle ↑)
As	(les étudiants murmurent)
P-Che	shenme↑ (quoi ↑)
As	JUEJU::: (appellation des quatrains dans la poésie chinoise)
P-Che	jueju ++ alors on appelle souvent le quatrain jueju + en Chine ++ ruguo shi duichen de hua ne ↑ jiu shi ba ju de shi (si c'est parallèle alors ↑ c'est un poème aux huit vers) + mingzi jiaozuo HUITAIN (on l'appelle HUITAIN)
As	huitain (les étudiants notent ces termes poétiques dans leur cahier)
P-Che	bien sûr en Chine on ne peut pas avoir les poèmes en tercet + c'est un peu compliqué + parce que NOUS nous préférons le PARALLÉLISME + women de shi you duizhang de tedian (nos poèmes ont pour caractéristique de parallélisme)
As	hummmmm :::
Af	jiushi parallélisme shima ↑ (c'est parallélisme n'est-ce pas ↑)
P-Che	hummm jiushi duizhang dui'ou shiba ↑ (c'est précisément cela duizhang dui'ou ¹⁰⁴) + women bu keneng you danshu de zheshi women shige de tedian (nous ne pouvons pas avoir le nombre de vers impaire c'est la caractéristique de notre poésie) + jiushi nage Ping Ping Ze Ping Ping Ze (c'est celui de Ping Ping Ze Ping Ping Ze ¹⁰⁵) + bu neng shi danshu (ce n'est pas possible avec l'impaire)
As	(les étudiants hochent la tête)

Les deux extraits concernant la forme du sonnet et du quatrain dans la poésie débutent par la présentation des sonnets de Louise Labé et la forme du quatrain français. Ils terminent néanmoins par la réflexion sur l'existence du sonnet et du quatrain en Chine, ainsi que la forme et les caractéristiques de ces derniers. Les questions posées par Madame Che (*Est-ce que le sonnet existe en Chine ? Dans nos poèmes chinois est-ce qu'il y a aussi des quatrains ?*) créent un biais par lequel les apprenants partent de la littérature et culture françaises qu'ils sont en train d'étudier pour revenir ensuite dans le contexte chinois qu'ils pensent familier. La relation avec la culture de l'autre établit donc une occasion chez les apprenants de réfléchir sur leur propre culture.

¹⁰⁴ Duizhang / dui'ou : parallélisme dans la poésie chinoise.

¹⁰⁵ Ping / Ze : règles de rimes dans la poésie chinoise.

L'orientation de l'enseignante sur le « tercet » français ouvre pour les apprenants une piste à la réflexion sur la possibilité d'utiliser de vers impairs dans la poésie chinoise. À travers cette association, les étudiants se rendent compte de la caractéristique de « parallélisme » et de la règle de rimes dans la poésie chinoise ; parallèlement, le sonnet contenant 12 vers évoque chez les apprenants la forme traditionnelle chinoise de quatre vers avec cinq ou sept syllabes. Ces réflexions sur la culture maternelle sont donc un apport de la relation interculturelle avec l'autre culture dans les textes littéraires français qui permettent de réexaminer les questions que les apprenants pourraient ignorer.

Extrait 25 « Montaigne et Qian Zhongshu : qui copie qui ? » du cours de Madame Che (30/10/2013)

P maintenant on va entrer à un chapitre consacré à :: PROSE + dao sanwen zhege jieduan le a (on est entrés dans :: le chapitre PROSE ah) + maintenant je vais vous donner une citation à lire :: + une citation

(l'enseignante montre une citation de Montaigne avec le diaporama : « Le mariage est une cage ; les oiseaux en dehors désespèrent d'y entrer, ceux dedans désespèrent d'en sortir. --- Les Essais, Montaigne ».)

(les étudiants lisent la citation à la voix basse)

P-Che cela vous fait penser à :: à quel roman

As *Wei Cheng*

P-Che à quel écrivain ↑

As Qian Zhongshu¹⁰⁶

P-Che Qian Zhongshu et Montaigne + d'accord ↑ + cette phrase est citée d'abord par Montaigne ou Qian Zhongshu + qui est le premier ↑ + nimen jue de shi shei chao shei de ne ↑ (d'après vous qui copie qui)

As (*éclatement de rires et discussions entre apprenants*) Qian Zhongshu chao Mengtian de (Qian copie Montaigne)

P-Che kending shi Qian Zhongshu chao Mengtian de (sûrement c'est Qian qui copie Montaigne) + bukeneng shi Mengtian chao Qian Zhongshu de shiba (pas possible que ça soit Montaigne qui copie Qian) + en fait on ne peut pas trouver la :: comment dire de justifications plus directes mais comment dire on peut trouver des preuves par exemple quand Qian Zhongshu a accompagné par sa femme en 30 en 37 à Paris en 1930 à Londres + il a beaucoup lu ET il a une très bonne mémoire + ta you guomubuwang de nengli (il a une mémoire photographique) + donc là il a lu certainement Montaigne + il a écrit un livre très célèbre jiaozuo *Tan Yi Lu* (il s'appelle *Propos sur les arts*) + Qian Zhongshu shi you ben shu jiao *Tan Yi Lu* (Qian a écrit un livre qui s'appelle *Propos sur les arts*) + il compare la littérature occidentale avec la littérature

¹⁰⁶ QIAN Zhongshu : écrivain célèbre chinois du XX^e siècle. Il a fait ses études à la Sorbonne à Paris et est connu pour son roman *Wei Cheng* (*La Forteresse assiégée*). Il est fondateur des études comparatistes en Chine.

chinoise + c'est un livre rempli de comparaisons + jiushi chongchi zhe gezhong wenxue bijiao (c'est rempli de diverses comparaisons littéraires) + et puis en différentes langues + en français en allemand en italien en latin + pendant son séjour à Paris il a lu alors le livre de Montaigne et il a beaucoup aimé + on ne peut pas dire que c'est copier zhe bushi chao (ce n'est pas copier) + maintenant Qian Zhongshu à partir de ces images pour trouver une autre idée + la forteresse chengbao de nage huamian duima ↑ (une image de forteresse n'est-ce pas ↑) + tade nage *Wei Cheng* fayu li jiao shenme (comment on appelle son livre *Wei Cheng* en français) + Forteresse

As Forteresse

P-Che il suffit de remplacer la cage par la FORTERESSE

As ahhhh ::: (ils ont l'air de comprendre d'un coup)

P-Che (l'enseignante montre la citation du roman *La Forteresse assiégée* de Qian Zhongshu en diaporama pour comparer avec celle de Montaigne) le mariage est une FORTERESSE + les gens en dehors désespèrent d'y entrer + ceux dedans désespèrent d'en sortir + zhiyao gai liang ge zi jiu keyi le duiba ↑ (il suffit de modifier deux mots n'est-ce pas ↑) + ba oiseaux huancheng gens ta ba cage huancheng forteresse (remplacer oiseaux par gens et remplacer cage par forteresse)

As hum ::

P-Che avec cette citation on va faire connaissance avec un grand écrivain de l'époque + il s'appelle :: Montaigne + Mengtian

As Montaigne

Qian Zhongshu, écrivain chinois connu pour son roman *Wei Cheng* (*La Forteresse assiégée*), a rédigé une phrase célèbre dans ce dernier :

Le mariage est une forteresse. Les gens en dehors désespèrent d'y entrer ; ceux dedans désespèrent d'en sortir.

La phrase construit, pour une grande quantité de Chinois, une métonymie entre le mariage et la forteresse : deux sujets clés du roman *Wei Cheng*. Néanmoins, ce que les étudiants chinois ignorent, c'est le lien entre Montaigne et Qian, ainsi que l'association entre la comparaison du mariage à la cage et la comparaison du mariage à la forteresse chez les deux écrivains. Dans l'extrait ci-dessus, les étudiants sont en train d'étudier un chapitre sur Montaigne. Au lieu d'introduire immédiatement la phrase célèbre de Montaigne, l'enseignante Che choisit de faire une association avec la littérature chinoise en posant des questions sur le lien avec l'écrivain chinois Qian :

- P-Che cela vous fait penser à ::: à quel roman
- As *Wei Cheng*
- P-Che à quel écrivain ↑
- As Qian Zhongshu
- P-Che Qian Zhongshu et Montaigne + d'accord ↑ + cette phrase est citée d'abord par Montaigne ou Qian Zhongshu + qui est le premier ↑ + nimen jue de shi shei chao shei de ne ↑ (d'après vous qui copie qui)
- As (*éclatement de rires et discussions entre apprenants*) Qian Zhongshu chao Mengtian de (Qian copie Montaigne)

La réflexion de l'association entre les deux écrivains suscite un éclat de rire et une discussion très vive car une surprise et une curiosité ont été provoquées chez les apprenants ignorant l'origine de cette anecdote. Cette assimilation culturelle faisant rire les apprenants chinois est néanmoins un sujet qui pourrait créer l'ambiguïté ou un déséquilibre dans la reconnaissance des deux écrivains, si les apprenants rentrent dans le stéréotype du mot « copier ». L'enseignante souligne donc immédiatement l'importance de la prise en compte du contexte d'apprentissage de Qian. En expliquant les recherches sur l'écrivain français Montaigne et en littérature comparée que Qian a réalisées à Paris, Madame Che exprime son point de vue sur l'inspiration et sur la copie afin que les apprenants n'abordent pas un jugement stéréotypé sur ces deux œuvres :

- P-Che il compare la littérature occidentale avec la littérature chinoise + c'est un livre rempli de comparaisons + jiushi chongchi zhe gezhong wenxue bijiao (c'est rempli de diverses comparaisons littéraires) + et puis en différentes langues + en français en allemand en italien en latin + pendant son séjour à Paris il a lu alors le livre de Montaigne et il a beaucoup aimé + on ne peut pas dire que c'est copier zhe bushi chao (ce n'est pas copier)

Nous remarquons une appréhension chez les apprenants par rapport à ce réexamen de leur propre littérature.

- P-Che il suffit de remplacer la cage par la FORTERESSE
- As ahhhh ::: (*ils ont l'air de comprendre d'un coup*)

La réaction des apprenants dans cette interaction n'est plus la même que la première fois. Dans ce deuxième passage, le « ahhhh » avec un son allongé montre le résultat de la réflexion durant ce processus de la cognition chez les apprenants. Contrairement à la première fois où se remplissait surtout l'étonnement et la curiosité par rapport à cette nouvelle découverte dans leur propre culture familière pour eux, les apprenants montrent plus de réflexion sur cette relation entre les œuvres de Montaigne et celles de l'écrivain chinois Qian Zhongshu.

L'étude sur Montaigne crée donc chez les apprenants chinois une occasion de réexaminer leur propre culture qu'ils pensent familière. Ce réexamen réalisé cependant dans un cours de FLE permet aux apprenants de réfléchir sur la littérature chinoise en portant un regard comparatiste et interculturel.

Conclusion du chapitre

Nous avons tenté dans ce chapitre d'examiner les données recueillies sur le terrain chinois, afin de mettre en évidence nos problématiques autour de l'interculturel dans l'enseignement de la littérature française en classe de FLE en Chine.

En nous basant sur la méthode d'analyse du discours, nous avons d'abord étudié les entretiens auprès des trois enseignantes observées. Les échanges dans les entretiens s'appuient sur notre questionnaire d'entretien qui porte sur les critères de choix des textes et écrivains, les méthodes de sélection des textes ou de création des manuels de littérature, les difficultés dans l'enseignement de la littérature, les méthodes et les stratégies des enseignants, etc. Plutôt que de juxtaposer l'un après l'autre l'examen des trois entretiens, nous avons opté pour une analyse plus horizontale en synthétisant, selon les problématiques, les analyses des trois entretiens. Cela nous a permis d'approfondir et de problématiser notre recherche sur l'enseignement de la littérature en milieu universitaire chinois.

Dans cette recherche, nous avons noté une préoccupation importante chez toutes les enseignantes concernant le choix des textes et des écrivains : les textes doivent correspondre au niveau linguistique des apprenants chinois et faire écho à leur vie

quotidienne. Nous avons immédiatement décelé chez toutes les enseignantes une prise de conscience du contexte identitaire des étudiants chinois. Elles ont indiqué les difficultés apportées par la distance entre la langue française et la langue chinoise, ainsi que l'écart entre la littérature française et leur vie quotidienne chinoise. Il est donc important pour elles de connaître le niveau de langue française de leur public chinois, ainsi que de savoir saisir leurs points d'intérêt liés à la vie quotidienne chinoise. Nous avons donc remarqué, dans ce critère de choix des textes, une prise en compte du public apprenant, avec lequel les enseignantes ont essayé de créer des connivences culturelles, tentant de lier le texte littéraire français et le profil chinois. Cela a pour but de susciter davantage le plaisir et la motivation de lire des textes littéraires français qui semblent bien lointains pour des apprenants chinois.

Les enseignantes ont aussi évoqué l'importance de la caractéristique « représentative » dans la sélection des textes. Pour Madame Zhang et Madame Wei, « représentatif » signifie les textes les plus importants et les plus essentiels d'un courant ou d'une époque. Mais d'où viennent les références pour évaluer l'importance du texte ? Dans notre recherche, il nous a semblé intéressant de les voir se référer aux ouvrages de Français Langue Maternelle édités en France. Ces références s'appuient sur de grands ouvrages d'histoire de la littérature française, mais aussi sur les manuels de littérature française destinés aux lycéens français. Cela a aussi expliqué notre recherche dans le chapitre précédent sur la carence des manuels de littérature française en Chine. Parmi les enseignantes observées, deux ont choisi de créer leur propre « manuel » de littérature française en prenant les ouvrages de FLM comme référence. Cependant, elles tiennent toujours compte des intérêts de leurs apprenants chinois dans la composition des textes pour le manuel. Nous avons compris les stratégies des enseignantes : d'une part, les ouvrages de FLM fournissent des pistes d'inspiration pour la classe de littérature de FLE en Chine ; d'autre part, les enseignantes prennent en compte la question de l'interculturel afin de faire un cours de littérature française adapté à leur public chinois.

Dans notre recherche, nous avons discerné une autre partie stratégique et importante pour les enseignants chinois : la construction des connivences culturelles dans l'appréhension du texte littéraire français. En sus de la recherche des textes français liés à la vie des étudiants chinois, les enseignants ont recours aux différentes méthodes pour faciliter la compréhension que se font les étudiants chinois de la

littérature française. Nous avons compris que Madame Che cherche à inspirer les apprenants chinois et à les impliquer dans la réflexion en introduisant d'abord des questions faisant émerger le thème littéraire. Une approche comparatiste sur les personnages, la forme littéraire et les pensées philosophiques dans la littérature française et chinoise nous a semblé ouvrir un accès plus simple à l'« autre » à partir du « soi » ; Madame Zhang se sert de la musique, de la peinture et d'autres moyens artistiques afin de clarifier les courants et les mouvements littéraires qui sont probablement loin de la vie des étudiants chinois ; Madame Wei essaie de mettre en valeur la lecture littéraire en expliquant les différences des expressions sur l'esthétique et sur la valeur dans le texte, afin que les apprenants chinois sentent progressivement l'esthétique et l'ambiguïté dans la littérature.

La similitude et la variation dans les méthodes enseignantes nous ont guidés vers une étude des comportements et du discours chez les enseignants et chez les apprenants des classes de FLE observées. Nous avons donc procédé à cette analyse avec, la plupart du temps, plusieurs extraits interactionnels choisis¹⁰⁷ pour chaque problématique. Nous avons essayé, à travers nos analyses du corpus transcrit, d'interroger sur les questions de stéréotype et d'image, de diversité dans les représentations et d'altérité dans la relation avec l'autre.

Nous nous sommes d'abord interrogés sur la présence des stéréotypes en classe de littérature de FLE en Chine et sur leurs liens avec l'identité de l'apprenant. Comme dans notre analyse théorique du chapitre II, nous avons remarqué rapidement des impacts issus des valeurs collectives des apprenants chinois. Ces derniers ont essayé de deviner l'avis de l'auteur pour interpréter le personnage d'Emma chez Flaubert ; l'image qu'a Rousseau de lui-même, se considérant comme quelqu'un de différent, a été interprétée comme une affirmation de « supériorité » ; les peintures européennes du symbolisme ont choqué les apprenants, car les valeurs de ce courant ne répondent pas à la norme des « trois conceptions » d'origine des pensées traditionnelles bouddhistes et partagées par la société chinoise... Les apprenants chinois essaient donc d'interpréter les personnages, les valeurs et les œuvres artistiques européennes en se référant à leur système d'éducation antérieur, à la vertu et aux valeurs qui dominent dans la société

¹⁰⁷ Nous avons justifié notre méthode de sélection du corpus dans le chapitre V.

chinoise d'aujourd'hui. Le contraste entre la valeur qu'ils interprètent du texte français et leur valeur collective préacquisée dans la société chinoise peut rapidement occasionner un jugement de valeur voire un choc qui perturbent les apprenants chinois. Cependant, en même temps, il arrive qu'ils se servent des stéréotypes pour réaliser leur cognition envers l'« autre », à travers une similitude ou une ressemblance entre l'identité chinoise et l'identité française.

En dépit des effets de la collectivité des valeurs sur les images de la littérature et de la culture françaises interprétées par les étudiants chinois, nous avons décelé une présence de la diversité des représentations, souvent inconsciente. L'interprétation de Madame Che sur le portrait de Louise Labé et sur la traduction du « sonnet » en chinois a suscité une transgression chez les apprenants chinois qui essayent de montrer des images différentes dans leur interprétation. Nous avons cependant remarqué que cette diversité s'est exprimée, pour quelque temps, de manière discrète sans être décelée par l'enseignante. Les enseignants ont eux aussi montré une prise de conscience du développement de la diversité chez les apprenants chinois. Soit à travers les activités ludiques, soit par les réflexions sur la relation entre représentation et vérité, les enseignants chinois ont, comme les apprenants, montré une volonté de sortir pour quelque temps de la collectivité des valeurs partagées par la société chinoise. Mais, à la différence des étudiants qui expriment parfois leur volonté par la discrétion, les enseignants les encouragent parfois à exprimer cette diversité dans la classe. Cela a aussi créé des occasions pour les apprenants de problématiser leurs représentations et leur identité.

Nous avons analysé à la fin la question de l'altérité en classe de littérature de FLE chinoise. L'analyse des trois extraits concernant la mythologie grecque, l'histoire française et la religion européenne ont indiqué la présence éventuelle d'un décalage entre le contexte où vivent les apprenants chinois et celui par lequel sont nés les textes français de l'époque. Nous avons donc perçu une sorte de perturbation et d'incompréhension chez les étudiants chinois. Face à ce décalage, certains enseignants ont tenté d'établir des connivences culturelles en inspirant les étudiants chinois avec des liens liés aux connaissances acquises dans leur langue et littérature maternelles. D'autres ont essayé de mettre en valeur la diversité dans la relation entre soi et autre, en sensibilisant les apprenants à la possibilité de visions diversifiées pour expliquer la

différence entre eux et autres cultures. Cette construction des connivences a également donné une opportunité aux étudiants chinois qui, à travers les réflexions sur l'altérité dans leur relation avec la langue et la littérature françaises, ont réexaminé d'une part leur propre langue et littérature maternelles et d'autre part la possibilité de porter des regards diversifiés sur leur propre culture.

PARTIE III UN DYNAMISME INTERCULTUREL POUR LA CLASSE DE FLE EN CHINE – PROPOSITIONS DIDACTIQUES À L'ÉTAYAGE DU CORPUS LITTÉRAIRE

CHAPITRE VII Analyses littéraires et justifications du choix des écrivains et des textes

La discussion dans les deux premières parties autour de la culture, de l'interculturel et de la compétence interculturelle en FLE nous amène dans une réflexion sur l'exploitation didactique du texte littéraire en classe de FLE. La constitution du corpus littéraire, par sa richesse et sa variété au niveau linguistique, littéraire et culturel, mérite d'être explorée dans ce chapitre consacré au choix du texte littéraire dans l'enseignement du français, surtout au sein du contexte universitaire chinois.

1. Objectifs généraux et analyses littéraires

1.1 Les critères de choix des œuvres autour de nos objectifs de recherche

Ayant discuté de la fonction du texte littéraire en classe de FLE dans la partie I, nous voyons que le texte littéraire, riche en polysémie, est un « laboratoire de langues » (Cuq, 2003 : 159) et un « lieu emblématique de l'interculturel » (Abdallah-Preteuille, Porcher : 1996). Pour un cours de FLE, il est nécessaire de sélectionner et d'exploiter le texte littéraire selon les objectifs du séminaire et les compétences que l'on souhaite voir acquérir par les apprenants étrangers. À cela s'ajoute aussi le contexte éducatif du pays d'origine, l'identité des apprenants et leur niveau d'apprentissage, qui sont pour nous des éléments non négligeables à prendre compte. Ceci est souligné également par G. Zarate :

Ces objectifs culturels, propres à un public et à une situation d'enseignement donnés, pourront être fixés après diagnostic. Ce dernier doit caractériser le contexte où la langue étrangère est enseignée : nature de la relation géopolitique entre la culture nationale de l'élève et la culture enseignée, mesure des effets induits par le contexte institutionnel d'enseignement et par l'environnement médiatique local (1993 : 73).

Pour notre recherche, nous avons défini notre public de recherche dès le début de la présente thèse : les étudiants universitaires chinois en troisième année ayant acquis

le niveau de français B1-B2 et dont la spécialité est la langue française. Comme mentionné dans la problématique, notre objectif est d'examiner la question de l'interculturel en classe de littérature de FLE dans les universités chinoises pour ensuite proposer des textes littéraires et des activités pédagogiques autour de la compétence interculturelle. Ayant effectué des recherches dans la partie II sur la situation de l'enseignement du français en Chine et sur les observations dans les classes de FLE chinoises, nous constatons :

- d'une part, une conscience moderne sur la compétence socioculturelle dans le programme national de l'enseignement du français malgré son renforcement sur la compétence linguistique ; une motivation chez les enseignants chinois d'impliquer la compétence interculturelle en cours de littérature de FLE, ainsi qu'une volonté de construction de connivences culturelles pour leur public chinois dans le but de réduire l'écart culturel dans la compréhension du texte ;

- mais d'autre part, un manque de conscience et de connaissances de la notion d'interculturel, ainsi qu'une insuffisante réflexion autour de la diversité culturelle chez les apprenants chinois, bien que leur performance reflète une volonté, certes contenue, de revendiquer leur différence lors de l'observation en classe ; des difficultés dans l'appréhension du texte littéraire français résultant de l'altérité entre leur langue/littérature/culture maternelles et la langue/littérature/culture françaises.

Cette exploitation didactique, tout en tenant compte du contexte éducatif en Chine et de la situation d'enseignement du français dans les universités chinoises, cherchera à faire émerger, en cours de littérature de FLE, les questions autour de l'interculturel telles que le « stéréotype », l'« altérité » et la « diversité des images ». Les œuvres choisies disposeront donc de moments de rencontre culturelle, de compréhension de l'« autre », et de réflexion sur cette relation d'altérité, permettant aux apprenants chinois de FLE d'étudier, d'analyser et de réfléchir sur cette question de l'interculturel.

1.2 Présentation et justification du corpus littéraire

Pour les objectifs généraux dont nous avons parlé dans le point précédent, M. De Carlo les a explicités et détaillés en portant un regard interculturel sur les textes littéraires :

Les textes à proposer aux élèves devraient :

- représenter des situations conflictuelles, contradictoires, inattendues et qui se prêtent donc à des lectures multiples ;
- contenir plusieurs points de vue, qui se concentrent sur les mêmes réalités sociales, des « regards croisés » de la part de l'auteur, du lecteur et des personnages présents dans le texte, ainsi qu'un regard distancié capable d'engendrer l'étonnement ;
- présenter des indices linguistiques valorisant ou dévalorisant le comportement d'un groupe ethnique ou social ;
- focaliser l'attention sur les usages des objets culturels et non seulement sur les objets eux-mêmes (De Carlo, 1998 : 64).

Ainsi, notre corpus se constitue de cinq œuvres littéraires liées à la Chine mais issues de différents écrivains français :

- BARTHES Roland, *Carnets du voyage en chine*, Paris, Christian Bourgeois, 2009.
- CLAUDEL Paul, *Connaissance de l'Est*, Paris, Gallimard, coll. « Poésie », 2010.
- LOTI Pierre, *Les derniers jours de Pékin*, Paris, Kailash, coll. « Bibliotheca asiatica », 2006.
- MICHAUX Henri, *Un Barbare en Asie*, Paris, Gallimard, 2012.
- SEGALEN Victor, *René Leys*, Saint-Amand (Cher), Gallimard, 2000.

Ces œuvres choisies pour les propositions didactiques dans les deux chapitres suivants ont toutes été réalisées par des écrivains français ayant eu des contacts avec la Chine, voire ayant tous voyagé dans des villes chinoises pendant le XX^e siècle ! Malgré des motifs différents de voyage, ces écrivains choisissent d'enregistrer, par écrit, leur

aventure en Chine, leur découverte des villes chinoises ainsi que leur contact avec les habitants chinois indigènes.

Parmi ces écrivains, les trois qui les premiers ont découvert les mystères de la Chine sont P. Claudel, P. Loti et V. Segalen. De 1895 à 1909, en tant que consul, Claudel a été envoyé trois fois en Chine et a voyagé dans les villes et les villages chinois. Habitant longtemps à Fuzhou, il a réalisé de nombreux poèmes en prose sur cette ville dans le sud-est de la Chine et sur ses voyages à Nankin, Hankou, Hongkong... La première publication de *Connaissance de l'Est* en 1900 au Mercure de France regroupe donc les premiers poèmes sur la Chine réalisés entre 1895 et 1899.

P. Loti et V. Segalen sont arrivés en Chine au début du XX^e siècle. Tous deux, en tant qu'officier et écrivain, ont découvert la Chine avec leur double identité. Participant au corps expéditionnaire de l'Alliance des huit nations pour réprimer l'insurrection des Boxers, Loti est arrivé en 1900 à Pékin, et a découvert cette ville royale autrefois glorieuse mais aujourd'hui ruinée. Le roman *Les derniers jours de Pékin* a vu le jour en 1902. Il enregistre ses découvertes à Pékin et à la Cité interdite après cette barbarie de l'Occident, qui les a transformées en villes mortelles. Ce qu'il reste, c'est une ville « grise », « sombre », avec des corps dans la rue et des chiens qui aboient près des rivières rougies par le sang. Pour Segalen, son arrivée à Pékin neuf ans après Loti et sa rencontre avec Maurice Roy l'année suivante en 1910, l'ont inspiré pour la création du roman *René Leys*, son pseudo-roman policier. Différente de l'ambiance sombre et mélancolique des *Derniers jours de Pékin*, la ville capitale en 1910 a retrouvé progressivement sa sérénité et son mystère d'autrefois. La rencontre avec le professeur de Chinois du narrateur - René Leys, personnage inspiré de Maurice Roy - , débute l'aventure du narrateur qui cherche à connaître les histoires en lien avec la cour royale. Ses informations proviennent principalement de René Leys qui prétend avoir ses entrées à l'intérieur de la Cité interdite. Au fur et à mesure des échanges avec ce jeune belge, des images du quartier royal de Pékin se construisent et se détruisent chez le narrateur. Le rêve qu'il s'était construit de cette ville royale est anéanti après la mort de René Leys.

Un barbare en Asie et *Carnets du voyage en Chine* résultent du court voyage des deux écrivains français dans les années 30 et 70. H. Michaux a réalisé son carnet de voyage à la suite de son séjour en Asie qui n'a duré que quelques mois. Pour le chapitre « Un barbare en Chine », l'écrivain a consacré un cinquième du volume de l'ouvrage

pour présenter la philosophie, la linguistique et l'art chinois tels que les caractères dans la langue chinoise, la peinture, la calligraphie et la musique chinoises... Quant à R. Barthes, son voyage du 11 avril au 4 mai 1974 a été réalisé dans le contexte de la Révolution culturelle où le communisme et la maoïsme suscitaient un enthousiasme sans précédent chez les chercheurs français, surtout pour les écrivains du groupe *Tel Que*. Ce dernier a effectué en Chine une visite de « pèlerinage », terme mentionné par L. S. Qian (2004 : 379). Durant son voyage de moins d'un mois, Barthes a enregistré ses visites organisées dans les écoles chinoises, les usines et les sites touristiques « spécifiquement » pour les étrangers. Il a assisté aux spectacles de chorales d'enfants et a aussi observé les habitants chinois dans la rue. Ces visites ont été regroupées dans *Carnets du voyage en Chine* qui se divisent en quatre carnets.

Cette présentation succincte nous a révélé les raisons pour lesquelles nous avons constitué le corpus avec ces cinq œuvres. D'abord, au niveau historique et temporel, le XX^e siècle constitue une période emblématique où le dynamisme autour du monde oriental fait son retour dans les réflexions des écrivains français. Différent des lettrés du siècle des Lumières comme Voltaire qui se limite à des imaginations utopiques de la Chine, et antagoniste aux conceptions du XIX^e siècle où la culture orientale était rejetée dans la littérature coloniale, les écrivains français du XX^e siècle ont tendance à prendre pour sujet le « retour de la Chine » (Qian, 2004 : 373) dans leurs œuvres durant cette période. En effet, le XX^e siècle marque une époque mouvementée en Chine. De la Première Guerre Sino-japonaise, en passant par la Révolte des Boxers, la fondation de la République de Chine, et la deuxième guerre sino-japonaise, en allant jusqu'à la fondation de la République populaire de Chine, cet « Empire du Milieu » a connu, pendant cette période, des agitations importantes. Mais dans ces turbulences se présentent surtout des révolutions et des réformes au niveau de la politique, du régime social, de la culture, de l'art, telles que la Réforme des Cent Jours, la Révolution culturelle... Ces changements culturels, artistiques et spirituels durant le XX^e siècle ont suscité chez les écrivains, les poètes et les penseurs français une frénésie par rapport à cette Chine « fantastique » (*ibid.*). À travers la lecture des ouvrages et des articles, ils ont construit des images sur le mystère de cet univers oriental. La Chine représentait, pour eux, une nation en mouvement et en évolution, en quête d'une modernité spirituelle. Différents de l'utopie des écrivains français du XVIII^e siècle, bien des

écrivains du XX^e siècle, guidé par leur vénération envers la Chine, choisissent de mettre les pieds sur le territoire chinois pour réaliser ce « pèlerinage ». Ils ont espéré pouvoir découvrir, ou plutôt pouvoir « confirmer » de leurs yeux les images fantastiques qu'ils avaient construites sur la Chine. Mais ces images sont-elles des figures que la Chine reflète par « vérité » ou alors de simples illusions imaginées par les écrivains ? Comment pourrions-nous définir ces images et leur lien avec la « vérité » ? Quels sont les liens entre ces images sur la Chine et les stéréotypes des écrivains ? Quel rôle le contexte historique joue-t-il dans leurs représentations sur la Chine ? Les œuvres du XX^e siècle que nous avons sélectionnées semblent une plate-forme intéressante pour aborder ces questions « images, réalité et stéréotype » pour les propositions didactiques.

Ensuite, de par les caractéristiques identitaire et contextuel de chacun des écrivains, se présente dans cette « vénération pour la Chine » une diversité intéressante. Claudel, Loti et Segalen sont arrivés en Chine au moment similaire, mais ils ont réalisé des créations différentes. Pour le consul poète, il a non seulement effectué de nombreuses lectures sur la Chine avant son arrivée, mais aussi approfondi ses recherches se penchant sur les caractères chinois, sur les philosophies chinoises, notamment sur la doctrine taoïste, avec son professeur Léon Wieger. Malgré la déception due au dépérissement de cet empire, il a réalisé que ce pays était sur le chemin du « réveil » (Huang, 2014 : 287). Il a perçu, dans ce monde qui était en train de connaître des mouvements, l'optimisme des Chinois et l'absence du « mal moderne ». Ceux-ci correspondent en fait à sa recherche « spirituelle » (Huang, 2014 : 308). Dans ses entretiens avec J. Amrouche, Claudel a explicité ses images par rapport à la Chine et aux Chinois à travers sa lettre adressée à S. Mallarmé (1895) :

J'y vis et m'y plais, mais les pays tropicaux que j'ai vus à mon passage ont pour moi un charme que je ne puis oublier... La Chine est un pays ancien, vertigineux, inextricable. La vie n'y a pas été atteinte par ce mal moderne : l'esprit qui se considère lui-même, cherche le mieux et s'enseigne ses propres rêveries. Elle pullule, touffue, naïve, désordonnée, de profondes ressources de l'instinct et de la tradition. J'ai la civilisation moderne en horreur et je m'y suis toujours senti étranger. Ici, au contraire, tout me paraît naturel et normal, et quand, au milieu des mendiants et des convulsionnaires, dans le tohu-bohu des bruits de portefaix et des chaises à porteurs, je franchis la double poterne du vieux mur crénelé qui est l'enceinte de la cité chinoise, je suis comme un homme qui va voir jouer sa propre pièce. (Claudel, 2001 : 144-145)

Le poète essaie de comprendre les comportements et les pensées chinoises parce que les Chinois disposent de leurs propres normes et règles (Claudel : 2001). Insensible

à cette compréhension, Pierre Loti découvre, avec sa double identité, cette Chine sous la Révolte des Boxers et la répression de l'Alliance des huit nations. D'un côté, en tant qu'officier de marine, il participe à cette guerre avec un regard de supériorité et d'indifférence par rapport à ce pays envahi ; de l'autre côté, en tant qu'écrivain-voyageur, il cherche à décrire une esthétique exotique qui est cependant détruite par la guerre. Cette destruction lui semble un effondrement des images qu'il avait conçues de ses yeux par rapport à la Chine. Nous voyons donc une mélancolie dans les images « fantasmagoriques », terme utilisé à plusieurs reprises par l'écrivain dans *Les derniers jours de Pékin*. Il ne cherche pas à comprendre les autres cultures, mais il les infériorise : lorsqu'il perçoit cette altérité, l'officier de marine la dépeint comme « monstrueuse » ou « tourmentée » (Hsieh, 1996 : 13), à l'instar du symbole du dragon dans la culture chinoise qui à ses yeux est monstrueux. Nous remarquons donc une alternance entre le « rêve » et le « cauchemar » (*ibid.*), ainsi qu'une hésitation chez Loti entre la « confrontation » et la « conversation » (Qian, 2004 : 209).

Segalen condamne l'exotisme de Loti comme un faux « exote » car il s'associe avec le mythe qu'il imagine sans en avoir conscience :

les Lotis sont mystiquement ivres et inconscients de leur objet, qu'ils mélangent à eux, et auquel ils se mélangent éperdument (Segalen, 1994 : 39).

L'étude de l'exotisme chez Segalen nous a montré une réflexion différente de Loti sur le « divers ». Segalen préconise un exotisme non seulement au niveau géographique, mais aussi spirituel :

L'exotisme n'est donc pas cet état kaléidoscopique du touriste et du médiocre spectateur, mais la réaction vive et curieuse au choc d'une individualité forte contre une objectivité dont elle perçoit et déguste la distance. [...] L'Exotisme n'est donc pas une adaptation ; n'est donc pas la compréhension parfaite d'un hors soi-même qu'on étreindrait en soi, mais la perception aiguë et immédiate d'une incompréhensibilité éternelle (Segalen, 1994 : 25).

Dans *René Leys*, il répond à Loti en rendant à la Cité interdite tout son mystère, qui est pour lui celui des « profondeurs insondables de l'être » (Détrie, 2004 : 74). Segalen cherche cette « expérience » du divers, et prend le plaisir de sentir cette « incompréhensibilité éternelle » (Sun, 2008 : 42) qui s'établit entre soi et l'autre. Il ne considère pas la culture de l'autre comme inférieure, car si le soi se positionne comme « sujet » dans sa relation avec l'autre, l'autre de son point de vue peut aussi placer ce

« soi » en position d'« objet » (Sun : 2008). Le soi et l'autre se situent donc dans une position relative. La manière dont on situe le soi décide de notre façon d'examiner le monde et de créer des images par rapport au monde (Segalen : 1994).

La manière de décrire la Chine reflète donc, selon l'auteur, les réflexions de l'écrivain sur sa manière de percevoir le monde. Pour lui, c'est un plaisir de sentir le « divers », comme a révélé l'écrivain dans sa lettre du 6 janvier 1911 adressée à C. Debussy :

Au fond, ce n'est ni l'Europe, ni la Chine que je suis venu chercher ici, mais une vision de la Chine. Celle-là, je la tiens et j'y mords à pleines dents (Détrie, 2004 :1).

Si, comme Claudel, Michaux et Barthes sont venus en Chine pour faire le pèlerinage de la civilisation chinoise, leurs visions par rapport à l'empire divergent entre eux mais également par rapport à celle de Claudel. Rejetant le « dogmatisme » et évitant le cadre « empirique » (Jin, 1999 : 29-30), Michaux regarde la Chine et les Chinois dans une perspective philosophique. L'utilisation des baguettes plutôt que la fourchette pour rechercher l'habileté, porter des marchandises accrochées à une tige de bambou pour rechercher l'équilibre... Ces comportements des Chinois représentent aux yeux de Michaux des intelligences des Chinois et leurs réflexions attachées aux pensées chinoises, au taoïsme, à la cérémonie de l'homme avec la nature. Ami intime d'artistes et d'écrivains d'origine chinoise et installés en France, comme Zao Wou-ki et François Cheng, Michaux construit sa vision sur la Chine en s'appuyant sur l'art, la philosophie, la langue, la littérature. Or, pour Barthes qui découvre pour la première fois la Chine avec le groupe *Tel Que* dans le contexte de la Révolution culturelle, il attendait une Chine remplie de « maoïsme », de « taoïsme » et de la « Révolution culturelle » (Forest, 1995 : 474). Mais les images préconstruites de cette vénération par rapport à l'Empire du Milieu forment en fait un hiatus avec ce qu'il a perçu réellement en Chine. D'un côté, l'écrivain français a eu des contacts proches avec l'archéologie, l'art, la langue, la calligraphie chinoise ; de l'autre côté, il s'est enlisé dans les scènes faites de « briques », terme utilisé à plusieurs reprises dans *Carnet du voyage en Chine*, pour décrire la rigidité des pensées et des comportements chinois sous la Révolution culturelle. La Chine de cette période se présentait en fait sous le jour d'une « ouverture externe » qui masquait cependant une « fermeture interne » (Qian, 2004 : 380). Les images attendues d'une Chine en évolution spirituelle se sont transformées en désillusions.

En dépit d'un parcours à une époque commune pour tous ces écrivains, nous avons relevé une diversité dans leurs images de la Chine et dans leurs visions pour appréhender ce pays oriental. Ce corpus littéraire pourra enrichir, pour notre classe de littérature de FLE, les réflexions sur la diversité des images de la Chine, sur la relation image, stéréotype et identité, ainsi que sur la façon de voir l'altérité chez les écrivains français du XX^e siècle.

En sus de cette richesse sur la rencontre culturelle, le niveau de langue de ces écrivains du XX^e siècle est aussi un critère décisif dans notre choix des textes. Ces œuvres dans notre corpus présentent un registre de langue relativement moins alambiqué pour notre public de recherche : les étudiants universitaires chinois en troisième année de FLE. Les enseignantes observées ont exprimé, lors de leur entretien avec nous, les difficultés de langue en cours de littérature de FLE pour les apprenants chinois. Madame Che a surtout souligné les difficultés linguistiques pour la lecture des textes littéraires français du Moyen Âge à la Renaissance¹⁰⁸. Mais notre choix du XX^e siècle ne signifie pas une utilisation non pertinente des textes en dehors du XX^e siècle pour les étudiants chinois du niveau B1-B2. Nous voudrions plutôt, dans cette thèse, nous concentrer sur les problématiques et sur les objectifs de la présente recherche : la question de l'interculturel en classe universitaire de FLE en Chine. Nous développerons davantage le critère interculturel dans notre choix du corpus dans le prochain point.

2. Dynamisme interculturel dans le choix du corpus pour le public chinois de FLE

Dans le point précédent, nous avons justifié les raisons qui nous ont conduits au choix des textes et écrivains composant notre corpus littéraire. Si l'interculturel en classe de FLE est la première considération dans nos critères de choix, nous souhaitons le développer dans cette prochaine discussion tout en tenant compte du contexte de recherche de la présente thèse. G. Zarate nous rappelle que « la remise en question des représentations construites sur le mode de la certitude ne peut éviter de s'interroger sur

¹⁰⁸ Lors de notre entretien du 06/11/2013, Madame Che dit :

P la compétence linguistique c'est moindre parce que pour les périodes du Moyen Âge à la Renaissance le langage est un peu difficile + des mots des expressions sont un peu trop difficiles pour eux

l'exactitude des données disponibles » (1993 : 74). Nous allons donc associer cette recherche à notre analyse des données dans les chapitre IV et V concernant la situation d'enseignement du français et de la littérature française en Chine.

2.1 Stéréotype et image

Les observations en classe universitaire de FLE en Chine montrent une présence des performances et des valeurs produites par les stéréotypes dans la communauté chinoise. Mais pour les classes observées, nous avons observé une insuffisance de réflexion sur le stéréotype et sur l'image chez les apprenants chinois. Les deux textes transcrits « Il existe une supériorité chez lui » et « Ça détruit mes trois conceptions » reflètent une éducation éthique importante dans la société chinoise - la « modestie » - et une valeur forte influencée par les « trois conceptions » partagées par la collectivité chinoise, lors de leur apprentissage de la littérature française. Dans cette stéréotypie, nous remarquons tout de même une volonté et un potentiel chez les étudiants chinois d'aller chercher l'éventuelle diversité des images par rapport à la langue et la culture françaises, à l'instar des extraits « Le sonnet » et « Le portrait de Louise Labé ». L'enseignant essaie non seulement de sensibiliser les apprenants à cette diversité, mais aussi de développer leur conscience par rapport au fait qu'il n'y a pas une seule vérité, comme dans l'extrait transcrit « Essentialiste et relativiste ». Malgré ces explications côté enseignant, nous avons noté une insuffisance de réflexions approfondies sur les questions de « stéréotype et identité », « diversité des images »... Ce sont des questions négligées par les apprenants chinois et néanmoins très présentes dans leurs discours et leurs performances lors de nos observations dans les différentes universités chinoises.

Cette complexité sur les questions interculturelles nous a orienté dans la constitution de notre corpus où devra prévaloir la réflexion sur la diversité des images, ainsi que sur la relation stéréotype et identité chez les apprenants chinois. Venant en Chine avec des motifs différents, le regard que ces écrivains français portent sur la Chine varie aussi de l'un à l'autre. Si les images qu'ils interprètent sur la Chine se différencient voire se contrarient, comment les apprenants expliquent-ils cette diversité des images sur un seul et même pays, qui est leur pays natal ? Quels éléments jouent dans l'interprétation des images de la Chine chez ces cinq écrivains du même siècle ? Quelle est donc la vérité sur l'image de la Chine? Dans les cinq œuvres choisies, nous

pouvons observer bien des moments de rencontre et des regards croisés entre l'identité spécifique des écrivains français et les cultures chinoises qu'ils ont découvertes. Les questions telles que « stéréotype et identité » et « diversité des images », occultées dans les textes des écrivains pourront être explicitées en classe de FLE à partir de la lecture de notre corpus.

2.2 Altérité

L'autre question que nous devons faire apparaître dans notre corpus littéraire est l'« altérité ».

Nous avons vu, pendant les observations en classe de FLE, les difficultés rencontrées chez les apprenants chinois pour la compréhension de certains contextes sociaux, historiques et religieux français, comme les extraits transcrits « Les Dieux ont soif » et « Le jansénisme ». Face à ces nouvelles connaissances produisant des écarts culturels importants, les apprenants chinois peuvent tomber soit dans une confusion (comme leur incompréhension face à l'explication de la religion du jansénisme), soit dans une perturbation ou un choc (telle que leur réaction lorsqu'ils entendent que les dieux boivent du sang dans l'ouvrage *Les dieux ont soif* d'Anatole France). Les enseignants essaient, par leurs stratégies, d'établir le lien entre les cultures des apprenants et le contexte français, afin de favoriser l'appréhension chez les étudiants. Nous avons remarqué des stratégies enseignantes pour la construction de connivences culturelles dans les extraits « Les Bordelais sont comme les Shanghaïens », « Fumer la cheminée », etc. Dans les entretiens enseignants, nous avons aussi analysé cette complexité entre l'identité de soi et la cognition de l'autre dans l'établissement des connivences culturelles¹⁰⁹.

Si la polysémie du texte littéraire permet au lecteur de « se distancier, de se méfier des évidences, de voir et de se voir en « oblique » » (De Carlo, 1998 : 64), et que la littérature, « recompose l'éternel conflit apparemment insoluble entre identité individuelle et locale et appartenance à la société humaine globale » (*ibid.*), il nous paraît important de sélectionner des œuvres littéraires françaises qui accentuent cette polysémie. Dans notre corpus, les écrivains français arrivent dans un pays lointain et essaient de comprendre, à leur manière, ce monde oriental. V. Segalen décrit dans son

¹⁰⁹ Cf. notre recherche sur les entretiens enseignants dans le chapitre VI de la partie II.

roman que le héros-narrateur, interdit d'entrer à l'intérieur du quartier royal, se renseigne auprès de son professeur de chinois pour construire sa compréhension par rapport à la Chine ; R. Barthes enregistre dans son carnet de voyage sa visite organisée dans les usines et les écoles chinoises, ainsi que sa balade dans les rues, pour découvrir et comprendre ce pays vivant la fin de la Révolution culturelle ; quant à H. Michaux, son approche comparatiste au niveau de l'art, de la littérature, de la langue... entre la Chine et l'Europe lui permet de faire des réflexions tout en portant un regard philosophique. Dans cette relation entre soi et autre, comment les écrivains français regardent-ils l'éventuelle « différenciation » entre leur identité et la culture chinoise ? De quelle manière tentent-ils de construire des connivences culturelles pour appréhender la langue et la culture chinoises ? Par quels moyens essaient-ils de s'intégrer dans le système de coutume et le mode de vie chinoise ? Les cinq œuvres choisies fournissent des passages où les écrivains décrivent ces moments de contacts culturels et répondent à ces questions de manière à la fois explicite et implicite. Elles permettent aussi aux apprenants chinois de réfléchir, à partir de l'aventure des écrivains français, la relation entre soi-même et les cultures de l'autre, la cognition par rapport à cette altérité, les différents moyens d'établir des connivences avec ces cultures étrangères, etc.

À cette réflexion s'ajoute aussi un réexamen de leur culture maternelle, car notre corpus provient d'écrivains français qui réfléchissent sur la culture chinoise - la culture du pays d'origine de nos apprenants chinois - . Ces œuvres, dans lesquelles est omniprésente la rencontre de la France avec la Chine, offrent la possibilité de déceler une autre Chine qui n'est peut-être pas identique à une figure familière pour eux. Cela pourra faire réfléchir sur la diversité dans une relation avec l'autre culture à travers cette altérité, c'est-à-dire les différentes relations éventuelles entre l'écrivain français et la culture chinoise. En outre, l'aventure des écrivains français en Chine offre aux apprenants chinois une piste pour transformer ces questions en une réflexion sur leur propre parcours de l'apprentissage du français. Que font-ils face à cette altérité entre leur contexte chinois et la culture française à étudier ? À travers ce corpus, ils peuvent donc réexaminer leur propre relation avec la langue et la culture française.

2.3 Un corpus pour l'écriture littéraire

Une prise en compte de l'exploitation didactique dans l'écriture littéraire nous pousse aussi à choisir ces œuvres où l'interculturel s'enrichit. Si la discussion précédente autour de la compétence interculturelle en FLE présente une utilité pour notre corpus au niveau de la lecture, il est aussi important de pouvoir s'en servir pour des activités d'écriture.

Les cinq œuvres choisies décrivent les différentes aventures des écrivains français en Chine. L'alternance entre la Chine et la France au niveau linguistique et culturel fournit un cadre contextuel pour cette création écrite sur l'interculturel. Nous voyons dans ces œuvres des passages où l'auteur ou le héros-narrateur décrit sa rencontre avec la culture chinoise mais sans développer les détails. Comme dans *René Leys*, le héros-narrateur privé du droit de visiter le « dedans », raconte ses suppositions par rapport au quartier royal de Pékin. Ces passages omis par l'auteur avec des points de suspension donnent une occasion aux apprenants d'imaginer et d'écrire la suite de l'histoire. Dans cette écriture sont sous-jacentes les réflexions et la compréhension des apprenants chinois sur la formation des images, leurs stéréotypes par rapport à la culture chinoise, ainsi que le processus d'une communication interculturelle.

En outre, les éléments manuscrits qui indiquent la génétique de ces ouvrages constituent un autre motif de notre choix du corpus. La complexité dans la compréhension de la culture de l'autre et dans la construction des connivences culturelles met en valeur ces œuvres littéraires pour notre classe de FLE. À l'instar de Barthes et de Segalen, les écrivains de notre corpus choisissent souvent de présenter leur appréhension par rapport à la Chine et les cultures chinoises au travers de leurs dessins, ainsi que de leurs écrits manuscrits en français voire en Chinois. Cette trace manuscrite, faisant partie de la création de l'œuvre, fournit une plate-forme pour l'analyse génétique. Notre recherche dans la partie théorique¹¹⁰ et dans les chapitres de l'observation en classe¹¹¹ montre une absence de réflexion sur la « posture d'auteur » et sur la « créativité » chez les apprenants chinois. Si ces derniers ont pour usage de se dévaloriser et d'ignorer leur rôle d'« auteur » lorsqu'ils écrivent, les dessins et les écrits manuscrits dans notre corpus les guideront dans une réflexion sur la création de l'œuvre

¹¹⁰ Pour ce point, nous avons traité la question de « posture d'auteur » et de « créativité » dans le chapitre III de la partie I.

¹¹¹ Dans l'extrait transcrit « Comment l'auteur comprend Emma » du chapitre VI, l'apprenant chinois dévalorisant son propre rôle de lecteur et d'auteur, essaie de chercher le point de vue de l'auteur pour interpréter le texte.

et sur la posture d'auteur. À travers une écriture du « pré-rédactionnel » que nous allons développer dans le chapitre IX, l'étude du corpus et l'application des dessins aideront les apprenants à faire les « autocommentaires » et les « autoréflexions ».

Conclusion du chapitre

Pour débiter cette nouvelle partie, nous avons exposé et justifié les objectifs des propositions didactiques, ainsi que les critères de choix des écrivains et des textes littéraires pour le corpus dans la partie III. La constitution du corpus a suivi nos problématiques de la recherche et nos objectifs pour l'exploitation didactique. En souhaitant mettre en exergue les questions clés telles que le « stéréotype », l'« image », la « diversité » et l'« altérité » au travers des activités pédagogiques littéraires, nous avons sélectionné les œuvres où les rencontres culturelles et les réflexions sur l'image de la Chine s'enrichissent : *Carnets du voyage en chine* de Roland BARTHES, *Connaissance de l'Est* de Paul CLAUDEL, *Les derniers jours de Pékin* de Pierre LOTI, *Un Barbare en Asie* d'Henri MICHAUX, et *René Leys* de Victor SEGALIN. Nous avons examiné, au niveau littéraire, historique et didactique, les intérêts des ouvrages littéraires choisis pour les propositions didactiques en classe de littérature de FLE. Si ces textes partagent un sujet commun (les voyages ou les aventures d'un écrivain français en Chine) et une période similaire (le XX^e siècle), le genre littéraire différent et les identités divergentes des auteurs fournissent un corpus intéressant, permettant des réflexions sur la collectivité et l'individualité dans la relation entre stéréotype et identité, la diversité dans les images de la Chine et l'altérité entre la Chine et la France.

Nous avons également développé cette recherche en faisant le lien avec le contexte universitaire chinois. En nous appuyant sur les analyses des données issues du terrain du chapitre VI, nous avons justifié nos critères de choix des textes pour notre public chinois de FLE. Ces critères ont permis de réexaminer les questions observées en classe de FLE en Chine et d'offrir sur elles une réflexion plus poussée, portant notamment sur le manque de conscience de la relation entre stéréotype et identité, sur l'insuffisance de réflexion sur la diversité des images et sur l'altérité dans la relation des apprenants avec les autres. Ce corpus littéraire permet aussi d'élaborer des activités pédagogiques sur l'écriture littéraire.

CHAPITRE VIII Une lecture interculturelle pour la classe de FLE

1. Outil de la lecture interculturelle et justification du choix

1.1 Modèle de l'interaction interculturelle

Les théories sur le stéréotype et l'altérité dans le chapitre II de la partie I, ainsi que l'analyse des données recueillies en Chine dans le chapitre VI de la partie II nous offrent des réflexions sur la relation entre le soi et l'autre, aussi bien en sciences sociales qu'en didactique du français langue étrangère. Cela nous amène à la quête d'une modélisation de l'interaction interculturelle qui nous aidera à créer des réflexions sur l'interculturel en classe de FLE.

Le modèle de Cohen-Emerique, inspiré du schéma de Malewska-Peyre (1982) nous propose une piste initiale pour entrer dans la relation soi et autre en didactique du français langue étrangère. Le modèle est composé en deux parties avec, dans un premier temps, une révélation de la relation identitaire des deux composants - soi et autre - , et dans un second temps une démonstration de l'interaction entre soi et autre dans l'approche interculturelle.

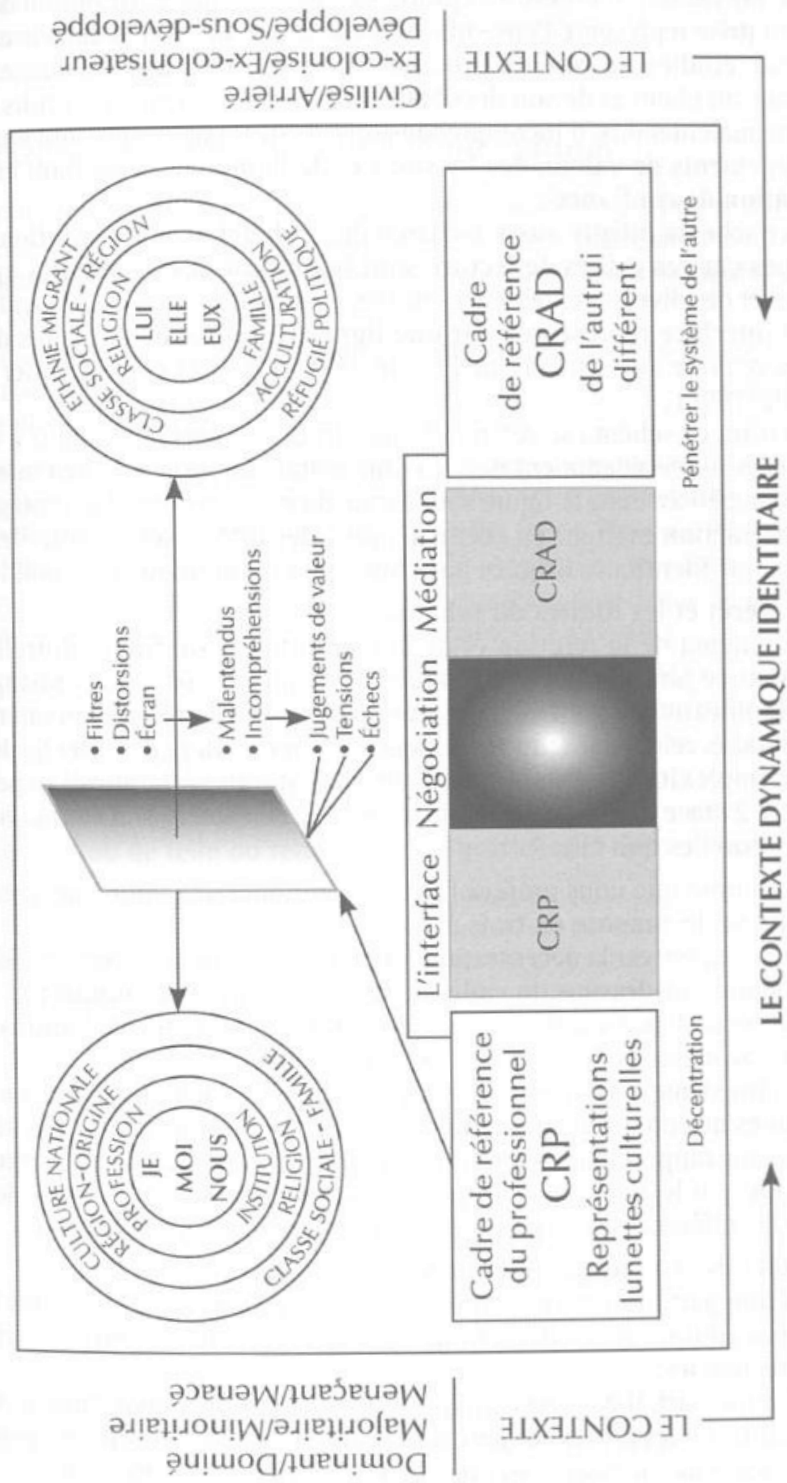


Schéma 5 : Modélisation de l'interaction interculturelle

Nous avons remarqué dans ce schéma une révélation des éléments qui jouent un rôle important dans la formation du groupe d'appartenance pour l'individu. De la famille ou l'institution à la région ou la classe sociale, voire jusqu'à la culture nationale ou à toute l'ethnie, ces cercles s'englobant les uns les autres forment de l'intérieur à l'extérieur des « interactions directes avec les membres du groupe d'appartenance » et avec les « normes sociales » (Malewska-Peyre, 1982 : 22). Ces interactions permettent à l'individu d'établir non seulement ses représentations par rapport à son groupe d'appartenance, sa région et son pays, mais aussi ses représentations de soi « en relation à son corps, sa mémoire, sa personnalité et son histoire propre » (Cohen-Emerique, 2015 : 160).

Nous pouvons également noter une illustration du contact entre soi et autre dans ce modèle. Si la flèche reliant les deux objets est dessinée en double sens, c'est parce que les interactions entre soi et autre sont réciproques et créent des effets l'un sur l'autre. Il s'agit ici d'un « ensemble des obstacles, des bruits dans la communication étudiée du côté du professionnel, résultant de l'encodage de son message au client et de son décodage du message de celle-ci » (Cohen-Emerique, 2015 : 162). Ces « bruits » comprennent donc des « filtres » ou des « distorsions » de messages qui engendrent des « malentendus » ou des « incompréhensions » entre soi et autre, et ensuite des « jugements de valeur », des « tensions », de la méfiance, voire mettent en « échec » la relation de confiance.

Il faut signaler ici que Cohen-Emerique construit ce modèle de l'interaction interculturelle avec un regard sociologique. En illustrant la formation de l'identité de la vision entre professionnel et migrant, l'auteur indique les représentations de chacun sur son pays, son ethnie, sa région puis sur lui-même, ainsi que les représentations sur l'autre lors de la communication interculturelle.

Le fait que le modèle de Cohen-Emerique soit établi sous l'angle sociologique soulève la question de la pertinence d'appliquer le modèle à une classe de FLE constituée par l'enseignant et les apprenants. Le sujet « soi » et l'objet « autre » ne concernent plus le professionnel et le migrant, comme dans le modèle, mais l'apprenant et la culture cible. Il est intéressant dans notre recherche d'étudier la relation d'altérité et le processus de la communication interculturelle entre la langue/culture de l'apprenant et la langue/culture française. Malgré la différenciation du contexte, l'entité d'études dans le cadre didactique correspond à celle du modèle de Cohen-Emerique qui décrit

son modèle comme un « schéma de la relation et de la communication interculturelle » (Cohen-Emerique, 2015 : 162). C'est le noyau dans la recherche de la représentation et l'altérité, quels que soient le contexte et le domaine. Ainsi, il nous paraît intéressant de prendre ce schéma comme modèle d'inspiration pour la compréhension de l'altérité en didactique du FLE. Nous n'avons pas la nécessité d'appliquer le modèle de manière intégrale, mais cette inspiration présente un intérêt pour l'apprentissage du FLE car cet outil présente de manière simplifiée et claire à l'égard des apprenants la formation des représentations et des obstacles lors de la communication interculturelle.

1.2 Outil de l'apprentissage de la communication interculturelle de Cohen-Emerique

Ayant présenté la formation de l'identité, des représentations et de la relation entre soi et autre, Cohen-Emerique poursuit le modèle en posant une question : face aux nombreux obstacles à la relation et à la communication interculturelles, que pouvons-nous faire ?

Sa question fait écho à notre recherche didactique que nous développons dans cette troisième partie sur la proposition didactique en classe de FLE. Si nous essayons de proposer une pratique de l'approche interculturelle à travers notre corpus des textes littéraires français du XX^e siècle pour les apprenants chinois, quel déroulement pourrions-nous effectuer afin qu'ils acquièrent la compétence interculturelle à travers les questions de l'image et de l'altérité ?

L'auteur de *Pour une approche interculturelle en travail social* propose des étapes pour la pratique de l'approche interculturelle, ce qui est aussi la poursuite du modèle précédent. Elle nomme les trois étapes comme

- la décentration ;
- découvrir le cadre de références de l'autre ;
- la négociation et la médiation culturelle ou interculturelle.

Nous les préciserons dans les trois sous-points en ajoutant notre regard didactique.

1.2.1 Décentration

La décentration est présentée dans le schéma précédent entouré par le carré « cadre de références du professionnel ». Si nous considérons ce professionnel comme un « sujet » - le soi - , la décentration consiste ici à :

prendre distance, en réfléchissant sur soi, en tant que sujet se percevant comme objet, afin de faire émerger à la conscience son propre cadre de références en tant qu'individu porteur d'une culture et de sous-cultures (nationale, ethnique, religieuse, professionnelle, institutionnelle, etc.), élaborées de façon unique en relation avec son histoire personnelle (Cohen-Emerique, 2015 : 167).

M. Cohen-Emerique souligne l'importance de cette démarche. Selon elle, la reconnaissance du cadre de références du soi joue un rôle primordial sur la formation de l'image de l'autre. En effet, nous avons discuté de la relation identité et stéréotype dans la partie I chapitre II. Les expériences personnelles, l'idéologie du groupe et la valeur de la nation intègrent dans la manière de reconnaître le monde ainsi que dans les images stéréotypées par rapport à l'autre. Si l'influence issue du cadre de références reste souvent inconsciente dans l'interprétation par rapport à l'autre, il nous paraît important dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE de faire émerger cette question pour mener une réflexion sur l'identité et le stéréotype. Cohen-Emerique préconise de :

faire émerger les représentations issues de son système de valeurs et de ses normes personnelles et professionnelles ; ses préconceptions et ses préjugés. Le professionnel doit cerner ses grilles de décodage à l'origine d'un regard réducteur et dévalorisant sur l'autre, ou d'interprétations erronées et/ou de l'ordre du fantasme se soldant par une intervention inadéquate ne correspondant pas aux besoins de l'utilisateur (Cohen-Emerique, 2015 : 167).

Pour l'auteur, il est important de remettre en question de la relativité identitaire et représentationnelle chez un individu lors de son interprétation de l'image de l'autre. L. Collès, exprimant une vision didactique interculturel en FLE, partage ce point de vue dans l'article *Initier les apprenants à la communication interculturelle par le roman : Balzac et la Petite Tailleuse chinoise* (2008). Selon lui, il faut garder à l'esprit la « décentration » dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE pour « prendre conscience de ses cadres de références (ses propres systèmes de valeurs, présumés, stéréotypes, idéologies...), afin d'opérer une relativisation par rapport à ceux-ci » (Collès : 2008).

Nous sommes d'accord avec cette importance de la relativité du cadre de références dans l'approche interculturelle du FLE. L'enseignant a pour mission de

favoriser chez les apprenants la conscience de l'intégration de l'identité personnelle et celle du groupe d'appartenance, lors de leur interprétation de l'image d'autrui. Mais notre analyse dans le chapitre II sur les fonctions du stéréotype nous pousse à prendre du recul par rapport à l'expression utilisée par M. Cohen-Emerique dans la dernière citation : « interprétations erronées ». Pour nous, il est plus favorable de neutraliser cette expression au lieu de la décrire comme une erreur, car il est impossible d'établir des interprétations « correctes et absolues »¹¹². Le fait de posséder une « image dans la tête » est totalement normal¹¹³. Si toute image de l'autre fait référence à l'identité de l'individu, l'intérêt pour les apprenants du FLE ne sera plus d'éviter l'apparition de l'« erreur », mais d'établir une conscience sur l'existence du stéréotype, de connaître le processus de la formation de l'image par rapport à l'autre culture, ainsi que d'aborder des réflexions sur l'identité et les stéréotypes à travers les textes littéraires décrivant le voyage des écrivains français en Chine. Cela évitera non seulement l'ignorance totale chez les apprenants sur leur cadre de références joué dans la formation de l'image stéréotypée, mais aussi la sensation de la culpabilisation provoquée par l'ethnocentrisme et le stéréotype (Cohen-Emerique : 2015).

1.2.2 Pénétration et compréhension du système de « l'Autre »

La « décentration » est suivie par la découverte du cadre de références de l'autre. Située à droite du schéma illustré, la découverte du cadre de références d'autrui concerne « l'entrée dans la rationalité de l'autre sans en accepter nécessairement les prémisses et les aboutissements d'adopter une attitude d'ouverture et d'écoute fondée sur un intérêt pour l'autre, et ce même si ses façons d'être nous heurtent » (Cohen-Emerique, 2015 : 168).

L'auteur propose de partir du côté de l'autre pour se rendre compte de la rationalité d'autrui, qui est aussi respectable que soi :

Comprendre c'est d'abord sortir de soi, s'excentrer, pour se placer du point de vue de l'autre qui sera toujours considéré comme un être rationnel autant que soi, c'est-à-dire muni d'un système de pensées respectable [...] (*ibid.*).

¹¹² Cf. notre théorie dans la Partie I Chapitre II : 1.1 « stéréotype : toujours une notion péjorative ? ».

¹¹³ Nous avons expliqué dans la Partie I Chapitre II avec les théories de W. Lippmann et R. Amossy que le stéréotype est une manière de reconnaître le monde et catégoriser les inconnus à travers des références dont nous disposons dans notre tête et qui nous sont familières.

L'auteur précise que cette étape mobilise à la fois des ressources cognitives et affectives. L'individu a la capacité d'étudier l'« autre » à travers l'observation, la communication verbale et non verbale, et de laisser sortir des émotions pour « capter ce qui donne sens et valeur à l'autre, ce qui fonde ses rôles, ses statuts, ses croyances et aspirations, interprétés et intégrés, de façon unique, par lui » (Cohen-Emerique, 2015 : 168).

Du point de vue didactique, L. Collès appelle cette étape « pénétration et compréhension du système de « l'Autre » ». Il a reformulé cette expression en enrichissant une compréhension par rapport à l'autre :

La compréhension consiste à quitter ses propres cadres de références pour aller « se mettre dans la peau de l'autre » afin de découvrir ce qui, dans la culture de l'autre, s'organise autour de référents de base communs. Cela suppose donc une ouverture d'esprit et une curiosité intellectuelle. (Collès : 2008).

Cette compréhension de l'autre est décomposée par l'auteur en cinq voies pour appréhender et entrer dans le système de l'autre :

- S'informer

L. Collès préconise d'abord de s'informer sur la culture de l'autre en recueillant des informations à travers les lectures. Parallèlement, la communication avec l'autre et les interrogations sur sa culture sont aussi nécessaires car elles permettent d'établir « une plus grande égalité entre les partenaires de la communication » (Collès : 2008).

- Écouter

Il s'agit ici d'écouter l'autre lors de la communication car cette dernière est susceptible de refléter une sorte de valeurs sous-jacentes de la langue et de la culture de l'autre. Les répliques, les expressions, les rhétoriques, voire les mots peuvent marquer l'identité de la personne, laquelle joue un rôle important dans notre analyse précédente sur l'altérité culturelle.

- Développer des habiletés en communication non verbale

En outre du discours, l'auteur propose également de se libérer des informations verbales pour « s'intéresser au contexte porteur de communication, au non-verbal ». Il s'agit donc de se montrer attentif « à la symbolique vestimentaire ou culinaire, aux

représentations du corps, du temps, de l'espace, au langage paraverbal, aux objets symbolico-religieux... » (*ibid.*).

- Voyager

La nécessité de la pénétration dans le système de l'autre est mentionnée ici par l'auteur. Selon lui, l'immersion dans le milieu de vie de l'autre est un meilleur moyen pour comprendre le système du fonctionnement de la culture de l'autre.

- Prendre du temps

Le processus de la communication interculturelle exige du temps, d'après l'auteur. La compréhension de l'autre et la reconnaissance du soi-même nécessitent du temps dans les contacts avec l'autre. Pour nous, il se peut que cette connaissance et reconnaissance se modifient au fur et à mesure du temps.

L. Collès complète donc l'outil de Cohen-Emerique en proposant plus de pistes dans l'approche interculturelle. S'inspirant du modèle de Cohen-Emerique, l'auteur d'*Initier les apprenants à la communication interculturelle par le roman* part, dans un premier temps, du côté didactique du FLE et explique les principes à appliquer dans l'apprentissage interculturel. Dans un deuxième temps, il a proposé des démarches pour l'approche interculturelle applicables dans un cours de littérature en FLE. L'auteur construit cet outil en se basant sur un cours de lecture romanesque sur l'interculturel. Cela permet aux apprenants non seulement d'étudier la relation entre leur culture et la culture française dans la communication interculturelle, mais aussi d'aborder une réflexion sur la question de l'altérité illustrée par le roman *Balzac et la Petite Tailleuse chinoise*, entre le personnage principal et le pays/la culture qu'il va découvrir ou qu'il est en train de découvrir. Cette démarche peut donc s'effectuer à travers des lectures sur l'interculturel avec des textes littéraires en classe de FLE, ce qui correspond également à notre objectif dans cette recherche doctorale. Nous le développerons dans le point 1.3 - justification du choix de l'outil.

1.2.3 Négociation

Cohen-Emerique parle de la négociation/médiation sous le contexte de l'intervention des bénévoles ou des associations du pays d'accueil pour l'intégration des immigrants. Dans le schéma précédemment présenté est illustrée une zone commune ombrée qui indique donc la rencontre des deux cadres de références.

Ce processus de négociation, en tant que « cheminement l'un vers l'autre » (Cohen-Emerique, 2015 : 169), peut aussi inspirer l'approche interculturelle en didactique du FLE tout en accordant un rôle de « négociateur » à l'enseignant.

Lors des rencontres entre le cadre de références du soi (celui de l'apprenant) et le cadre de références de l'autre (celui de la langue et de la culture françaises), il est très probable, comme déjà analysé dans le point 1.1 du chapitre, que les incompréhensions, les conflits ou les jugements de valeurs se présentent. L'enseignant se doit d'endosser le rôle du « négociateur » entre le soi et l'autre, c'est-à-dire des interventions entre la culture des apprenants et la culture à étudier, afin d'entretenir une « égalité culturelle » relative dans cette relation.

L. Collès nous rappelle de ne pas négliger l'influence de la nation, de l'école et de la famille jouée sur la représentation de l'autre. L'enseignant a pour mission d'« éviter tout affrontement où l'un impose son code culturel à l'autre » (Collès : 2008). Cela revient donc à notre analyse dans le premier point du chapitre concernant l'imposition de l'identité personnelle et communautaire dans l'image et le stéréotype par rapport à l'autre. Notre discussion précédente nous permet d'agréer à l'importance du rôle de l'enseignant dans l'acquisition interculturelle, mais nous ne partageons pas entièrement l'avis de l'auteur sur le fait d'éviter tout affrontement lié à l'imposition d'un code culturel. Si l'interprétation de l'image de l'autre est éminemment basée sur l'identité du soi et son cadre de références, comme l'analyse dans la partie théorique, il ne serait peut-être pas raisonnable de l'« éviter » dans l'enseignement. Pour nous, le plus important est de faire émerger cette question de l'imposition du code culturel, à l'étayage du corpus littéraire, à travers des activités pédagogiques et l'intervention de l'enseignant « négociateur », afin d'aborder une réflexion sur l'identité et l'altérité chez les apprenants. Une fois entrés dans cette réflexion, les apprenants auront la possibilité de prendre conscience de leur « imposition » du code culturel à l'autre culture.

1.3 Justifications du choix méthodologique et de l'outil

L'outil de Cohen-Emerique, constitué d'une structure de la communication interculturelle et de démarches dans l'approche interculturelle, nous propose une piste pour le traitement de la question de l'identité/altérité. Cette dernière, en tant que question clef dans notre recherche théorique de la partie I, représente aussi une partie importante dans l'exploitation didactique. Le modèle de Cohen-Emerique part de la construction de l'identité personnelle du soi avec son groupe d'appartenance, et la construction de l'identité de l'autre, pour arriver à des rencontres identitaires et culturelles entre soi et autre. Au cours de ces rencontres sont survenus des distorsions et des malentendus, engendrant des jugements de valeurs qui illustrent, à travers ce schéma, le dynamisme de l'interculturel.

Si nous avons choisi l'outil de Cohen-Emerique, c'est parce qu'il aide à transformer la théorie dynamique mais complexe de l'interculturel en structure systématique avec des éléments clairs et significatifs. Il convient que l'enseignant du FLE se serve du modèle pour élaborer des activités pédagogiques autour de la question identité/altérité, ou bien encore de travailler avec les apprenants le fonctionnement de la structure afin de mener une réflexion sur cette question.

Le deuxième intérêt concerne la démarche de l'approche interculturelle de la seconde partie du modèle. L'auteur semble vouloir nous proposer des pistes dans la pratique pour « sortir » de la complexité des rencontres interculturelles.

Nous sommes plus intéressés ici par les trois étapes proposées par M. Cohen-Emerique mais analysées du point de vue didactique par L. Collès. Les apprenants de FLE se doivent de prendre conscience de leurs cadres de références, leurs valeurs et leurs idéologies pour pouvoir ensuite entrer dans le système de références de l'autre. Ce processus consiste à s'informer, écouter l'autre, faire des échanges verbaux et non verbaux, emprunter les modes de vie de l'autre et prendre du temps pour observer et sentir le cheminement de la transformation de l'image de l'autre. Durant cette démarche, l'intervention de l'enseignant est nécessaire pour assurer la « négociation » entre la culture des apprenants et la culture à étudier. Cet outil propose donc une démarche pédagogique pour l'acquisition interculturelle en classe de FLE pour le public étranger.

Le troisième point qui a orienté notre choix - l'élément le plus important d'après nous - est le contexte d'utilisation de l'outil, sujet que nous avons abordé dans le point 1.2 sur l'emploi de cette démarche pédagogique en cours de littérature de FLE.

Le point de départ de L. Collès est d'aider le public scolaire de cultures hétérogènes à « se former à l'interculturel » (2008). À l'aide de la théorie de M. Cohen-Emerique, les étudiants pourront découvrir la communication interculturelle à travers la lecture littéraire et appliquer la théorie avec des extraits du roman pour « systématiser le savoir » (*ibid.*).

Si nous travaillons sur l'acquisition interculturelle du public chinois en cours de littérature de FLE, l'application de l'outil nous semble raisonnable au regard du contexte et de l'objectif de notre recherche. Les données des observations en classe dans la partie II montrent la nécessité d'un étayage d'outil qui servira pour la partie III sur l'exploitation didactique. Les extraits transcrits dans le point 3.1.1 abordant le stéréotype du cadre de référence des apprenants et le jugement de valeurs avec le stéréotype de soi reflètent un manque éventuel de la conscience du cadre de références de soi - « la décentration » - ; la « pénétration dans le système de l'autre » n'est pas beaucoup traitée non plus durant les observations. Sachant que les informations de l'« autre » proviennent essentiellement de la présentation de l'enseignant, laquelle n'aborde pas de réflexions sur l'identité de l'autre chez les apprenants. Malgré le sujet de « distorsion de la réalité » du 3.3 et de « diversité de la relation avec l'autre » du 4.2 dans le chapitre VI, le processus de la formation de l'image de l'autre et la relation d'altérité entre soi et autre ne sont pas beaucoup mentionnés.

Si la proposition de L. Collès à la base de l'outil de l'interaction interculturel de Cohen-Emerique part de la lecture littéraire en classe de littérature de FLE, dans le but de favoriser l'acquisition de la compétence interculturel chez les étudiants étrangers, elle correspond également au contexte de nos observations en classes (les apprenants chinois en FLE effectuant des cours de littérature), ainsi qu'à l'objectif de nos propositions didactiques (l'acquisition de la compétence interculturelle pour le public chinois de FLE à travers la lecture des textes littéraires français). Cet outil nous permet donc d'analyser nos données issues des observations en classe et de concevoir des propositions didactiques avec notre corpus littéraires français pour le public chinois,

dont la conscience interculturelle n'est pas toujours présente selon nos observations.

L'approche interculturelle proposée par cet outil nous offre une occasion d'élaborer un cours de littérature de FLE avec la méthode d'un « double cheminement », expression selon G. Althabe et G. Balandier¹¹⁴ : le positionnement « dedans » laisse les apprenants pénétrer dans un univers étranger et décrire la culture de l'autre selon l'image qu'ils s'en sont forgée ; celui de « dehors », « par sa fonction de chercheur, par son installation provisoire dans un autre milieu (objet de son étude) et par sa socialisation », renvoie aux apprenants « les invariants et les mouvances » de leur propre culture (*ibid.*). Un réexamen de leur propre culture semble donc requis durant l'apprentissage. Ce double positionnement, déstabilisateur en apparence, est « le seul qui permette une distanciation avec son objet d'étude et par conséquent se révèle fructueux au niveau de l'analyse » (*ibid.*). Cet outil de l'interaction interculturelle mérite donc sa place dans le processus d'acquisition interculturelle en cours de FLE.

Nous voudrions ajouter ici que cet outil possède également ses limites, comme l'absence de prise en compte de la diversité dans la formation de l'image de l'autre, question qui nous paraît importante lors d'une interaction interculturelle avec l'autre. En outre, l'emploi du modèle dans nos propositions didactiques ne respectera pas strictement l'ordre des démarches. Comme le rappelle l'auteur de *Pour une approche interculturelle en travail social*, les trois démarches peuvent s'entrecroiser. L'outil sera donc exploité dans notre recherche notamment en fonction de nos besoins et nos objectifs analystes.

¹¹⁴ G. Althabe et G. Balandier, *Oppression et opposition dans l'imaginaire*, 1969, cité par Cohen-Emerique, 2015, p.169.

2. Propositions didactiques

2.1 Séquence 1 : Images diversifiées et conscience du stéréotype

Scène 1 : Une « image dans notre tête » préconstruite

Objectifs didactiques :

- sensibiliser les apprenants à l'existence d'une « image dans la tête » chez les écrivains et chez tous les individus ;
- guider les apprenants à réfléchir sur les moyens par lesquels se forme l'image préconstruite par rapport à la culture d'autrui.

Supports pédagogiques :

- extrait 1 *René Leys* : « Devant les remparts de la ville impériale » ;
- extrait 2 *Les derniers jours de Pékin* : « Rien nulle part n'indique aux yeux la Chine » ;
- extrait 3 *René Leys* : « On connaît de si enthousiastes et naïves descriptions Européennes d'autrefois » ;
- extrait 4 *Les derniers jours de Pékin* : « Échanges avec le général Frey et le groupe militaire avant l'arrivée à Pékin ».

Extrait 1 : « Devant les remparts de la ville impériale »

Pei-King, 20 MARS 1911 – Je ne saurai donc rien de plus. Je n'insiste pas : je me retire – respectueusement d'ailleurs et à reculons, puisque le Protocole le veut ainsi, et qu'il s'agit du Palais Impérial ; d'une audience qui ne fut pas donnée, et ne sera jamais accordée...
[...]

J'avais cru le tenir d'avance, plus « fini », plus vendable que n'importe quel roman patenté, plus compact que tout autre aggloméré de documents dits humains. Mieux qu'un récit imaginaire, il aurait eu à chacun de ses bords dans le réel l'emprise de toute la magie enclose dans ces murs, ... où je n'entrerais pas.

On ne peut disconvenir que Pékin ne soit un chef-d'œuvre de réalisation mystérieuse. Et d'abord, le plan triple de ses villes n'obéit pas aux lois des foules cadastrées ni aux besoins locataires des gens qui mangent et qui peuplent. La capitale du plus grand Empire sous le Ciel a donc été voulue pour elle-même ; dessinée comme un échiquier, tout au nord de la plaine jaune ; entourée d'enceintes géométriques ; tramées d'avenues quadrillées de ruelles à angles droits, et puis levée d'un seul jet monumental... – Habitée, ensuite, et enfin débordée dans ses faubourgs interlopes par ses parasites, les sujets chinois. – Mais le carré principal, la Ville Tartare-Mandchoue fait toujours un bon abri aux conquérants, – et à ce rêve :

Au milieu, – dans le profond du milieu du Palais, un visage : un enfant-homme, et

Empereur, maître du Sol et Fils du Ciel (que tous les mondes et les journalistes du monde s'entêtent à nommer « Kouang-Siu », qui est la marque du temps où il régna, – c'est-à-dire, après J.-C. de 1875 à 1908 –). Il vécut, vraiment, sous son nom de vivant mais indicible... *Lui*, – et ne pouvant dire le nom, je donne au pronom Européen tout l'accent incliné du geste mandchou (les deux manches levées par les poings réunis jusqu'au front baissé) qui Le désigne... Lui demeure la figure et le symbole incarné du plus pathétique et du plus mortel des vivants. – On lui réserve des actes impossibles... et c'est possible qu'il les ait bonnement commis. Je suis sûr qu'il est mort comme personne ne meurt plus : de dix maladies toutes naturelles, mais avant tout de cette onzième, – méconnue, – qu'il fut Empereur ; – C'est-à-dire la victime désignée depuis quatre mille ans comme holocauste médiateur entre le Ciel et le Peuple sur la terre...

... et le lieu de son sacrifice, l'enclos où l'on avait muré sa personne, cette Ville violette interdite, – dont les remparts m'arrêtent maintenant, – devenait le seul espace possible à ce drame, à cette Histoire, à ce livre qui sans Lui, n'a plus aucune raison d'être... (Segalen, 2000 : 39-40)

Extrait 2 : « Rien nulle part n'indique aux yeux la Chine »

A midi par un beau temps calme, presque chaud, très lumineux sur la mer, je quitte le vaisseau amiral, le Redoutable, pour me rendre en mission à Pékin. C'est dans le golfe de Petchili, en rade de Takou, mais à de telles distances de la côte qu'on ne la voit point, et que rien nulle part n'indique aux yeux la Chine.

Et le voyage commence par quelques minutes en canot à vapeur, pour aller à bord du Bengali, le petit aviso qui me portera ce soir jusqu'à terre.

L'eau est doucement bleue, au soleil d'automne qui, en cette région du monde, reste toujours clair. Aujourd'hui, par hasard, le vent et les lames semblent dormir. Sur la rade infinie, si loin qu'on puisse voir, se succèdent immobiles, comme pointés en arrêt et en menace, les grands vaisseaux de fer. Jusqu'à l'horizon, il y en a toujours, des tourelles, des mâtures, des fumées, — et c'est la très étonnante escadre internationale, avec tout ce qu'elle traîne de satellites à ses côtés : torpilleurs, transports, et légion de paquebots (Loti, 2006 : 21).

Extrait 3 : « On connaît de si enthousiastes et naïves descriptions Européennes d'autrefois »

Je suivrai, respectueusement ; prêt à ne rien perdre du chemin que l'on fera, passé la Porte. Je ne sais encore où se donnera l'audience : dans le Palais de la Grande Harmonie ? au centre de la haute terrasse blanche, large comme une plaine et carrée ? – dont on connaît de si enthousiastes et naïves descriptions Européennes d'autrefois ; dont on voit les toits doubles régner au centre et au fronton de la foule noble des Palais, du haut de Ts'ien-men... Mais peu d'espoir : la Maison Régnante est en deuil. Et l'Audience se donnera, vraiment, je ne sais où... (Segalen, 2000 : 135)

Extrait 4 : « Échanges avec le général Frey et le groupe militaire avant l'arrivée à Pékin »

Dîner chez le général Frey – qui, à la tête du petit détachement de France, entra le premier, comme chacun sait, au cœur de Pékin, dans la « ville impériale ».

Et il veut bien me conter en détail cette journée magnifique, la prise du « pont de Marbre », son arrivée ensuite dans cette « ville impériale », dans ce lieu de mystère que je verrai bientôt, et où jamais, avant lui, aucun Européen n'avait pénétré.

[...]

Quand nous rejoignons notre petite troupe, on nous promet l'entrée à Pékin dans une demi-heure. Allons, soit ! Mais après les complications et les lenteurs du voyage, on croirait presque n'arriver jamais. Et c'est du reste invraisemblable, qu'une si prodigieuse ville, dans ce pays désert, puisse être là ; à toute petite distance en avant de nous.

– Pékin ne s'annonce pas, m'explique mon nouveau compagnon d'étape. Pékin vous saisit ; quand on l'aperçoit, c'est qu'on y est.

La route à présent traverse des groupes de cèdres, des groupes de saules qui s'effeuillent, et, dans l'attente concentrée de voir enfin la Ville céleste, nous trottons sous la pluie très fine – qui ne mouille pas, tant sont desséchantes ces rafales du nord promenant la poussière toujours et quand même -, nous trottons sans plus parler... (Loti, 2006 : 27, 48-49)

Analyse et justification du choix des extraits

Les deux premiers extraits situés à l'incipit des romans, décrivent tous les deux les images perçues et imaginées par le narrateur avant la découverte « réelle » de la ville, capitale de l'Empire du Milieu.

À peine arrivé à Pékin, le héros-narrateur de *René Leys* se précipite dans la cité royale afin de « confirmer » l'image de la ville qu'il a en tête. Pour lui, la Chine reste toujours une « réalisation mystérieuse », comme sa description dans l'extrait 1 ; Pékin - la ville « violette » - constitue un « chef-d'œuvre » avec son charme qui attirait constamment l'écrivain avant même d'arriver en Chine. Une fois atteint la destination dont il rêve depuis toujours, les remparts de la cité interdite l'ont, néanmoins, empêché de s'en approcher davantage. Privé de confirmation finale, il est obligé de se retirer et il « n'insiste pas ». Segalen n'a pas d'autre choix que de continuer à construire sa propre image de Pékin, de la cité royale et de l'empereur chinois.

Dans l'extrait 2, Loti a consacré bien des paragraphes à la description du paysage avant de poser son premier pas sur le territoire de Pékin. L'utilisation des adjectifs - « beau », « calme », « clair », etc. - révèle vraisemblablement l'image harmonieuse et tranquille que dégage la Chine. Ces images perçues sur le chemin desservant Pékin sont-elles des images préconstruites dans la tête de l'écrivain ? Le verdict de l'auteur dans l'extrait nous donne la réponse : « mais à de telles distances de la côte qu'on ne la voit point, et que rien nulle part n'indique aux yeux la Chine ». Si les images que l'auteur aperçoit ne font pas partie de la constitution de la Chine, quelles sont les images préconçues chez l'écrivain qui peuvent représenter la « vraie » Chine à ses yeux ?

Ces questions fournissent donc des points de départ pour la réflexion sur « l'image dans notre tête » de W. Lippmann, la problématique que nous avons évoquée dans la partie théorique. Si tout individu dispose d'une image préconstruite, formée éventuellement avant le contact avec cette culture étrangère et qui sert à la cognition de cette société étrangère, les personnes dans la société, la langue véhiculée dans ce milieu étranger, etc., les écrivains la possèdent également et peuvent la refléter de manière inconsciente dans leurs œuvres. Les extraits 1 et 2 nous fournissent des pistes pour construire nos activités pédagogiques, à partir desquelles les apprenants auront la possibilité de percevoir la pré-existence de l'image par rapport à l'autre culture, ainsi que d'entamer des réflexions sur cette question. Cette séance pourra donc aboutir à notre premier objectif pédagogique.

Ce qui est plus intéressant dans ces extraits, c'est que les deux auteurs soulignent le caractère « réel » de l'image qu'ils décrivent de la Chine. Segalen souligne dès l'incipit que son roman est « mieux qu'un récit imaginaire ». L'auteur a pour point de vue que la « magie » du « dedans » (l'intérieur des murs) accorde un « réel » total à tout son enregistrement écrit ; tandis que l'auteur des *Derniers jours de Pékin* nous rappelle, dans sa lettre s'adressant au vice-amiral Pottier située au début du chapitre, que

je me suis borné à noter les choses qui ont passé directement sous mes yeux au cours des missions que vous m'avez données et d'un voyage que vous m'avez permis de faire dans une certaine Chine jusqu'ici à peu près inconnue (Loti, 2006 : 7).

Si les jugements sur le réel de leur écrit sont sincères chez les deux auteurs, pourquoi les images qu'ils proposent aux lecteurs ne sont-elles pas identiques ? Cela nous permet de lancer une réflexion initiale sur la diversité des images chez les apprenants à travers la lecture romanesque et les activités didactiques sur les deux premiers extraits. Cela établit aussi une transition amenant les apprenants à une recherche sur le stéréotype et l'identité dans la séance suivante.

Nous préparons aussi les extraits 3 et 4 pour compléter la réflexion sur l'image préconstruite. Il s'agit de la considération avant l'entrée au Palais chez Segalen et des échanges avec le général et les autres membres du groupe dans *Les derniers jours de Pékin*. La narration telle qu'« on connaît de si enthousiastes et naïves descriptions Européennes d'autrefois » et le dialogue comme « Pékin ne s'annonce pas, m'explique mon nouveau compagnon d'étape. Pékin vous saisit ; quand on l'aperçoit, c'est qu'on y

est » méritent d'être travaillés dans les activités pédagogiques. De quelles manières l'écrivain acquiert les images de la Chine avant sa perception ? Comment et pourquoi forme-t-il cette image ? Cette série de questions correspondant à notre second objectif de la séance permet aux apprenants de développer non seulement une sensibilisation à la formation de l'image vers la culture étrangère, mais aussi une appréhension de la manière dont se forme l'impression, ainsi que la raison pour laquelle elle se forme.

Activités pédagogiques

Dans cette séance, nous allons lire ensemble les extraits des deux romans *René Leys* et *Les derniers jours de Pékin* qui racontent des aventures du héros-narrateur / de l'écrivain français en Chine. Les extraits 1 et 2 concernent l'incipit des deux romans (incipit : premiers mots d'un manuscrit, d'un livre selon *Le Petit Robert* 2014). Lisez les extraits 1 et 2.

- 1. Que décrivent les deux auteurs pour débiter leur aventure en Chine ?**
Relevez d'abord les adjectifs et les noms qui aident à construire ces images :

Selon les noms et les adjectifs que vous relevez, réfléchissez : quelles images sur la Chine les deux auteurs veulent-ils illustrer dès le début du roman ?

- 2. À quel moment durant l'aventure peuvent éventuellement se dérouler ces deux scènes dans l'extrait 1 et l'extrait 2 ?**

Avant d'arriver à Pékin ?

En arrivant à Pékin ?

Un bon moment après être arrivé à Pékin ?

- 3. Est-ce que le moment que vous avez choisi concerne le moment où les écrivains racontent leur perception visuelle et réelle en Chine ?**

→ Si oui, qu'est-ce qu'ils ont vu réellement selon leurs écrits ?

→ Si non, quels éléments ne font pas partie de ce qu'ils ont perçus ?

4. Observez la phrase dans l'extrait 2 de P. Loti :

mais à de telles distances de la côte qu'on ne la voit point, et que rien nulle part n'indique aux yeux la Chine.

En tenant compte de votre choix dans la question précédente, réfléchissez :

1/ Pourquoi « rien nulle part » n'indique la Chine aux yeux de P. Loti ?

2/ Qu'est-ce que la Chine devrait être à ses yeux ?

3/ À quel moment l'image de ce que devrait être la Chine s'est formée chez l'écrivain ?

5. Les écrivains disposent-ils déjà d'une critique par rapport à l'Empire du Milieu avant de poser les pieds sur ce territoire ?

Quelles sont les images éventuellement préconstruites chez V. Segalen et P. Loti ?

→ Relevez les indices dans les deux extraits pour justifier votre réponse.

6. 1/ Il est intéressant maintenant d'établir un tableau au sujet des « images ».

Ce tableau vous aidera à constituer votre bilan basé sur les activités précédentes afin d'illustrer les différentes natures d'images sur la Chine dans les deux romans français. Remplissez le tableau ci-dessous avec vos réponses dans les activités 1, 3 et 5. Il s'agit de :

Activité 1 - les images décrites par les deux écrivains dès le début du roman ;

Activité 3 - les images de la perception visuelle à l'arrivée en Chine ;

Activité 5 - les images préconstruites avant l'arrivée en Chine.

Activité	Nature des images	Votre réponse dans les activités concernant les images
Activité 1	Images décrites par les écrivains dès le début du roman	
Activité 3	Images de la perception visuelle à l'arrivée en Chine	
	Images n'appartenant pas à la perception visuelle à	

	l'arrivée en Chine	
Activité 5	Images préconstruites avant l'arrivée en Chine	

2/ Observez les éléments que vous venez de noter dans le tableau. Comparez-les : est-ce qu'ils sont identiques ?

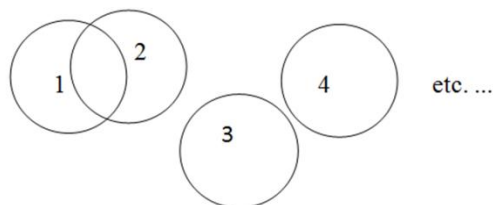
3/ Suite à votre observation et comparaison, êtes-vous capable de vous exprimer sur les relations que ces images entretiennent entre elles ?

→ **Pour vous aider à réfléchir :**

Nous suggérons de construire un dessin afin d'illustrer de manière plus visuelle des liens entre images. Quatre cercles sont à votre disposition symbolisant respectivement les images dans chaque activité :

- 1. les images décrites par l'écrivain dès le début du roman ;
- 2. les images de la perception visuelle à l'arrivée en Chine ;
- 3. les images n'appartenant pas à la perception visuelle à l'arrivée en Chine ;
- 4. les images préconstruites avant l'arrivée en Chine.

Vous pouvez revenir aux activités 1, 3, 5, ainsi que votre tableau dans l'activité 6. En associant vos réflexions dans ces activités sur les images de la Chine à l'incipit des deux romans, essayez de dessiner leurs relations avec des cercles afin de mieux illustrer leur lien. Vous pouvez les numéroter pour bien illustrer les quatre natures d'images. Exemple :



Maintenant, à votre tour !



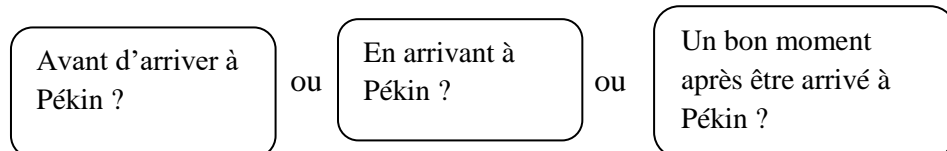
4/ Expliquez à la classe votre dessin. Pourquoi cette répartition des cercles ? Que signifient ces relations selon vous ?

Lisez maintenant les extraits 3 et 4.

7. Comment le héros-narrateur de *René Leys* connaît-il les détails du Palais de la Grande Harmonie ?

De quelle manière l'auteur des *Derniers jours de Pékin* est-il au courant des détails de la ville impériale ?

8. C'est le moment de vous poser la même question que dans l'activité 2 : à quel moment du voyage ces images ont-elles été construites chez les écrivains ?



→ S'agit-il des images de ce qu'ils ont aperçues lors des contacts réels avec la culture chinoise ?

→ **Pour aller plus loin...**



9. **Observez les deux commentaires ci-dessous.** Il s'agit d'une auto-évaluation de V. Segalen par rapport à son roman dans l'extrait 1 et un commentaire chez P. Loti dans une lettre s'adressant au vice-amiral Pottier dans l'incipit des *Derniers jours de Pékin* :

J'avais cru le tenir d'avance, plus « fini », plus vendable que n'importe quel roman patenté, plus compact que tout autre aggloméré de documents dits humains. Mieux qu'un récit imaginaire, il aurait eu à chacun de ses bords dans le réel l'emprise de toute la magie enclose dans ces murs, ... où je n'entrerai pas (Segalen, 2000 : 39).

Je me suis borné à noter les choses qui ont passé directement sous mes yeux au cours des missions que vous m'avez données et d'un voyage que vous m'avez permis de faire dans une certaine Chine jusqu'ici à peu près inconnue (Loti, 2006 : 7).

Dans ces paragraphes, V. Segalen et P. Loti révèlent tous les deux que leurs écrits n'enregistrent que leur perception réelle durant toute l'aventure. Si nous établissons une hypothèse sur le fait que leur jugement concernant l'écriture réelle est sincère, pourquoi existe-il un contraste parmi toutes les images sur la même Chine ? Qu'est-ce qui peut générer ces écarts et ces similitudes dans leurs images de la même Chine ?

Commentaires sur les activités pédagogiques

Nous avons déjà évoqué, dans la partie « analyse et justification du choix des extraits » que nos extraits fournissent bien des ressources pour mener des réflexions sur les images préconstruites chez les écrivains. Pour atteindre nos deux objectifs précisés en début de la séance, nous avons choisi de débiter les activités pédagogiques par l'analyse des premières descriptions d'images de la Chine dès l'incipit. Les apprenants ont pour mission de trouver ces premières impressions de la Chine en relevant les adjectifs et les noms dans les descriptions, ainsi que de les situer au bon moment de l'aventure de l'écrivain. L'« effet de réel » qu'ont donné ces éléments descriptifs au

début du roman offre souvent aux lecteurs une impression que toutes les images décrites par l'écrivain sont des images « objectives » et « réelles » qu'il a perçues visuellement. Mais les activités 2 et 3, destinées à situer les images décrites de la Chine dans le temps, proposent aux apprenants les premières pistes pour développer leur conscience sur les images éventuellement préconstruites chez l'écrivain avant d'arriver en Chine, telles que l'imagination de la Cité interdite et celle du Fils du Ciel assis au milieu du Palais chez Segalen.

Chez Loti, la phrase clé « rien nulle part n'indique aux yeux la Chine » crée aussi un point intéressant pour aborder l'analyse sur les images préconstruites. Si l'écrivain, en arrivant en Chine, ne retrouve nulle part la perception qu'il en avait, quelle image pré-construite s'en faisait-il ? Cette « Chine qui devait être » est-elle la Chine que l'écrivain français a vue de ses propres yeux ? Pourquoi et quand ce contraste a-t-il été créé ? Les activités 5 et 6 guident donc les apprenants dans l'approfondissement de leurs réflexions sur l'existence de l'image préconstruite par rapport à la Chine chez les écrivains français, même avant d'arriver en Chine.

Ces premières activités sensibilisant les apprenants à la notion d'« image préconstruite » les amènent à la recherche de la différence parmi plusieurs « images » : images que les écrivains ont écrites dès le commencement du roman ; images de la perception visuelle chez l'écrivain à l'arrivée en Chine ; images n'appartenant pas à la perception visuelle à l'arrivée en Chine ; images préconstruites avant l'arrivée en Chine... Malgré les recherches réalisées sur la constitution de ces différentes images dans les activités 1-5, il nous paraît nécessaire de construire avec les apprenants un bilan pour que les différentes images soient présentées d'une manière plus claire et comparative. D'après le tableau, les apprenants peuvent faire une comparaison verticale sur les images que l'écrivain décrit et les images que l'écrivain pouvait avoir dans la tête avant de venir en Chine. Cette comparaison aide les apprenants à prendre conscience de l'influence d'une « image dans la tête » sur la formation d'une image au cœur d'un pays étranger.

Nous avons proposé une activité nommée « Pour vous aider à réfléchir » suivant l'activité 6, dans le but de concrétiser des questions complexes, de fournir des pistes et de guider les apprenants à mener des réflexions sur la question posée. Cette activité « Pour vous aider à réfléchir » à la fin de l'activité 6 contribue donc à guider les

apprenants dans l'observation de la relation entre ces différentes images présentées ou sous-jacentes dans les écrits des auteurs.

En outre, nous invitons les apprenants à dessiner les relations entre :

- 1. les images décrites par l'écrivain dès le début du roman ;
- 2. les images de la perception visuelle à l'arrivée en Chine ;
- 3. les images n'appartenant pas à la perception visuelle à l'arrivée en Chine ;
- 4. les images préconstruites avant l'arrivée en Chine.

Comme présenté dans la partie théorique sur la relation de l'altérité entre soi et autre, nous proposons aux apprenants de dessiner d'abord ces relations avec des cercles numérotés afin de faciliter la tâche à travers une illustration plus directe du lien entre ces images. Les étudiants peuvent, selon leur réflexion précédente dans l'activité 6, construire des relations de croisement, distanciation, ou d'autres formes et donner ensuite leurs justifications. Cette tâche, créée de façon plus ludique, permet aux apprenants d'effectuer une première réflexion sur l'effet de « l'image dans la tête » affectant l'image perçue et l'image représentée.

La lecture des extraits 3-4 et les activités 7-8 complètent la réflexion sur l'image préconstruite en proposant des analyses sur les éventuels procédés dans l'acquisition des connaissances préalables sur la Chine : la lecture des ouvrages européens sur la Chine avant de venir dans l'Empire du Milieu, les échanges avec d'autres membres du groupe pour recevoir des informations sur la Chine avant d'entrer dans la ville de Pékin...

Les activités pédagogiques de la scène 1 se terminent avec la rubrique « Pour aller plus loin... », qui est créée dans l'objectif de diriger les étudiants vers une observation ou une réflexion plus approfondie sur le sujet. Cette réflexion, toujours autour du thème de la séance, peut constituer aussi une transition avec la ou les scène(s) suivante(s). Comme dans l'activité 9, les apprenants sont invités à réfléchir sur le contraste des images de la Chine chez Segalen et Loti. Cette réflexion se construit à partir d'une analyse comparatiste entre l'autoévaluation de Segalen par rapport à son roman dans l'extrait 1 et le commentaire chez Loti dans une lettre s'adressant au vice-amiral Pottier dans le commencement des *Derniers jours de Pékin*. Cette activité permet aux apprenants non seulement de réexaminer les images de la Chine illustrées par les deux écrivains, mais aussi de créer un chemin les amenant vers des réflexions préalables sur la diversité des images de la Chine. De plus, cela propose aussi la possibilité de les

guider vers la réflexion de la relation identité/représentation chez les différents écrivains, lesquelles constituent les objectifs pédagogiques dans les deux séances suivantes.

Scène 2 : Diversité des images de la Chine chez les cinq écrivains

Objectifs :

- sensibiliser les apprenants à la diversité des images de la Chine à travers l'interprétation qu'en ont les écrivains français ;
- savoir analyser les effets contextuel et identitaire sur la genèse de l'image et du stéréotype.

Outil :

outil « Le contexte dynamique identitaire » dans le modèle pédagogique de la communication interculturelle.

Supports pédagogiques :

- extrait 1 *Les derniers jours de Pékin* : « Première rencontre avec la ville de Pékin » ;
- extrait 2 *Carnets du voyage en Chine* : « Arrivée à Pékin pour la première fois » ;
- extrait 3 *René Leys* : « Des belles choses de la Chine » ;
- extrait 4 *Connaissance de l'Est* : « Le vide et la Chine » ;
- extrait 5 *Un barbare en Asie* : « Lao-tseu et le chasseur ».

Extrait 1 : « Première rencontre avec la ville de Pékin »

— Pékin ! me dit tout à coup l'un de ceux qui cheminent avec moi, désignant une terrible masse obscure, qui vient de se lever au-dessus des arbres, un donjon crénelé, de proportions surhumaines.

Pékin !... Et, en quelques secondes, tandis que je subis la puissance évocatrice de ce nom ainsi jeté, une grande muraille couleur de deuil, d'une hauteur jamais vue, achève de se découvrir, se développe sans fin, dans une solitude dénudée et grisâtre, qui semble une steppe maudite. C'est comme un formidable changement de décor, exécuté sans bruit de machinistes, ni fracas d'orchestre, dans un silence plus imposant que toutes les musiques. Nous sommes au pied de ces bastions et de ces remparts, nous sommes dominés par tout cela, qu'un repli de terrain nous avait caché. En même temps, la pluie devient de la neige, dont les flocons blancs se mêlent aux envolées sombres des détritiques et de la poussière. La muraille de Pékin nous écrase,

chose géante, d'aspect babylonien, chose intensément noire, sous la lumière morte d'un matin de neige et d'automne. Cela monte dans le ciel comme les cathédrales, mais cela s'en va, cela se prolonge, toujours pareil, durant des lieues. Pas un passant aux abords de cette ville, personne. Pas une herbe non plus le long de ces murs ; un sol raviné, poussiéreux, sinistre comme des cendres, avec des lambeaux de vêtements qui traînent, des ossements, un crâne. Et, du haut de chacun des créneaux noirs, un corbeau, qui s'est posté, nous salue au passage en croassant à la mort.

Le ciel est si épais et si bas que l'on y voit à peine clair, et sous l'oppression de ce Pékin longtemps attendu, qui vient de faire au-dessus de nos têtes son apparition déconcertante et soudaine, nous nous avançons, aux cris intermittents de tous ces corbeaux alignés, un peu silencieux nous-même, un peu glacés d'être là, souhaitant voir du mouvement, voir de la vie, voir quelqu'un ou quelque chose sortir enfin de ces murs (Loti, 2006 : 49).

Extrait 2 : « Arrivée à Pékin pour la première fois »

Arrivée à Pékin

« Alors, la Chine ? ... »

Jeunes soldats : l'impression de rien sous leur tunique. Sourires.

Salon aéroport : sobre, austère. Cuirs. Suisse il y a cinquante ans.

Un grand rectangle rouge. Support Surface.

Chemin de l'aéroport, route droite bordée de saules.

On croise un chien, un jeune européen faisant la course en short.

L'interprète : il fait « frisquet ».

Objet fétiche : le grand Thermos d'eau chaude pour le thé, fleuri de décalcomanie, que des jeunes filles, des garçons ont à la main.

[...]

Beige vernissé des tuiles de la Cité. Que restera-t-il de Pékin ? Une brise, une lumière voilée, une tiédeur, ciel bleu léger, quelque flocons.

Coupes de cheveux codées.

Quelle impression ! absence totale de mode. Degré zéro du vêtement. Aucune recherche, ni choix. Forclusion de la coquetterie.

Autre objet emblème-fétiche : le porte-voix (électrifié) tenu par une institutrice.

Jardin. Pruniers japonais, magnolias en fleurs. Rocaille. Petites filles jouant à danser autour d'une double corde – variant les pas – au lieu de sauter mécaniquement.

Petits pique-niques d'enfants en groupe. Pain, esquimau blanc, pomme.

Désert de la Coquetterie.

Effet de mutation produit par l'uniformité totale des vêtements.

Cela produit : silence, légèreté, non vulgarité – au prix d'une abolition de l'érotisme. Comme un effet Zen (Barthes, 2009 : 21, 23-24).

Extrait 3 : « Des belles choses de la Chine »

On entre. Maison européenne ridicule. Cependant, il est bien chez lui. Et le Père lui-même survient, me « reçoit », me fait asseoir, me remercie et bien vouloir m'occuper ainsi de son fils, – de son « mauvais diable de fils ». Je bois son thé, – en effet remarquable, – et ne songe qu'à m'en aller, la lumière de cet asile du négoce redonnant soudain à mon Professeur son air de tous les soirs, sous la lampe...

Et vraiment, tout est trop laid ! Un « amour » en fromage de Saxe tend les bras à des fleurs si éternelles qu'on peut les croire artificielles. Le service à thé vient de Satsuma, par Hambourg. Pas un rappel, même maladroit, des belles choses de la Chine au milieu desquelles on vit bon gré mal gré partout ici (Segalen, 2000 : 62).

Extrait 4 : « Le vide et la Chine »

La Chine montre partout l'image du vide constitutionnel dont elle entretient l'économie. « Honorons », dit le *Tao teh king*, « la vacuité qui confère à la roue son usage, au luth son harmonie. » Ces décombres et ces jachères que l'on trouve dans une même enceinte juxtaposés aux multitudes les plus denses, à côté de minutieuses cultures ces monts stériles et l'étendue infinie des cimetières, n'insinuent pas dans l'esprit une idée vaine. Car dans l'épaisseur et la masse de ce peuple cohérent, l'administration, la justice, le culte, la monarchie, ne découvrent pas par des contrastes moins étranges une moins béante lacune, de vains simulacres et leurs ruines. La Chine ne s'est pas, comme l'Europe, élaborée en compartiments ; nulles frontières, nuls organismes particuliers n'opposaient dans l'immensité de son aire de résistance à la propagation des ondes humaines. Et c'est pourquoi, impuissante comme la mer à prévoir ses agitations, cette nation, qui ne se sauve de la destruction que par sa plasticité, montre partout, – comme la nature, – un caractère antique et provisoire, délabré, hasardeux, lacunaire. Le présent comporte toujours la réserve du futur et du passé. L'homme n'a point fait du sol une conquête suivie, un aménagement définitif et raisonné ; la multitude broute par l'herbe (Claudel, 2010 : 100).

Extrait 5 : « Lao-tseu et le chasseur »

Lao-tseu est un homme qui sait. Il touche le fond. Il parle le langage de l'évidence. Néanmoins, il n'est pas compris. « Le *Tao* qui s'exprime en mots n'est pas le véritable *Tao*. Combien petit ! Combien grand ! Combien insondable !...

« – Comment l'eau des fleuves fait-elle pour régner sur les torrents des hautes montagnes et les rivières ?

– Parce qu'elle sait se tenir plus bas.

Travaillez par l'inaction.

A l'inaction tout est possible... »

Annihiler son être et son action, et l'univers vient à vous.

Ses disciples taoïstes cultivèrent plus le côté magique que le côté moral.

Un homme ainsi effacé n'est plus heurté ni par substances ni par phénomènes.

Un chasseur, pour effrayer le gibier, mit le feu à une forêt. Tout à coup, il vit un homme qui sortait d'un roc. Cet homme ensuite traversa le feu posément.

Le chasseur lui courut après.

« – Eh, dites donc. Comment faites-vous pour passer à travers le roc ?

– Le roc ? Qu'est-ce que vous entendez par là ?

– Et on vous a vus passer aussi à travers le feu.

– Le feu ? Que voulez-vous dire par le feu ? »

Ce taoïste parfait, complètement effacé, ne rencontrait plus aucune différence nulle part.

D'autres fois, il vivait parmi les lions et les lions ne se rendaient pas compte qu'il était homme. Ils n'apercevaient rien d'étranger en lui.

Telle est la souplesse que donne la compréhension de *Tao*. Tel est l'effacement suprême auquel tant de Chinois ont rêvé (Michaux, 2012 : 185-186).

Analyse et justification du choix des extraits

Notre corpus dans cette séance consiste à exposer l'impression générale des auteurs par rapport à la Chine. Dans l'extrait 1 des *Derniers jours de Pékin* et l'extrait 2 de *Carnets du voyage en Chine*, P. Loti et R. Barthes décrivent tous les deux leur première découverte de la ville de Pékin. Les images sur la Chine ont été construites dans un environnement différencié : dès leur arrivée, l'auteur des *Derniers jours de Pékin* dessine la ville impériale avec un crayon noir. De nombreux termes autour du « gris » constituent l'image sombre, triste et mortelle de la ville touchée par la guerre. Quant à Barthes, son impression pour la Chine semble une série de symboles - des « emblèmes » selon lui - . Quelques objets « fétiches » et quelques personnes « mécaniques » lui suffisent pour construire son image de la Chine - une Chine se situant à la fin de la Révolution culturelle - : Barthes la résume en quelques substantifs dans l'extrait cité : « silence », « légèreté », « non vulgarité » et « une uniformité totale » !

Les deux premiers extraits décrivant la première image de la Chine et de Pékin présentent pourtant des images diversifiées. Cela crée des intérêts pour notre cours de FLE. Une activité de sémantique autour des « emblèmes » décrits dans les deux extraits aura sa place car elle fournit des pistes aux apprenants pour analyser les effets du stéréotype dans les interprétations.

La lecture suivante sur les extraits 3, 4 et 5 renforce cette réflexion tout en partant d'une autre vision chez les trois écrivains. La Chine sombre et mortelle chez Loti, ainsi que la Chine mécanique et uniformisée aux yeux de Barthes échappent à la perception de Segalen qui visualise notamment de « belles choses de la Chine ». Les objets en dehors du charme chinois sont toujours « artificiels », « ridicules » et « trop laids », ce qui constitue bien un contraste des images dans les extraits 1 et 2.

Sur cette analyse s'ajoute le corpus de P. Claudel et H. Michaux qui choisissent de partir tous les deux d'une vision philosophique de la doctrine du taoïsme - un des

pivots dans la culture chinoise traditionnelle -. Les pensées chinoises donnent à ce pays un caractère de « vide » dont son peuple sait se servir pour créer une harmonie entre stérile et fertile, ainsi qu'une cohérence entre néant et épaisseur. Les chinois sont donc un « peuple cohérent » qui maîtrise l'harmonie entre le vide et la masse. Les descriptions chez l'auteur de *Connaissance de l'Est* établissent un écho avec les écrits de Barthes. Si la Chine est, aux yeux de ce dernier, extrêmement uniformisée, la pensée taoïste chez le peuple chinois évoquée par Claudel exige plus de réflexion sur ce contraste des images. Cela apporte la même réflexion sur le corpus des *Derniers jours de Pékin*. Le pays sombre et mortel chez Loti s'explique chez Claudel comme une nation antique qui dispose d'une « plasticité » lui permettant de se sauver de la destruction : il peut être « délabré » mais ce sera « provisoire ». C'est cela la « souplesse » que le Tao donne à l'esprit chinois selon Michaux.

Ainsi, il est intéressant de créer des activités destinées à la diversité des images. À travers les cinq extraits cités, l'enseignant pourra guider les apprenants à mener des réflexions sur les différentes visions d'interprétations, les raisons d'origine de cette diversité, ainsi que la relation entre l'identité de l'écrivain et leur stéréotype par rapport à la Chine et sa culture.

Activités pédagogiques

Lisez les extraits 1 et 2.

- 1. Dans *Les derniers jours de Pékin* et *Carnets du voyage en Chine*, les auteurs viennent de poser leurs premiers pas sur la ville de Pékin. Qu'est-ce qu'ils ont choisi de décrire pour cette première rencontre d'un pays et d'une culture avec lesquels ils n'avaient pas eu de contact réel auparavant ?**

Quels lieux ont-ils décrits ?

Quels objets ont-ils illustrés ?

Quels personnages ont-ils présentés ?

- 2. En tenant compte de vos réponses dans la question 1, observez de nouveau les deux extraits :**

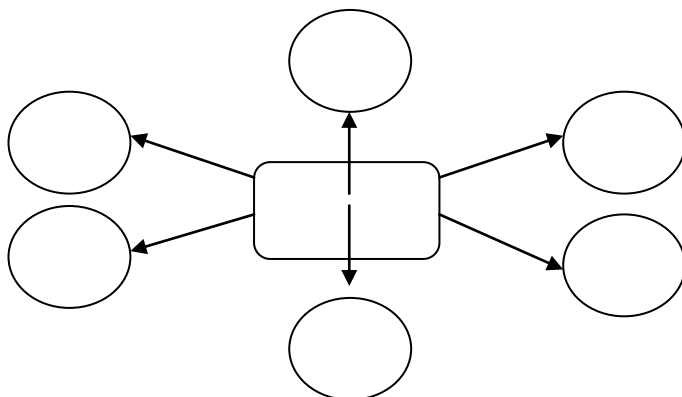
Comment les deux auteurs détaillent-ils ces descriptions ?

→ **Pour vous aider à réfléchir :**

1/ Nous parlons souvent du **champ lexical** en linguistique et en littérature. Le champ en linguistique désigne un « ensemble structuré

(de notions, de sens, de mots) » selon *Le Petit Robert* (2014).

Quels champs lexicaux pouvez-vous trouver dans la description de l'image de la ville ? Essayez d'établir des structures ci-dessous en relevant les champs lexicaux dans l'extrait 1. Remplissez les cercles par les champs lexicaux qui partent du mot clé de votre choix dans le rectangle. Vous pouvez construire plusieurs champs lexicaux avec cette structure.



2/ Observez la place du verbe dans l'extrait 2. Combien de verbes avez-vous trouvés parmi les 32 phrases qui décrivent les premières images face à une nouvelle culture et un nouveau pays ?

_____ verbes

D'après vous, comment interpréter ce procédé de l'utilisation du verbe chez R. Barthes? Quelle impression cela vous donne-t-il ?

→ **Pour vous aider à réfléchir :**

Nous vous invitons à établir deux colonnes pour mieux analyser cette question. À gauche ce sont les descriptions de la perception des images chez Barthes dans l'extrait 2 dès son arrivée à Pékin. Relisez les paragraphes. À droite, transformez les phrases en ajoutant les verbes d'après votre compréhension du texte original.

Texte original	Texte transformé
Jeunes soldats : l'impression de rien sous leur tunique. Sourires.	
Salon aéroport : sobre, austère. Cuirs. Suisse il y a cinquante ans.	
Un grand rectangle rouge. Support Surface.	

Chemin de l'aéroport, route droite bordée de saules.

On croise un chien, un jeune européen faisant la course en short.

L'interprète : il fait « frisquet ».

Objet fétiche : le grand Thermos d'eau chaude pour le thé, fleuri de décalcomanie, que des jeunes filles, des garçons ont à la main.

Comparez les deux colonnes sur les mêmes images : quels sont les différents effets que la transformation évoque pour vous ?

3/ Revenons donc à notre question posée au début de l'activité 2 :
Comment les deux écrivains détaillent-ils leurs descriptions sur les premières images de la Chine ?

3. Maintenant vous êtes supposé pouvoir répondre à notre question clé de la séance :

Quelles sont les premières images qu'ont Loti et Barthes de la ville de Pékin à leur arrivée en Chine ?
Sont-elles identiques ?

Lisez l'extrait 3, 4 et 5.

4. D'après votre lecture, quelles pourraient être les « belles choses de la Chine » dans l'extrait de René Leys ?

Est-ce que les images de la Chine que nous avons lues dans les extraits 1 et 2 chez Loti et Barthes correspondent à « des belles choses de la Chine » que Segalen a évoquées dans l'extrait 3 ?

5. Claudel et Michaux essaient d'interpréter la Chine d'un point de vue plus philosophique. Ils décrivent les images de la Chine en partant de la doctrine du taoïsme, laquelle, pour eux, représente les pensées traditionnelles chinoises.

1/ Claudel et Michaux ont respectivement cité des proverbes chinois de l'esprit taoïste et les histoires de Lao-tseu dans les extraits 4 et 5. Est-ce que cela vous paraît familier ? Il est certain que vous en connaissez quelques uns ! Lisez-les et cherchez dans votre répertoire de la littérature chinoise. Est-ce que vous arrivez à trouver les histoires et les proverbes d'origine en langue chinoise ?

Citations dans les écrits des écrivains français	Citations d'origine en langue chinoise 对应的中文名言、道家故事
le <i>Tao teh king</i> : la vacuité qui confère à la roue son usage, au luth son harmonie.	
– Comment l'eau des fleuves fait-elle pour régner sur les torrents des hautes montagnes et les rivières ? – Parce qu'elle sait se tenir plus bas.	
Travaillez par l'inaction. À l'inaction tout est possible...	
<i>Tao</i> qui s'exprime en mots n'est pas le véritable <i>Tao</i> .	
Histoire du « chasseur, feu et roc »	

2/ Observez vos écrits en votre langue maternelle : le mandarin. Qu'est-ce que ces citations et histoires d'origine chinoise évoquent pour vous ? Quelles images de la Chine les écrivains veulent-ils illustrer à travers ces pensées taoïstes ?

3/ Pour compléter votre réponse, nous vous conseillons de relire la fin de chaque extrait :

Et c'est pourquoi, impuissante comme la mer à prévoir ses agitations, cette nation, qui ne se sauve de la destruction que par sa plasticité, montre partout, – comme la nature, – un caractère antique et provisoire, délabré, hasardeux, lacunaire. Le présent comporte toujours la réserve du futur et du passé. L'homme n'a point fait du sol une conquête suivie, un aménagement définitif et raisonné ; la multitude broute par l'herbe. (C Claudel)

Telle est la souplesse que donne la compréhension de Tao. Tel est l'effacement suprême auquel tant de Chinois ont rêvé. (Michaux)

Comment expliquez-vous la « plasticité », le « vide » ainsi que la « souplesse » et l'« effacement suprême » dont les écrivains français ont parlé dans l'image taoïste de la Chine ?

Plasticité : _____

Vide : _____

Souplesse : _____

Effacement suprême : _____

4/ Loti et Claudel ont parlé tous les deux de la Chine « dénudée » et « délabrée ». Si la Chine est « sinistre » sous la « lumière morte », comme des

*cedres avec des lambeaux de vêtements qui traînent, des ossements,
un crâne*

aux yeux de Loti dans l'extrait 1, pourquoi cet Empire du Milieu inspire à Claudel un caractère

antique et provisoire, délabré, hasardeux, lacunaire

qui ne peut se sauver de la « destruction que par sa plasticité » ?

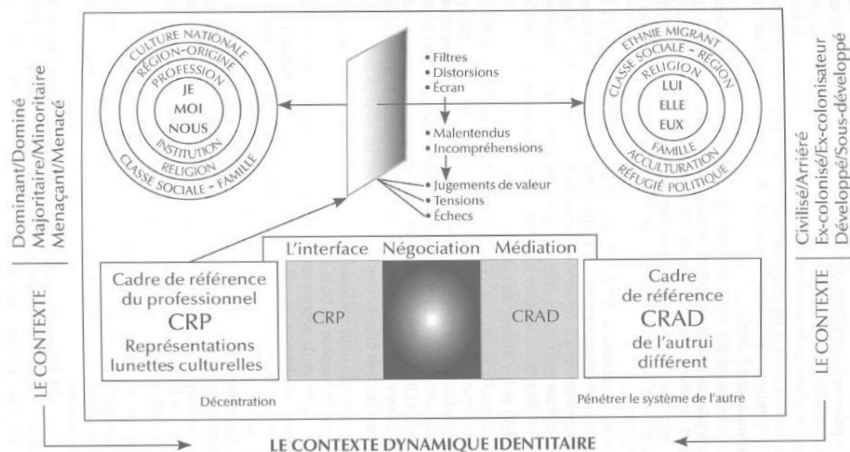
Comment comprenez-vous cette ressemblance et ce contraste chez Loti et Claudel ?

→ **Pour aller plus loin...** 

Nous avons analysé le contraste et la similitude au sein des images sur la Chine chez les écrivains français. À la fin de l'activité 5, nous vous laissons à exprimer votre compréhension sur cette ressemblance et ce contraste chez Loti et Claudel. Est-ce que vous vous êtes déjà posé cette question : pourquoi existe-il cette diversité sur les représentations des images de la Chine ?

→ **Pour vous aider à réfléchir :**

6. Nous vous proposons d'étudier ensemble le schéma de M. Cohen-Emerique sur l'interaction interculturelle :



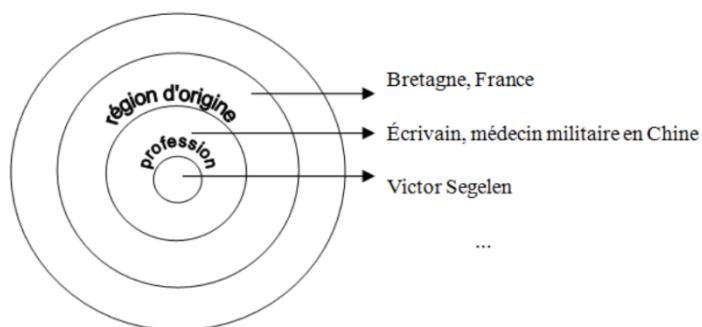
1/ Regardez d'abord les cercles à gauche du schéma. Qu'est-ce que les cercles représentent ? Comment comprenez-vous le sens de l'ensemble de ces cercles ? Vous pouvez vous mettre en groupe pour vous exprimer librement !

2/ Échangez avec votre professeur et étudiez ensemble avec lui. Quels éléments font partie de l'identité d'une personne ?

3/ Selon votre analyse du schéma, êtes-vous capable d'analyser le contexte identitaire de nos cinq écrivains cités ?

Essayez de dessiner l'identité de l'écrivain et de remplir les informations identitaires de l'écrivain en reprenant le schéma de cercles couronnés :

Par exemple :



3/ Notre « cadre de référence » joue dans notre représentation de l'image de la

culture étrangère. En associant cette notion à votre analyse sur l'identité dans l'interaction interculturelle, réfléchissez à l'influence du « cadre de référence » de l'écrivain sur ses représentations des images.

Commentaires sur les activités pédagogiques

Au début de cette séance, nous avons précisé nos objectifs pédagogiques :

- sensibiliser les apprenants à la diversité des images de la Chine à travers l'interprétation qu'en ont les écrivains français ;
- savoir analyser les effets contextuel et identitaire sur la genèse de l'image et du stéréotype.

Nos recherches dans la partie théorique (partie I chapitre II) montre l'importance de l'étude de la diversité des images et de la relation identité/représentation de l'image en classe de FLE. Les activités pédagogiques de la séance sont donc créées autour de nos objectifs.

Nos activités 1, 2, 4, 5 se déroulent d'après les descriptions des premières images de la Chine chez P. Loti, R. Barthes, P. Claudel et H. Michaux. Dans ces activités, nous choisissons de lancer d'abord aux apprenants une question générale : quelles images de la Chine l'écrivain a présentées dans les extraits ? Cette interrogation leur ouvre une réflexion préalable sur l'image de la Chine aux yeux des écrivains. Dans ce cas-là, ils s'interrogent et analysent d'abord à leur manière les différentes images de la Chine chez les écrivains français. Cette « réflexion autonome », comme déjà montrée dans la théorie et les observations en classe en Chine, ne se manifeste pas chez beaucoup d'étudiants chinois qui s'habituent à RECEVOIR de manière « passive » les connaissances transmises par l'enseignant¹¹⁵. D'après nos observations en classe, il se

¹¹⁵ Cf. partie I chapitre II sur l'enseignement de l'altérité au sein du contexte chinois et partie II chapitre V 3.3.3.

peut que les étudiants chinois ayant l'habitude de recevoir la transmission des connaissances par le professeur, se bloquent devant une question générale posée par l'enseignant souhaitant pourtant d'abord une réflexion autonome chez les apprenants. Ainsi, après avoir posé une question relativement générale, il est nécessaire, pour nous, de guider les apprenants chinois de manière progressive vers des réflexions à travers des « micro » activités. En leur laissant à la fois une marge de la liberté et en les orientant sans pression vers une réflexion autonome, l'enseignant parviendra plus facilement à développer cette capacité de réflexion autonome chez les apprenants chinois en milieu universitaire.

C'est pour cette raison que nous proposons à plusieurs reprises la rubrique « Pour vous aider à réfléchir » dans les activités pédagogiques. Pour les activités 2 et 5 sur les images de la Chine chez Loti, Barthes Claudel et Michaux, nous guidons les apprenants dans l'analyse des procédés que les écrivains utilisent pour l'illustration des images : une activité sur le repérage des champs lexicaux dans les écrits des images de Loti, une activité de la transformation structurale des descriptions de premières impressions chez Barthes, et des activités concernant les études interculturelles à partir des pensées taoïstes décrites par Claudel et Michaux. Nous dirigeons donc les apprenants chinois, à partir d'une réflexion générale sur les images de la Chine chez les écrivains français, vers une analyse plus détaillée sur les procédés dévoilant des images dans leurs écrits. Cette proposition didactique emmène les apprenants, selon nous, à un décodage progressif des représentations des images de la Chine chez les écrivains français. De plus, elle construit un chemin non seulement pour aller à la prochaine analyse sur la diversité des représentations des images et la relation identité/stéréotype, mais aussi pour préparer les activités d'écriture sur la représentation des images dans le prochain chapitre.

Ces activités sont poursuivies par l'analyse avec un regard « transversal » sur les images de la Chine chez différents écrivains cités. Dans l'activité 4 et la quatrième partie de l'activité 5, en fournissant également un passage de Segalen sur les « belles choses en Chine », nous demandons aux apprenants d'observer ces images et de les comparer : « Est-ce que les images de la Chine que nous avons lues dans les extraits 1 et 2 chez Loti et Barthes correspondent à « des belles choses de la Chine » que Segalen a évoquées dans l'extrait 3 ? », ou bien « Si la Chine est « sinistre » sous la « lumière

morte », comme des « cendres avec des lambeaux de vêtements qui traînent, des ossements, un crâne » aux yeux de Loti dans l'extrait 1, pourquoi cet Empire du Milieu inspire à Claudel un caractère « antique et provisoire, délabré, hasardeux, lacunaire » qui ne peut se sauver de la « destruction que par sa plasticité » ? »... À l'aide des questions précédentes (activité 5 : 1/, 2/, 3/), nous pensons avoir fourni des pistes pour que les apprenants puissent analyser cette diversité des images tout en portant un regard sur la philosophie taoïste chinoise et tout en considérant la diversité des identités des écrivains français.

Nous proposons à la fin de la séance une activité « Pour aller plus loin... » dans le but d'analyser le rôle de l'identité de l'écrivain français joué sur ses représentations des images de la Chine. En fournissant l'outil d'analyse du schéma de l'interaction interculturelle de M. Cohen-Emerique, nous souhaitons ouvrir aux apprenants un accès à la prise en compte de l'identité et du cadre de référence de soi dans les descriptions et les représentations des images. Nos observations en classe sur la diversité des images et le stéréotype (transcriptions et analyses dans la partie II chapitre VI) illustrent un manque de conscience du stéréotype et de l'identité dans les représentations des apprenants chinois en classe universitaire de littérature de FLE. En effet, les étudiants chinois observés sont capables pour certains temps de produire leurs propres impressions et images par rapport à la culture française et la culture chinoise¹¹⁶. Nous pouvons même voir une diversité de la représentation entre les apprenants et l'enseignant dans les extraits de la transcription « Le sonnet 1 », « Le sonnet 2 » et « Le portrait de Louise Labé » (partie II chapitre VI). Néanmoins, dans cette diversité des images se manifeste tout de même une absence de la réflexion sur l'identité de soi-même et l'identité de l'autre dans la formation des images, ainsi qu'un manque d'analyse sur le cadre de référence de soi impliqué dans les images formées. Comme l'extrait transcrit « Ça détruit mes trois conceptions » du point 3.1.1 du chapitre VI, les étudiants chinois essayent d'interpréter les tableaux symbolistes européens en cours de littérature française, mais finissent par un « effondrement » de l'image par rapport à l'art européen. Notre analyse théorique sur l'image et le stéréotype dans la partie I montre la présence possible de l'incompréhension voire du choc dans la rencontre avec

¹¹⁶ Cf. nos extraits transcrits dans la partie II chapitre VI 3.2 : « Cadavre exquis », « Le portrait de Louise Labé », « Le sonnet 1 », « Le sonnet 2 », et « Un peu trop absolu ».

la culture d'autrui, comme ici le fait que les étudiants chinois considèrent que les tableaux symbolistes européens ont renversé leurs valeurs par rapport au monde. Mais il est important de guider ensuite les apprenants vers une analyse de la relation identité et image stéréotypée, dans le but de développer la conscience des éléments identitaires durant ce processus interculturel ! C'est pour cette raison que nous proposons dans cette séance des activités approfondies sur l'implication identitaire de l'écrivain dans leurs descriptions des images de la Chine. Cette réflexion, guidée par l'enseignant, pourra construire une connivence interculturelle entre la culture des apprenants et la culture française.

Scène 3 : Fiction et réel dans les images des écrivains

Objectifs pédagogiques :

- réflexion chez les apprenants sur la relation réel et fiction dans la formation de l'image ;
- compréhension du processus de la construction et de la déconstruction de l'image face à une nouvelle culture ;
- développement de la conscience évolutive et continue lors de la reconnaissance d'une nouvelle culture.

Lecture 1. Le réel et la fiction dans la formation de l'image

Supports pédagogiques :

- extrait 1 *Les derniers jours de Pékin* : « Le lac des Lotus et le pont de Marbre » ;
- extrait 2 *Les derniers jours de Pékin* : « Une ville de fantasmagorie ».

Extrait 1 : « Le lac des Lotus et le pont de Marbre »

Entre les vieux arbres, nous continuons d'avancer dans une absolue solitude, et on dirait le parc de la mort.

Ces palais muets et fermés, aperçus de côté et d'autre dans le bois, s'appellent « temple du dieu des Nuages », « temple de la Longévité impériale », ou « temple de la Bénédiction des montagnes sacrées »... Et leurs noms de rêve asiatique, inconcevables pour nous, les rendent encore plus lointains.

Toutefois, cette « Ville jaune », m'affirme mon compagnon de route, ne résistera pas à se montrer aussi effroyable, car il fait aujourd'hui un temps d'exception, très rare pendant l'automne chinois, qui est au contraire magnifiquement lumineux. Et il me promet que j'aurai encore des après-midi de chaud soleil, dans ce bois unique au monde où je vais sans doute résider quelques jours.

– Maintenant, me dit-il, regardez. Voici le « lac des Lotus » et voici le « pont de Marbre » !

Le « lac des Lotus » et le « pont de Marbre » ! Ces deux noms m'étaient connus depuis longtemps, noms de féerie, désignant des choses qui ne pouvaient pas être vues, mais des choses dont la renommée pourtant avait traversé les infranchissables murs. Ils évoquaient pour moi des images de lumière et d'ardente couleur, et ils me surprennent, prononcés ici dans ce morne désert, sous ce vent glacé.

Le « lac des Lotus ! »... Je me représentais, comme les poètes chinois l'avaient chanté, une limpidité exquise, avec de grands calices ouverts à profusion sur l'eau, une sorte de plaine aquatique garnie de fleurs roses, une étendue toute rose. Et c'est ça ! C'est cette vase et ce triste marais, que recouvrent des feuilles mortes, roussies par les gelées ! Il est du reste infiniment plus grand que je ne pensais, ce lac creusé de main d'homme, et il s'en va là-bas, vers de nostalgiques rivages, où d'antiques pagodes apparaissent parmi de vieux arbres, sous le ciel gris.

Le « pont de Marbre ! »... Oui, ce long arceau blanc supporté par une série de piliers blancs, cette courbure gracieusement excessive, ces rangées de balustres à tête de monstre, cela répond à l'idée que je m'en faisais ; c'est très somptueux et c'est très chinois. Je n'avais cependant pas prévu les deux cadavres, en pleine pourriture sous leurs robes, qui, à l'entrée de ce pont, gisent parmi les roseaux (Loti, 2006 : 69-71).

Extrait 2 : « Une ville de fantasmagorie »

On dirait une ville de fantasmagorie, n'ayant pas d'assise réelle, mais posant sur une nuée – une lourde nuée où se meuvent, inoffensifs, des espèces de moutons géants, au col élargi par des toisons rousses.

Au-dessus de l'in vraisemblable poussière, rayonne une clarté blanche et dure, resplendit cette froide et pénétrante lumière de Chine, qui détaille les choses avec une rigueur par degrés, prend peu à peu en l'air une netteté absolue. On perçoit les moindres petits monstres, au faite de ces arcs de triomphe, si haut perchés sur leurs jambes minces, sur leurs béquilles, sur leurs échasses qui semblent se perdre en dessous, se diffuser, s'évaporer dans le grouillement et dans le nuage. On distingue les moindres ciselures au sommet des stèles, au sommet des hampes noir et or qui montent piquer le ciel de leurs pointes ; et même on compterait toutes les dents, les langues fourchues, les yeux louches de ces centaines de chimères d'or qui jaillissent du couronnement des toits.

Pékin, ville de découpage et de dorures, ville où tout est griffu et cornu, Pékin les jours de sécheresse, de vent et de soleil, fait illusion encore, retrouve un peu de sa splendeur, dans cette poussière éternelle de ses steppes et de ses ruines ; dans ce voile qui masque alors le délabrement de ses rues et la pouillierie de ses foules.

Cependant, sous ces ors qui continuent de briller, tout est bien vieux et décrépit. De plus, dans ces quartiers, on s'est constamment battu, entre Chinois, durant le siège des légations, les Boxers détruisant les logis de ceux qu'ils suspectaient de sympathie pour les « barbares », et il y a partout des décombres, des ruines.

La grande avenue que nous suivons depuis une demi-heure aboutit maintenant à un pont courbé en marbre blanc, encore superbe, jeté sur une sorte de canal fétide où des détritiques humains macèrent avec des ordures, et ici les maisons finissent ; la rive d'en face n'est plus qu'une steppe lugubre.

C'était le pont des Mendiants – hôtes dangereux qui, avant la prise de Pékin, se tenaient en double rangée menaçante le long des balustres à têtes de monstres, et rançonnaient les passants ; ils formaient une corporation hardie, ayant un roi, et quelquefois pillant à main armée. Cependant leur place est libre aujourd'hui ; depuis tant de batailles et de massacres, la truanderie a émigré (Loti, 2006 : 61-62).

Analyse du texte et justifications du choix des extraits

Les deux extraits sont issus des chapitres « Vers Pékin » et « Dans la ville impériale » des *Derniers jours de Pékin*, quand le héros-narrateur a l'opportunité de se rapprocher, voire d'entrer au centre de la ville impériale. Au fur et à mesure de la découverte de la ville capitale, Pékin, la ville « fantasmagorique » selon l'auteur, manifeste des figures tantôt perceptibles tantôt fictionnelles. Les dégâts et les sinistres générés par la guerre et infligés à cette ville autrefois extrêmement « splendide » ne semblent pas être attendus par l'écrivain. Les images sombres et mortelles révélées par Pékin en pleine destruction sont loin d'être les images préconstruites chez l'auteur depuis longtemps.

Face à ce pays oriental et cette culture lointaine de la sienne, l'auteur a ressenti une perturbation en raison de ses perceptions qui selon lui ne font pas partie du « réel » et ses images stéréotypées qui auraient pu être réelles. Il essaie de retrouver, dans ses perceptions, les objets et les scènes que dans sa conscience il croyait connaître, mais par leur décalage avec les images de la Chine il se perd entre le réel et la fiction. Cela explique les raisons pour lesquelles Loti mentionne à maintes reprises une image « fantasmagorique » de la Chine :

« on dirait une ville de fantasmagorie », « l'in vraisemblable poussière », « les jours de sécheresse, de vent et de soleil, fait illusion encore, retrouve un peu de sa splendeur », « sous ces ors qui continuent de briller, tout est bien vieux et décrépît », « cependant leur place est libre aujourd'hui », « ces deux noms m'étaient connus depuis longtemps, noms de féerie, désignant des choses qui ne pouvaient pas être vues, mais des choses dont la renommée pourtant avait traversé les infranchissables murs », « ils évoquaient pour moi des images de lumière et d'ardente couleur, et ils me surprennent, prononcés ici dans ce morne désert, sous ce vent glacé », « je me représentais, comme les poètes chinois l'avaient chanté », « cela répond à l'idée que je m'en faisais », « c'est très somptueux et c'est très chinois », « je n'avais cependant pas prévu les deux cadavres »...

Nous pouvons remarquer un paradoxe important chez l'auteur dans ces extraits : d'une part il avait entendu parler de la Chine et essayé d'en connaître la culture, formant ainsi ses propres images de ce pays encore inconnu de lui ; ses images lui imprégnant l'esprit, il les considère comme étant la réalité du pays avec lequel il n'a pas encore eu de contact. D'autre part l'auteur est surpris par ce qu'il perçoit : « ils me surprennent, prononcés ici dans ce morne désert, sous ce vent glacé ». Le contraste entre sa perception et l'image dans sa tête le pousse à avoir recours à son imagination : « je me représentais, comme les poètes chinois l'avaient chanté, une limpidité exquise, avec de grands calices ouverts à profusion sur l'eau ... ». Il compare le réel et la fiction et essaie de confirmer voire rectifier les images du pays qu'il perçoit pour qu'elles correspondent à celles dont il dispose avant la rencontre avec cette culture éloignée. Ces dernières constituent donc les images « réelles » dans l'esprit de l'écrivain et celles qu'il perçoit lui paraît comme « n'ayant pas d'assise réelle ».

Ces extraits des *Derniers jours de Pékin*, dans lesquels le réel et la fiction s'alternent constamment, constituent le corpus de cette séance. En analysant le contraste entre les « images préconstruites dans la tête » et les images perçues sur le territoire chinois, nous essayerons de guider les apprenants à des observations sur la relation entre réel et fiction dans la formation de l'image, et de réfléchir sur la notion de « vérité » dans la compréhension de la culture d'autrui à travers la lecture. Celle-ci ouvre également un chemin pour notre prochaine analyse sur le processus de la

construction et la déconstruction de l'image face à une nouvelle culture dans la lecture
2.

Activités pédagogiques

1. L'écrivain est entré à l'intérieur de la ville impériale dans l'extrait 1. Il est guidé pour voir le « lac des Lotus » et le « pont de Marbre ». Quels objets et quelles scènes a-t-il décrits ? Listez-les d'abord et décrivez leurs caractéristiques selon le texte.

Exemple :

Objets	Caractéristiques
Lotus	avec de grands calices ouverts à profusion sur l'eau
Feuilles mortes	roussies par les gelées
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
...	

2. Observez les objets et les images que vous avez décrits dans l'activité précédente. Avez-vous remarqué des paradoxes parmi les descriptions ? Si oui, indiquez-les.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
...	

→**Réfléchissez :**

s'agit-il des images réelles que l'écrivain perçoit ? Justifiez votre réponse en relevant dans les deux extraits les passages qui vous paraissent comme la description du réel et celle de la fiction dans la représentation de l'écrivain.

3. Loti a écrit à plusieurs reprises dans son texte le « non réel », comme :

*une ville de fantasmagorie ;
n'ayant pas d'assise réelle ;
au-dessus de l'in vraisemblable poussière...*

1/ À quoi ressemblent la Chine et les sites chinois dans son imagination ?
Selon vous, d'où vient cette imagination par rapport à la Chine ?

2/ Si Loti dit dans son roman qu'« on dirait une ville de fantasmagorie, n'ayant pas d'assise réelle », qu'est-ce que la ville « réelle » aurait dû être pour lui ?

La « ville réelle »
au yeux de Loti

= _____

Pour vous, que signifie le « réel » ?

4. Comment expliquez-vous ce contraste entre la Chine que l'auteur perçoit et la Chine qu'il imagine ?

→ **Pour vous aider à réfléchir :**

A. Relisez ces passages dans l'extrait 1 :

Le « lac des Lotus » et le « pont de Marbre » ! Ces deux noms m'étaient connus depuis longtemps, noms de féerie, désignant des choses qui ne pouvaient pas être vues, mais des choses dont la renommée pourtant avait traversé les infranchissables murs. Ils évoquaient pour moi des images de lumière et d'ardente couleur, et ils me surprennent, prononcés ici dans ce morne désert, sous ce vent glacé.

Le « lac des Lotus ! »... Je me représentais, comme les poètes chinois l'avaient chanté, une limpidité exquise, avec de grands calices ouverts à profusion sur l'eau, une sorte de plaine aquatique garnie de fleurs roses, une étendue toute rose.

1/ D'après la description de l'auteur, est-ce qu'il connaît déjà le « lac des Lotus » et le « pont de Marbre » avant de venir en Chine ?

2/ Loti dit dans ses écrits que ces sites chinois disposent des « noms de féerie, désignant des choses qui ne pouvaient pas être vues ». S'il n'avait jamais vu le lac des Lotus et le pont de Marbre, comment réussit-il à construire les images de ces sites chinois et à réaliser toutes ces descriptions ?

B. Relisez le début de l'extrait 1.

Ces palais muets et fermés, aperçus de côté et d'autre dans le bois, s'appellent « temple du dieu des Nuages », « temple de la Longévité impériale », ou « temple de la Bénédiction des montagnes sacrées »... Et leurs noms de rêve asiatique, inconcevables pour nous, les rendent encore plus lointains.

1/ L'écrivain a visité les temples traditionnels chinois dont les noms lui paraissent « inconcevables » et « lointains » :

*temple du dieu des Nuages ;
temple de la Longévité impériale ;
temple de la Bénédiction des montagnes sacrées.*

En tant qu'étudiant chinois dont la langue maternelle est le mandarin, est-ce que les temples nommés par « nuages », « longévité », ou encore « montagnes sacrées » que l'écrivain français a perçus en Chine vous paraissent autant « inconcevables » et « lointains » ?

2/ Qu'est-ce que ces termes issus du « rêve asiatique » considérés comme « inconcevables » par l'écrivain français évoquent pour vous dans la culture chinoise ?

Nuages → _____
Longévité → _____
Montagnes sacrées → _____

Selon le texte, imaginez :

Qu'est-ce que ces termes issus de la culture chinoise pourraient signifier pour notre écrivain français lors de sa première découverte de cette culture ?

3/ Nous avons lu ces passages :

- *On dirait une ville de fantasmagorie, n'ayant pas d'assise réelle, mais posant sur une nuée – une lourde nuée où se meuvent, inoffensifs, des espèces de moutons géants, au col élargi par des toisons rousses.*
- *Ces palais muets et fermés, aperçus de côté et d'autre dans le bois, s'appellent « temple du dieu des Nuages », « temple de la Longévité impériale », ou « temple de la Bénédiction des montagnes sacrées »... Et leurs noms de rêve asiatique, inconcevables pour nous, les rendent encore plus lointains.*

Êtes-vous capable maintenant d'expliquer le « rêve asiatique » et « une ville de fantasmagorie » dont l'écrivain a parlé dans les extraits ? Pourquoi y a-t-il une alternance du « réel » et de la « fiction » dans les images de la Chine que Loti a illustrées ?

- Rêve asiatique :
- Une ville de fantasmagorie :

→ Pour aller plus loin... 

- 5. Imaginez que vous voyagez pour la première fois en France et que vous vous baladez dans les rues.** Vous avez découvert de nombreuses églises et cathédrales qui s'appellent « Église Saint-Jean », « Cathédrale Notre-Dame », « Basilique Saint-Denis », etc. Comment allez-vous réagir face à ces noms « de rêve européen » si on reprend l'expression de Loti ? Votre réaction sera-t-elle identique à celle de l'écrivain français face à la culture chinoise ?



Commentaires sur les activités pédagogiques

Cette séance débute par les activités 1 et 2 concernant les études des images de la ville extérieure de Pékin et celle du « lac des Lotus » et du « pont de Marbre » de la

ville intérieure royale. Les apprenants sont invités à relever d'abord la description des caractéristiques des objets et des sites illustrés dans la représentation de l'écrivain par rapport à Pékin, et ensuite à examiner les éléments fictionnels à travers l'observation et la comparaison des éléments relevés. Ces activités amènent progressivement les apprenants à une réflexion sur la question du réel et de la fiction dans les représentations des images chez l'écrivain, comme par exemple :

- « D'où viennent les représentations imaginaires de la Chine chez l'écrivain ? » ;
- « Si Loti dit dans son roman qu'« on dirait une ville de fantasmagorie, n'ayant pas d'assise réelle », qu'est-ce que la ville « réelle » aurait dû être pour lui ? ».

Ces questions de l'activité 3 concernant la relation de réel/fiction renvoient donc les apprenants à une réflexion sur la signification du terme « réel » : que signifie le réel pour les apprenants ?

Nous avons montré dans la partie théorique l'importance de l'analyse du processus de construction de l'image et son influence sur la compréhension à l'égard de la réalité¹¹⁷. Pour les cours de Français Langue Étrangère, nous avons pour avis que la question de « vérité » n'est pas au centre de l'analyse chez les apprenants parce qu'il n'existe pas une seule vérité¹¹⁸. Mais il est tout de même bénéfique que l'enseignant amène les étudiants vers une réflexion sur la question de « réel » dans notre représentation des images et notre formation du stéréotype, tout en accordant une attention forte aux effets de la fiction et du réel joués sur la construction des images et la formation des stéréotypes. Pour notre lecture de la scène 3, il est donc nécessaire de partir de cette découverte de fiction/réel dans les images de la Chine (activités 1-2) pour aller vers une analyse plus complexe sur le processus de l'établissement des images et les raisons de la production de fiction/réel dans les représentations de l'écrivain (activités 3-4).

Dans l'activité 4A et 4B, nous proposons aux apprenants de relire les passages dans l'extrait 1 qui décrivent la construction de l'image. Les noms du « lac des Lotus »

¹¹⁷ Cf. notre analyse dans « Stéréotype dans l'enseignement/apprentissage : quelles attitudes et quels enjeux dans une classe de FLE? » de la partie I chapitre II point 1.3.

¹¹⁸ *Ibid.*

et du « pont de Marbre » étaient très connus depuis longtemps pour l'écrivain : ce sont des « noms de féerie, désignant des choses qui ne pouvaient pas être vues, mais des choses dont la renommée pourtant avait traversé les infranchissables murs » ! Il existe aussi des temples chinois dont le nom est « lointain » et « inconcevable » pour l'écrivain. Pour lui, ce ne sont que des « rêves asiatiques ». Si ces choses de féerie chinoises ne peuvent pas être vues ou comprises, l'écrivain choisi d'aller chercher dans son imagination les images de ces belles choses légendaires, dans le but de construire une « connivence » culturelle et ouvrir un accès à la culture chinoise. Cette analyse sur l'alternance réel et fiction constitue notre point de départ, sur lequel nous nous appuyons pour construire notre activité 4.

Dans les activités 4B et 5, nous avons aussi choisi d'aider les apprenants chinois à établir une réflexion autonome sur le réel et la fiction dans la construction des images. Nous les invitons à se positionner sur le rôle de l'écrivain français : les éléments pour nommer les temples - nuages, longévité, montagnes sacrées - sont ressentis comme inconcevables et lointains chez l'écrivain, mais peuvent être considérés comme traditionnels dans la culture chinoise pour les apprenants chinois ; tandis que ces derniers supposés voyager en France dans l'activité 5 et visiter les églises dont le nom est typiquement européen pour les Français pourront se retrouver dans la même situation que l'écrivain français. En leur posant des questions telles que :

- comment pourrez-vous réagir face à ces noms « de rêve européen » si on reprend l'expression de Loti ?
- votre réaction sera-t-elle identique à celle de l'écrivain français face à la culture chinoise ?

nous essayons de guider les apprenants vers une réflexion sur leur propre construction de l'image de la culture française.

Lecture 2. Construction et destruction de l'image

Supports pédagogiques : René Leys (Segalen, 2000) :

- extrait 1 : « Devant les remparts de la ville impériale » ;
- extrait 2 : « Je communique avec René Leys » ;
- extrait 3 : « Je saurai tout, je verrai tout » ;
- extrait 4 : « Les visions » ;
- extrait 5 : « Ce garçon m'a raconté des histoires mystérieuses et merveilleuses » ;
- extrait 6 : « Pei-king, pour la première fois, m'a déçu » ;
- extrait 7 : « La mort à la chinoise de René Leys ».

Extrait 1 : « Devant les remparts de la ville impériale »

Pei-King, 20 MARS 1911 – Je ne saurai donc rien de plus. Je n'insiste pas : je me retire – respectueusement d'ailleurs et à reculons, puisque le Protocole le veut ainsi, et qu'il s'agit du Palais Impérial ; d'une audience qui ne fut pas donnée, et ne sera jamais accordée...
[...]

On ne peut disconvenir que Péking ne soit un chef-d'œuvre de réalisation mystérieuse. Et d'abord, le plan triple de ses villes n'obéit pas aux lois des foules cadastrées ni aux besoins locataires des gens qui mangent et qui peuplent. La capitale du plus grand Empire sous le Ciel a donc été voulue pour elle-même ; dessinée comme un échiquier, tout au nord de la plaine jaune ; entourée d'enceintes géométriques ; tramées d'avenues quadrillées de ruelles à angles droits, et puis levée d'un seul jet monumental... – Habitée, ensuite, et enfin débordée dans ses faubourgs interlopes par ses parasites, les sujets chinois. – Mais le carré principal, la Ville Tartare-Mandchoue fait toujours un bon abris aux conquérants, – et à ce rêve [...] (Segalen, 2000 : 39-40).

C'en est fait. Je n'ai plus *un* professeur de Pékinois, mais deux. C'est arrivé malgré tout, et je pense devoir m'en réjouir. Ce brave homme m'a fait une imposante impression. Je me reprends à espérer. Si je trouvais par lui mon vrai chemin vers le « Dedans » ! — Oh ! c'est par la plus petite porte, et de service, et qui touche presque aux cuisines... Elle m'est ouverte moyennant (car tout se paie ici) la modeste somme de dix tael d'argent par mois, et le temps, perdu ou gagné, d'une heure et demie quotidienne (45).

Extrait 2 : « Je communique avec René Leys »

J'ai cependant besoin de me confier. L'heure est trop lourde : et il est là. Après tout, ce garçon m'a très à propos livré le nom de la « Montagne » d'où l'on contemple... Je me rapproche de lui. Je désigne d'un coup d'œil le Palais, les fossés, l'eau dormante, la nuit, l'heure enfin... Et je parle...

... Il a tout écouté sans m'interrompre ; même quand il s'est agi de certains détails peu connus de la vie du noble et doux prisonnier d'Empire, le Régnant de la Période Kouang-Siu. Je lui communique ce que je sais : le mystère... toutes les suppositions... celles que j'ai faites — en portant aux limites logiques le merveilleux éclos et contenu là, près de nous, au cœur de la Ville Violette...

Quand je me tais, il ne fait aucune sottise réflexion. Il ne dit point, par exemple : — « La vérité sur sa mort, on l'a sue par les journaux de l'époque... » Je lui en sais gré. À ma confiance inattendue par lui comme de moi, il n'a opposé que du silence. C'est très bien.

J'ajoute :

— Mon grand regret reste d'être arrivé trop tard en Chine. Je coudoie tous les jours des gens qui, le temps d'une audience, sont entrés là, et ont pu l'apercevoir. Je doute, d'ailleurs, qu'ils aient su bien *voir*.

— Je l'ai vu, prononce mon Professeur, avec un respect soudain...

Encore un arrêt. Je remets en route. Les chevaux, reniflant le retour, gagnent à la main. On ne peut plus trotter de front, et c'est un jeu d'adresse que d'éviter les grosses lanternes pendues à ras de terre entre les roues des chars à mules... Cependant mon compagnon pousse l'allure. Le train est un peu fou à travers tant d'obscurité encombrée... et c'est tout à fait ahuri que je m'arrête, à côté de son cheval dont il a sauté déjà, devant une boutique désobligeamment éclairée (61-62).

Mais René Leys ouvre des yeux voilés, embus d'une peur véritable. Évidemment, ce garçon a vu dans son enfance d'assez troublantes apparitions... vraies ou fausses... Il ne regarde point du même côté que moi dans ce monde : car maintenant, par-dessus mon épaule, il donne toute son attention à ce qui se passe derrière moi, et... je voudrais bien me retourner.

Enfin, j'accepte, — sans l'approuver, sans le féliciter, — qu'il redoute la solitude (69).

Extrait 3 : « Je saurai tout, je verrai tout »

C'est méthodique et bien administré. C'est d'un naturel évident. J'attachais peu d'importance aux quelques mots tirés à ce sujet de Maître Wang : j'éprouve tout d'un coup, pour lui, une certaine considération. Quant à l'endroit de René Leys qui m'explique d'autorité tout cela, c'est de l'enthousiasme, de l'admiration prête à crever comme le gros nuage qui, insolemment, se promène dans la nuit supérieure...

Il fait chaud et très noir. Mais ! je vois clair. Voici la lumière et la porte et la pénétration ! Voici mes entrées promises : le mur rouge, le mur jaune, le mur violet infranchissable, me semblent tout d'un coup faits de réseaux délicats, transparents, que je perce et passe en jouant, sous des costumes... — Ma confiance n'a plus de bornes : je saurai tout : je verrai tout : je ne puis retenir de le complimenter :

— En somme, vous êtes chez vous, au Palais ?

Et j'attends un aveu total : il pénètre jusqu'au Grand Conseil à chaque aube ? Il jette des mots ou fait des signes, et les Eunuques s'inclinent très bas devant lui ?

Non. Il paraît qu'il n'en est rien, qu'il y a, dans le Palais même, des enceintes infranchissables à toute la police du Régent, et même au Régent (130-131) !

Extrait 4 : « Les visions »

Il revient de lui-même sur cette aventure d'hier soir, et me dit, un peu gêné :

— C'est la première fois que vous me voyez m'évanouir ?

— Non. La troisième.

Tout à fait déconcerté, il se livre, et m'avoue que « d'autres choses lui font peur » parce que dans « ces moments » il ne sait pas qui il est, ni dans quel endroit, il se trouve.

Et il précise, avec des mots cherchés, un très curieux état de transposition visuelle dont je ne connaissais pas d'autre exemple : ainsi, quand il se promène en un point précis de Pei-king, mettons, dans une rue au Sud-Ouest, il a tout d'un coup la certitude de *voir*, devant lui, mais comme dans un miroir aux images symétriques, le point correspondant, mais en diagonale exacte ; en ce cas : la ruelle du coin Nord-Est ; mieux : il se promène à sa guise dans ce lieu géométrique, aussi longtemps qu'il garde les yeux grands ouverts ; sans ciller. Il lui faut aussi ne pas respirer. Le détail vraiment neuf est que tous ses mouvements subissent la même transposition diagonale : il tourne à droite s'il veut aller à gauche... Ceci arrive sans qu'il y prenne garde... il ne peut pas obtenir ses « visions » quand il le désire..., mais quelquefois il en a trois ou quatre dans la même journée... et... c'est alors bien fatigant !

Je dis, innocemment, presque affectueusement :

— Vos entrées dans le Palais ne sont-elles pas un peu... influencées par ces « visions » ?

Il persiste à chercher des mots, pour lui-même, et à formuler des « souvenirs » :

— Je commence à comprendre pourquoi j'ai si peur de monter sur les murailles ou dans les tours...

— Pourquoi ?

— Parce que... une fois cela m'est arrivé et que naturellement je me suis vu noyé au fond d'un...

Oui. Je comprends moi aussi. Dans « ces moments particuliers » il vit dans un espace inversé bout pour bout, avec d'horribles angoisses de pénétration dans la matière ou de pesanteur à l'envers...

D'autres diront : angoisses imaginaires. C'est possible. Il en invente peut-être le sujet, l'anecdote : partie méprisable ! Je prétends qu'au moment même où il me parle et se confie, elles sont réelles, ces angoisses, d'une intensité enviable, presque redoutable... Et pourtant, je voudrais bien savoir.

— Vous avez eu des « visions » de ce genre dans le Palais même ?

— Non.

Il pousse un terrible soupir mécanique. Il respire comme on souffle... Ces alertes ne valent rien pour un « cœur » adolescent, un *cœur* au physique, ce muscle creux ! Il est temps de revenir à des sujets pleins et moins vertigineux, à des à-propos familiers... (251-253)

Extrait 5 : « Ce garçon m'a raconté des histoires mystérieuses et merveilleuses »

Lui parti, je reste tout d'un coup singulièrement gêné devant moi-même. Voilà moins d'une année que je connais ce garçon. Il m'a raconté toute son histoire, et ses histoires. Je n'en ai rien dit à personne. Je dégustais le développement et la saveur sans un doute sur la réalité.

Or, aujourd'hui, — est-ce d'aujourd'hui seulement ? — je doute de quelque chose... c'est-à-dire, d'un seul coup, — de tout.

L'un est aussi déplacé que l'autre. Il y a le même élément de créance brutale à tout croire ou à tout repousser. Je me reprends : je m'explique : ce n'est pas devant le merveilleux de l'aventure que l'on doit se récuser. Il ne faut pas tourner le dos au mystérieux et à l'inconnu. Les rares instants où le mythe consent à vous prendre à la gorge... à solliciter son entrée parmi les

faits quotidiens de la vie..., les minutes hallucinées mesurables pourtant à la montre, — dont le battement retentit ensuite sur les années, — il ne faut rien négliger de cela...

Le fait existe : ce garçon m'a raconté des histoires mystérieuses et merveilleuses. Une seule. Il m'a laissé voir, il m'a conduit, il m'a ouvert... Oh ! voici que pour la première fois depuis si longtemps son surnom chinois me revient à l'oreille : il m'a véritablement ouvert au long des nuits chaudes ou froides, la porte de laine au logue de jade du « *Jardin Mystérieux* » dont il semblait le maître... Il conte si bien ! Et tant de gens pourraient l'envier !

Cependant, il me faut bien aujourd'hui, par logique apprise, par habitude mondaine ou philosophique, essayer de discerner le *vrai* du faux ; le possible du probable ; le croyable du déconcertant. Posons d'abord qu'il y a eu du vrai ; — mais qu'il a pu, par vantardise de jeunesse, enjoliver plus d'un détail (253-255).

Extrait 6 : « Pei-king, pour la première fois, m'a déçu »

Ce matin ressemble à tous les matins de l'hiver... Rien ne s'est passé durant la nuit. Rien ne s'est fait. Pei-king, pour la première fois, m'a déçu : Pei-king et pas même les portes extérieures : Pei-king n'a pas brûlé cette nuit.

Faut-il croire à tant de bassesse ? L'abdication, le passage, la transmission des pouvoirs du Ciel se font-ils donc avec tant de complaisance aux pouvoirs de la terre ? Le Petit Empereur véridique, la main conduite par les doigts mous et gras du Régent, a « laissé tomber de son pinceau » le geste qui confère, au Dictateur, à Yuan Che-k'ai, tout pouvoir pour le Bonheur du Peuple et le soin de la santé de l'Empire... Après quoi, chacun sans doute est rentré dans ses appartements. Chacun dort paisiblement.

Il est peut-être indiscret ou maladroit de se réveiller à cette heure... historique pourtant. Et d'être soudain tout aussi lucide que le « grand ciel sec de l'hiver ». Je me réveille de très loin. Pour la première fois, ce jour n'est pas ce que j'attendais. Pei-king n'est plus l'habitat de mes rêves. Et ma mauvaise humeur envahissant et assiégeant le Palais même, j'en arrive à douter de mon désir d'y avoir jamais désiré entrer (267-268) !

Extrait 7 : « La mort à la chinoise de René Leys »

Tout ce que j'ai dit, il l'a fait, à la chinoise, puisqu'il vient, à la chinoise, de m'en donner, par sa mort, la meilleure preuve — qu'il préférerait perdre la vie et sauver la face... et ne pas se trahir ni me trahir ; et ne pas démeriter... Tout ceci est donc vrai à « la chinoise » ?

Tout ce que j'ai dit, il l'a fait, même *un enfant*.

Cette preuve réclamée par moi, posée par moi ... la preuve cruciale : l'enfant : de lui-même, il me l'a dit : — C'est un gros garçon... si cet enfant est vivant et viable... pourquoi me surprendre à compter tout d'un coup sur mes doigts... jusqu'au nombre neuf ? — Il me semble que le terme est un peu court, entre ma suggestion et l'enfant... Ce garçon est décidément surprenant... Mais part à deux ! part à moi-même... saurais-je jamais ce qui lui vint de moi ? — Restent des moments inexplicables... des aperçus, des éclats, des éclaircies... des lueurs, des mots impossibles à inventer, des gestes impossibles à imiter... Toutes ses confidences habitaient vraiment un Palais capital bâti sur la plus belle assise... Et la mise en décor... et cette pleine vie protocolaire et secrète et pékinoise que nulle vérité officiellement connue ne pourra jamais suspecter...

À bien réfléchir, sa part est donc beaucoup plus riche que la mienne... la jeunesse d'avoir osé cela ! la foi peut-être de l'avoir accompli... Et je suis là, vivant, promenant autour de sa mort mon doute comme une lanterne fumeuse... Alors que, fidèle à lui-même, — et je m'en aperçois tout d'un coup —, je devrais d'abord me souvenir de sa parole : l'autre, l'Empereur, est mort sans un ami auprès de lui... — « J'étais son ami » — m'a dit avec un profond accent René Leys...

— J'étais son ami, — devrai-je dire avec le même accent, le même regret fidèle, — sans plus chercher de quoi se composait exactement notre amitié... dans la crainte de le tuer, ou de la tuer une seconde fois... ou — ce serait plus coupable encore, — d'être mis brusquement en demeure d'avoir à répondre moi-même à mon doute, et de prononcer enfin : *oui* ou *non* (279-280) ?

Activités pédagogiques

Les extraits à étudier dans cette séance sont issus tous du roman *René Leys* de V. Segalen.

Le héros-narrateur, espérant toujours pouvoir pénétrer à l'intérieur du « mur infranchissable », essaye d'obtenir un maximum d'informations sur cette ville.

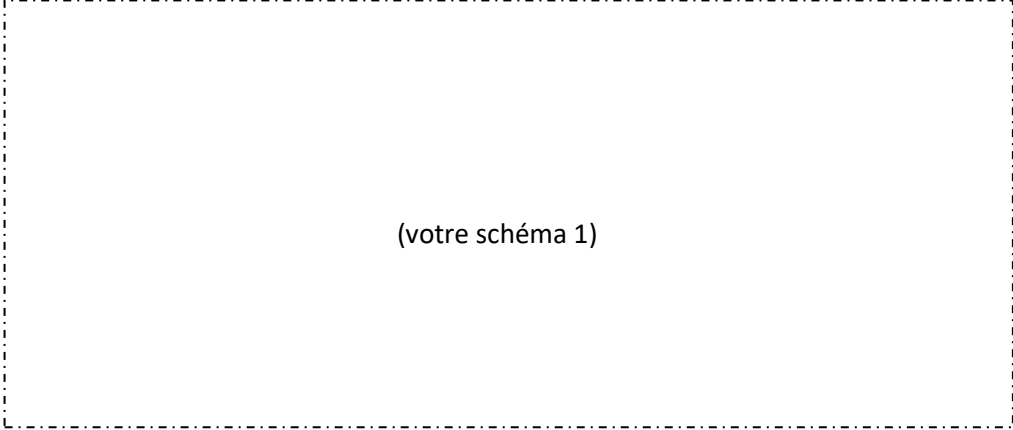
Lisez les extraits.

- 1. Est-ce que le héros-narrateur a réussi dès son arrivée à Pékin d'entrer à l'intérieur de la Cité interdite ?** Par quels moyens le héros-narrateur essaye de découvrir cette ville royale ?
- 2. Pourquoi a-t-il choisi de communiquer avec son professeur de chinois René Leys ?** Est-ce que les informations que René Leys lui a confiées par rapport à ses « découvertes » à l'intérieur de la Cité interdite créent des effets sur la construction des images sur Pékin chez le héros-narrateur ?
- 3. Comment la narration de René Leys a-t-elle créé des impacts sur la formation des images de Pékin chez le héros-narrateur ?** Est-ce que ces images restent statiques et identiques durant tout son voyage à Pékin ?

→ **Pour vous aider à réfléchir :**

1/ Dans les extraits cités vous trouverez peut-être des passages qui marquent les « tournants » dans la construction des images chez le héros-narrateur. Repérez-les et dessinez un schéma à votre manière : ce schéma illustre, pour vous, le

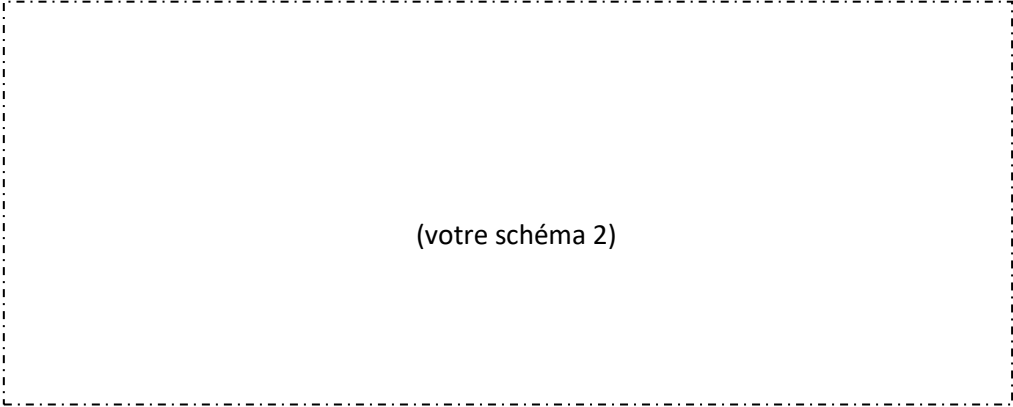
processus des différents moments de la construction et de la destruction de l'image sur la ville royale de Pékin chez le héros-narrateur. Vous pouvez réaliser cette activité avec l'aide de votre enseignant.



(votre schéma 1)

2/ Expliquez votre schéma à vos camarades de classe et votre enseignant. Que représentent les informations sur votre schéma ? Pourquoi avez-vous choisi de le dessiner de cette manière ?

3/ Selon la description de Segalen, marquez sur votre schéma la partie fictionnelle dans la construction de l'image de Pékin. Comment le réel et la fiction s'alternent dans la formation des images chez le héros-narrateur ?



(votre schéma 2)

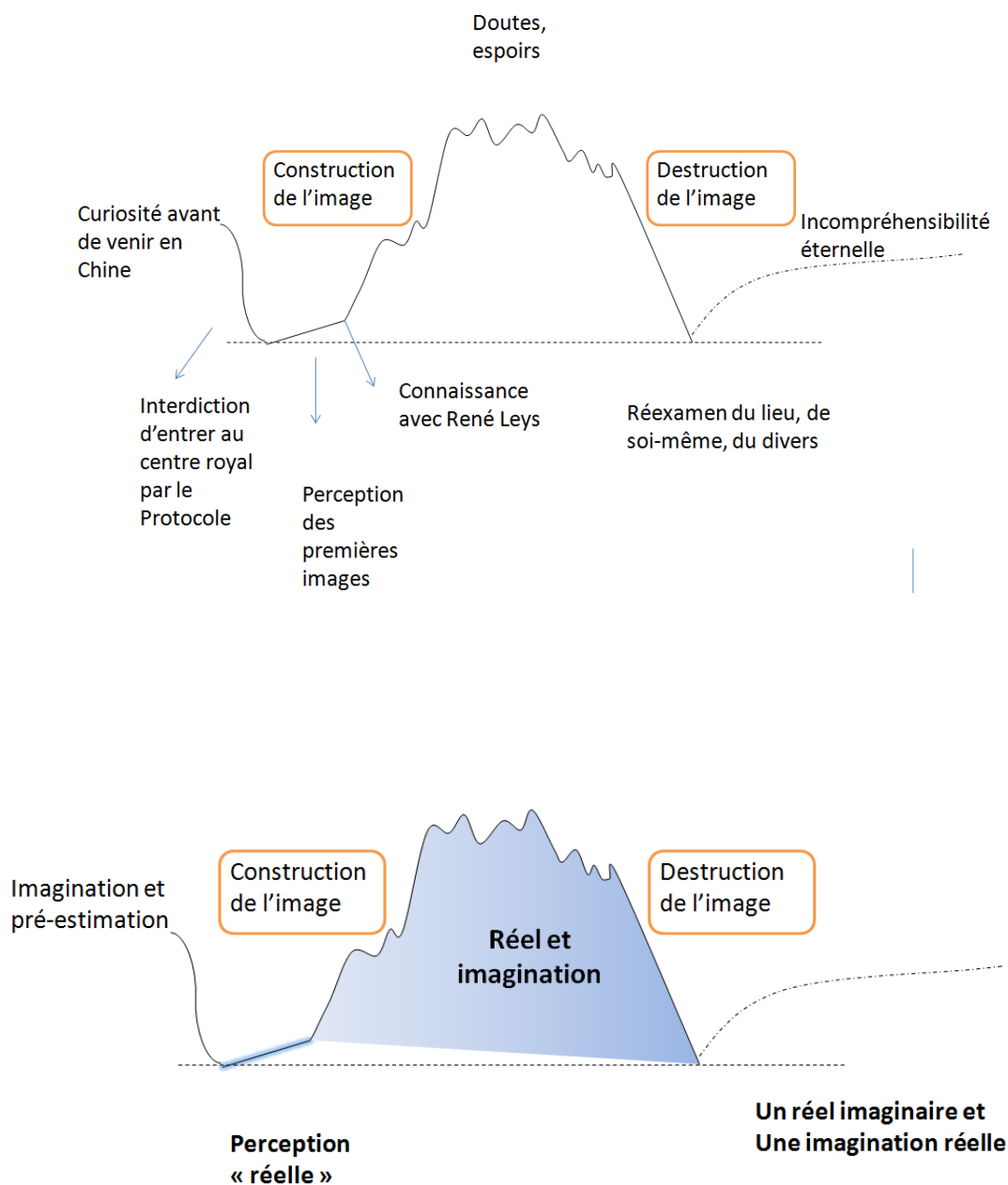
Justifications du choix des textes et commentaires sur les activités pédagogiques

Pour cette lecture 2, nous avons choisi des extraits tous issus du roman *René Leys* de V. Segalen. Le héros-narrateur, souhaitant toujours pouvoir pénétrer à l'intérieur du « mur infranchissable », essaye d'obtenir un maximum d'informations sur Pékin à travers ses observations dans les environs de la ville royale et ses échanges avec René Leys. Ce professeur de chinois belge raconte au héros-narrateur ses « découvertes » quotidiennes à l'intérieur de la Cité interdite et l'aide à « percevoir » puis à construire ses propres images sur la ville royale de Pékin. Cette construction se fait donc avec un regard à la fois personnel et extérieur : d'une part, le narrateur se balade dans les rues de Pékin, rencontre des indigènes et discute avec eux ; d'autre part il fait des échanges avec son professeur René Leys qui est pour lui la source de sa découverte imaginaire de la ville royale. Malgré les doutes sur les informations fournies par Leys, le narrateur garde l'espoir tout en construisant les images fantastiques par rapport à la ville royale de Pékin. Néanmoins, la mort de René Leys révèle ses mensonges lors des échanges avec le héros-narrateur, ce qui pousse donc la déconstruction de l'image de Pékin chez ce dernier !

Nous remarquons donc une alternance riche de fiction/réel dans la construction et la destruction des images de Pékin dans l'œuvre de Segalen. Ceci correspond à notre objectif de savoir analyser le processus de la construction et la déconstruction de l'image face à une nouvelle culture. En outre, ces extraits tirés d'une même œuvre permettent aux apprenants de voir le processus évolutif et ambulatoire de la formation des images chez l'écrivain français lors de sa reconnaissance de la nouvelle culture chinoise. Cela fait aussi partie de nos objectifs pédagogiques de la séance.

Ainsi, pour nos activités pédagogiques, nous nous engageons à guider les apprenants à tracer le processus de la construction et la destruction des images de Pékin du héros-narrateur, tout en analysant la production des images dans l'alternance de fiction/réel. Nous choisissons de donner aux apprenants, à partir des objectifs de la séance, la liberté de construire leur schéma à leur manière. Ce qui importe, c'est qu'ils

peuvent raconter et expliquer leur schéma selon la consigne et le sujet de la séance. Par exemple, nous pouvons dessiner le schéma comme les images ci-dessous¹¹⁹ :



¹¹⁹ J'ai créé ces images dans mon article « Perception des lieux chez les écrivains français du XX^{ème} siècle et didactique de la littérature de voyage en classe de FLE » dans la revue *Escrever o lugar : Literatura e Geografia no 'Spatial Turn' | Écrire le Lieu : Littérature et Géographie au Tournant Spatial*, ILCML - Institut de Littérature Comparée Margarida Losa (ISSN: 2183-2242), Université de Porto, Porto, 2015, numéro 33, 323-342.

À travers cette création du schéma, les apprenants sont invités à analyser le processus de la construction et la destruction des images de Pékin selon

- les images préconstruites avant d'arriver à Pékin ;
- la perception des premières images dans les rues pékinoises ;
- les images construites en échanges avec René Leys ;
- la déconstruction des images ;
- une réflexion sur l'incompréhensibilité des images de la culture d'autrui.

La réalisation de cette activité, guidée par l'enseignant, permet aux apprenants de réfléchir aux effets de l'alternance de fiction/réel joués dans les représentations des images par rapport à un nouveau lieu et une nouvelle culture. Cette activité apporte aussi une analyse sur l'éventuelle évolution des représentations durant le processus de la formation des images. Cela atteint donc à nos objectifs pédagogiques proposés au début de la séance.

Scène 4 : Une réflexion sur le stéréotype dans l'apprentissage d'une culture étrangère

Objectifs pédagogiques :

- sensibiliser les apprenants à la représentation stéréotypée : les écrivains ont eux aussi leurs stéréotypes face à une culture étrangère ;
- réexaminer les fonctions du stéréotype dans la cognition du monde et la formation de l'identité ;
- établir une réflexion chez les apprenants sur leurs propres stéréotypes et le processus de la formation des stéréotypes par rapport à la culture française dans leur apprentissage du FLE ;
- réfléchir sur le lien entre la subjectivité et le stéréotype : quelles attitudes à établir par rapport aux stéréotypes dans l'apprentissage de la langue et la culture françaises ?

Supports pédagogiques :

- extrait 1 *Carnet du voyage en Chine* : « Arrivée à Pékin pour la première fois » ;
- extrait 2 *Un barbare en Asie* : « En Chine, *l'unskilled worker* n'existe pas ».

Extrait 1 : « Arrivée à Pékin pour la première fois »

(cf. le même texte dans l'extrait 2 de la scène 2 : Diversité des images de la Chine chez les cinq écrivains)

Extrait 2 : « En Chine, *l'unskilled worker* n'existe pas »

Le peuple chinois est artisan-né.

Tout ce qu'on peut trouver en bricolant, le Chinois l'a trouvé.

La brouette, l'imprimerie, la gravure, la poudre à canon, la fusée, le cerf-volant, le taximètre, le moulin à eau, l'anthropométrie, l'acupuncture, la circulation du sang, peut-être la boussole et quantité d'autres choses.

L'écriture chinoise semble une langue d'entrepreneurs, un ensemble de signes d'atelier.

Le Chinois est artisan et artisan habile. Il a des doigts de violoniste.

Sans être habile, on ne peut être Chinois, c'est impossible.

Même pour manger, comme il fait avec deux bâtonnets, il faut une certaine habileté. Et cette habileté, il l'a recherchée. Le Chinois pouvait inventer la fourchette, que cent peuples ont trouvée et s'en servir. Mais cet instrument, dont le maniement ne demande aucune adresse, lui répugne.

En Chine, *l'unskilled worker* n'existe pas (Michaux, 2012 : 145-146).

Activités pédagogiques

1. Lisez l'extrait 1 tiré d'*Un barbare en Asie*. Quels caractères du peuple Chinois H. Michaux a-t-il décrits ?

S'agit-il ici des caractères d'UN Chinois, de certains Chinois, de certains groupes spécifiques, ou bien de l'ensemble des Chinois ?

→Maintenant associez votre réponse à l'extrait « Arrivée à Pékin » de R. Barthes. Nous avons étudié dans la scène 2 les images des Chinois que Barthes a illustrées lors de sa première arrivée à Pékin. Relisez-le et répondez à la même question :

S'agit-il ici, chez R. Barthes, des caractères d'UN Chinois, de certains Chinois, de certains groupes spécifiques, ou bien de l'ensemble des Chinois ?

2. S'il s'agit des descriptions de caractères pour l'ensemble des Chinois, comment expliquez-vous cette généralité d'UNE image sur tout le peuple chinois ?

→ Pour vous aider à réfléchir :

observez les phrases suivantes issus des deux extraits, notamment les termes en gras :

- *Tout ce qu'on peut trouver en bricolant, le Chinois l'a trouvé.*
- *Sans être habile, on **ne peut** être Chinois, c'est **impossible**.*
- *En Chine, l'unskilled worker **n'existe pas**.*
- ***Objet fétiche** : le grand Thermos d'eau chaude pour le thé, fleuri de décalcomanie, que des jeunes filles, des garçons ont à la main.*
- *Autre **objet emblème-fétiche** : le porte-voix (électrifié) tenu par une institutrice.*
- *Quelle impression ! absence **totale** de mode. Degré **zéro** du vêtement. **Aucune** recherche, ni choix.*
- *Effet de mutation produit par **l'uniformité totale** des vêtements.*

1/ Quelles sentiments vous inspirent les mots et les expressions en gras ?

2/ D'après vous, est-ce que les images ou les emblèmes qui représentent les Chinois dans les phrases ci-dessus vous semblent objectives ? Pourquoi ?

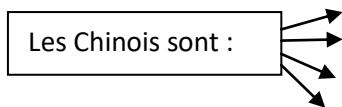
→ Pour aller plus loin... 

Nous avons étudié dans la séance précédente les emblèmes et les symboles dans la description d'images chez R. Barthes. L'auteur a choisi de décrire la Chine avec des objets symboliques. Selon ses écrits, réfléchissez : comment l'écrivain prend-il connaissance de la Chine ?

3. En tant que Chinois, êtes-vous d'accord avec les images des Chinois décrites par les écrivains français ?

→ Si oui, expliquez vos arguments.

→ Si non, pourquoi n'êtes-vous pas d'accord ? En tant qu'étudiants chinois, qu'est-ce que les images « réelles » des Chinois devraient être à vos yeux ?

Les Chinois sont : 

...

4. Remplissez d'abord ces blancs avec vos propres impressions. Les propositions dans les parenthèses peuvent vous aider :

A. 1/ La France pour moi, c'est _____
(objets, idées, lieux, personnes...)

2/ Les Français à mes yeux, c'est _____ (adjectifs, phrases...)

3/ La langue française, c'est _____ (adjectifs...)

B. 1/ Ce que j'aime de la France, c'est _____
(objets, idées, lieux, personnes...)

2/ Chez les Français, j'aime _____
(attitudes, comportements, caractères...)

3/ Dans la langue, j'aime _____
(caractéristiques, oeuvres ...)

C. 1/ Ce que je n'aime pas de la France, c'est _____

2/ Chez les Français, je n'aime pas _____

3/ Dans la langue, je n'aime pas _____

D. Imaginez un slogan pour la France.

Vous avez peut-être remarqué qu'il s'agit d'un petit questionnaire sur vos images et stéréotypes par rapport à la France, sa langue et sa culture. En associant vos réponses à l'activité 3, réfléchissez :

1/ Vos images par rapport à la France concernent-elles toute la France ?

Vos images par rapport aux Français concernent-elles tout le peuple français ?

2/ Quels genres de termes et d'expressions choisissez-vous pour décrire vos images par rapport à la France ? Adjectifs ? Substantifs ?

Quels objets/lieux sélectionnez-vous pour « représenter » la France ? Pourquoi pas les autres ?

3/ Trouvez-vous que vos interprétations des images de la France sont objectives et qu'elles représentent la France « réelle » ?

Quels peuvent être éventuellement vos stéréotypes concernant la France et la culture française ?


Qu'est-ce qui peut éventuellement influencer votre formation des images et des stéréotypes par rapport à la France ?

4/ Souvenez-vous de vos images de la France avant votre apprentissage du français ? Vos études de français pendant deux ou trois ans ont créé des effets sur vos images de la France ? Refaites le questionnaire en vous situant au moment du premier jour de votre séjour universitaire ! Comparez vos réponses.

		Avant mon apprentissage du français	Maintenant
Images du pays et des habitants	La France pour moi, c'est ...		
	Les Français à mes yeux, c'est ...		
	La langue française, c'est ...		
Ma préférence	Ce que j'aime de la France, c'est ...		
	Chez les Français, j'aime ...		
	Dans la langue, j'aime ...		
Ce qui me déplaît	Ce que je n'aime pas de la France, c'est ...		
	Chez les Français, je n'aime pas ...		
	Dans la langue française, je n'aime pas ...		

Slogan pour la France	J'imagine un slogan pour la France.		
-----------------------	-------------------------------------	--	--

5. Après les réflexions sur vos images et vos stéréotypes, réexaminez les images et les stéréotypes des écrivains dans les activités 1-3. Les écrivains possèdent-ils aussi leurs stéréotypes quand ils découvrent un nouveau pays et une nouvelle culture ? Leurs images sont-elles toujours plus objectives que les nôtres face à une nouvelle culture ?

→ Pour aller plus loin... 

6. 1/ Est-ce que nous arrivons à créer des images « purement objectives » sans stéréotype ?

2/ Quels peuvent être les rôles du stéréotype dans la connaissance de l'identité et la connaissance du monde ?

3/ Quelles attitudes pouvons-nous avoir par rapport à nos stéréotypes durant notre apprentissage de la langue et de la culture françaises ?

Analyse de choix des extraits et commentaires sur les activités pédagogiques

Notre analyse pour la partie « observations en classe » dans le chapitre VI montre une présence importante des « stéréotypes » dans la connaissance de la culture française en cours de littérature de FLE dans les universités chinoises observées. Par exemple, il est intéressant de voir que les apprenants chinois interprètent l'image du « bateau » français comme « une feuille sur la rivière » en cours de littérature française sur le thème « le salon littéraire pour les Français nobles du XVII^e siècle ». L'interprétation que l'étudiante chinoise a proposée exprime une comparaison poétique et s'utilise souvent dans la poésie chinoise pour décrire les bateaux. La remarque de

l'enseignante - « c'est très très chinois » - sur l'interprétation stéréotypée de l'apprenante lui indique le fait que le stéréotype issu de sa culture chinoise crée des impacts dans sa représentation de la langue française. La notion de stéréotype et le stéréotype dans l'apprentissage du français méritent donc d'être étudiés davantage en cours de FLE chinois à partir des textes littéraires.

Ainsi, nous avons proposé ici deux extraits de R. Barthes et d'H. Michaux sur leurs interprétations des caractères du peuple Chinois qu'ils perçoivent en Chine. Nous voudrions, à travers les textes, sensibiliser les apprenants chinois aux représentations stéréotypées chez les écrivains français par rapport à la Chine, ainsi que faire prendre conscience progressivement de leurs propres stéréotypes dans leur appréhension de la culture française durant l'apprentissage de la langue.

Par conséquent, nos activités pédagogiques se composent de trois parties :

Tout d'abord, nous demandons aux apprenants de repérer les descriptions des caractères du peuple Chinois chez les deux écrivains français dans les activités 1-3. La lecture des passages sur l'« uniformité totale » et sur la description symbolique permet aux apprenants de se poser des questions sur la généralité des représentations chez les écrivains français : les images des emblèmes dans les descriptions représentent-elles les caractéristiques de tous les Chinois ? Sont-elles objectives ? Est-ce que les apprenants chinois sont d'accord avec les images que les écrivains français ont évoquées par rapport aux habitants chinois ? En se posant ces questions, les apprenants sont dirigés vers une sensibilisation à la présence du stéréotype dans la formation des images d'un nouveau pays et d'une nouvelle culture chez les écrivains.

Ensuite, nous proposons aux apprenants chinois un questionnaire sur leur représentations par rapport à la France, à la langue et la culture françaises. Ce questionnaire, se référant à la théorie de M. De Carlo, part de la description du pays vers celle de la langue française, en passant par des images concernant les habitants français. D'un côté, nous leur donnons la liberté de s'exprimer ; de l'autre côté, nous demandons aux apprenants de décrire ces images par des adjectifs, noms, verbes, ou par des attitudes, comportements, caractères, etc., comme ce qu'ont fait les écrivains cités dans

leurs œuvres littéraires. Une fois le questionnaire achevé, les apprenants chinois sont invités à réfléchir sur :

- la manière dont ils se représentent les images (Adjectifs ? Substantifs ? ...);
- la généralité et le symbolisme de leur représentation (Quels objets/lieux sélectionnez-vous pour « représenter » la France ? Vos images par rapport aux Français concernent-elles tout le peuple français ?...);
- l'objectivité de leurs représentations (Trouvez-vous que vos interprétations pour les images de la France sont objectives et qu'elles représentent la France « réelle » ?);
- les origines des éléments ayant influencé leurs images (Qu'est-ce qui peut éventuellement influencer votre formation des images et des stéréotypes par rapport à la France ?);
- l'évolution éventuelle de leurs images et stéréotypes pendant l'apprentissage du français à l'université (Votre formation pendant deux ou trois ans a créé des effets sur vos images de la France ?)...

Ces activités permettent aux apprenants en partant d'une lecture littéraire d'aller vers une analyse plus personnelle sur l'image et le stéréotype. Les réponses dans le questionnaire amènent les apprenants à une réflexion sur leurs propres stéréotypes dans leurs représentations de la langue et de la culture française. Ceci apporte aussi une analyse sur leur parcours de l'apprentissage du français et l'évolution des stéréotypes par rapport à la langue et la culture françaises durant leurs deux ans d'études.

Enfin, nous revenons à notre lecture littéraire après cette réflexion sur les expériences personnelles. À travers l'analyse du stéréotype par rapport à la culture française chez les apprenants chinois, il est intéressant de réexaminer les images de la Chine chez les écrivains français, tout en considérant le contexte historique des écrivains et la naissance du stéréotype chez eux. Notre recherche théorique sur le stéréotype dans l'apprentissage du FLE nous enseigne que la négation de son existence est une attitude néfaste ainsi que d'en nier le rôle, considérant que le stéréotype peut réduire et simplifier l'interprétation dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue,

la littérature et la culture françaises en FLE¹²⁰. Au contraire, il est important pour l'enseignant de s'appuyer sur cette « subjectivité » des images de la France chez les apprenants pour mener une réflexion sur le lien entre la subjectivité et l'interprétation stéréotypée des images¹²¹. Les travaux de J.-P. Leyens, V. Yzerbyt et G. Schadron dont nous avons parlé dans le chapitre II indiquent le fait qu'on peut se passer de « certains contenus spécifiques » du stéréotype, mais le processus du stéréotype - la stéréotypisation - n'échappe jamais à nos comportements (1996 : 12). Ainsi, cela revient à nos objectifs pédagogiques dans les scènes précédentes 2 et 3 : comprendre le processus de la formation du stéréotype et connaître les raisons de la production des images stéréotypées autour de l'identité. Si le stéréotype est le fruit de notre relation polymodale au monde, au lieu de critiquer ou d'éliminer les représentations éventuellement stéréotypées chez les apprenants chinois par rapport à la culture française dans leur apprentissage du FLE, il nous paraît nécessaire de mettre en valeur ces stéréotypes en guidant les apprenants à réfléchir sur leurs rôles et leurs fonctions dans l'établissement de l'identité et dans la connaissance du monde. Cette réflexion se réalise donc à travers la lecture de notre corpus littéraire. Ce qui est aussi important, c'est de savoir garder une attitude pertinente par rapport à nos stéréotypes pendant l'enseignement et l'apprentissage du FLE. C'est pour ces raisons que les questions telles que :

- Quels peuvent être les rôles des stéréotypes dans la connaissance de l'identité et la connaissance du monde ?
- Quelles attitudes pourrions-nous avoir par rapport à nos stéréotypes durant notre apprentissage de la langue et de la culture françaises ?

sont proposées aux apprenants chinois dans la rubrique « Pour aller plus loin... » à la fin de la séance.

¹²⁰ Cf. notre analyse dans la partie I, chapitre II, point 1.2.2.

¹²¹ Nous avons discuté de la question de lien entre la subjectivité et le stéréotype dans le point 1.3 de la partie I, chapitre II.

2.2 Séquence 2 : Apprendre à lire la relation avec la culture de l'autre, construction de la connivence culturelle

Scène 1 : Pénétration et compréhension du système de « l'Autre »

Objectifs pédagogiques :

- étudier le processus de la découverte du système de l'« autre » et les manières que les écrivains français utilisent pour découvrir la Chine et la culture chinoise.

Supports pédagogiques :

- Extrait 1 *René Leys* : a. « Un nouveau venu au style chinois » ;
b. « Face à Tong-Houa-men » ;
c. « Coutume de triple prosternation couchée » ;
- Extrait 2 *Connaissance de l'est* : « Je viens ici pour écouter » ;
- Extrait 3 *Un barbare en Asie* : « L'esprit religieux chez les Chinois ».
- Extrait 4 *Carnets du voyage en Chine* : « Je résiste à regarder ce qui se donne comme regardable ».

Extrait 1 : a. « Un nouveau venu au style chinois »

En revanche, voici un nouveau venu que je puis sans crainte présenter à mes futures relations mandchoues. Et d'abord, il s'est présenté lui tout seul, à moi, au moyen d'un carton à double face. Du côté « *chinois* », j'ai pu lire avec fierté l'un des trois caractères de son nom, le plus gros de ses titres : « fonctionnaire au Ministère des Communications », — et, sans hésiter, son adresse compliquée qui d'ailleurs, à un point cardinal près, est la mienne. Nous habitons la même ruelle, le même « hou t'ong » ; lui, « porte Nord » ; la mienne, alignée au sud. Nous sommes voisins. C'est à ce hasard que je dois sa visite. De ceci je ne retiens qu'une chose : cet homme est « quelque chose » au Ministère des Communications !

Alors, je m'inquiète de le faire asseoir. Il l'est déjà ; il s'ébroue ; il se déboutonne : — Voilà, il est heureux de « dénicher » un Français qui semble s'intéresser aux Chinois... Il répète :

— Monsieur, c'est rudement rare ici !

— Pardon, les Français ?

— Non ! les gens qui s'intéressent aux Chinois. Quand je vous ai vu nous débarquer dans ce quartier excentrique, et louer une maison tout près de l'Observatoire, j'ai compris que vous compreniez la Chine.

— Si vite ?

— Moi ! Je suis ici depuis tantôt dix ans et trois mois.

— Et trois mois. Vous les comptez ?

Il déclare avec suffisance :

— Eh bien ! c'était nécessaire ! c'était bien nécessaire ! — Indispensable pour mes opérations.

Je n'ai aucune envie d'en connaître le chiffre. Il poursuit :

— Voyez-vous, je prétends qu'on ne peut traiter avec les Chinois, qu'à la chinoise. Par ailleurs vous perdez votre temps... Ils se méfient de vous... vous n'obtenez absolument rien d'eux...

J'en sais, moi, quelque chose.

— J'ai fait autrement. Ainsi, je suis venu d'abord habiter comme vous la Ville Tartare. J'ai mes domestiques, payés à la chinoise, 3 dollars. J'ai des mules, — pas des chevaux ! — ma charrette chinoise...(Segalen, 2000 : 48-49)

Extrait 1 : b « Face à Tong-Houa-men »

D'instinct, me voici face à Tong-Houa-men, la Porte de l'Orient Fleuri,- jamais vue encore à cette heure princière... encombrée ainsi de chars à mules, de valets, d'Eunuques et d'officiers en tenue de cérémonie : le chapeau conique de paille à la queue de crins rouges, que l'on coiffe par ordre aujourd'hui. Par-dessus tout, la masse ventrue dans ses lignes inclinées, le flanc violet à lèvres grises du mur, percé de la porte, coiffé des trois chapes recourbées... Je sais, d'instinct, que la porte va s'ouvrir.

Elle s'ouvre. Un flot en débouche et me refoule. Je prends poste à l'angle de la grande avenue par lequel il faudra bien que le cortège tourne. La garde, échelonnée de dix pas en dix pas, ose à peine écarter l'Européen que je suis. On voudrait bien me faire descendre de cheval. Je descends. On me laisse libre ; et, simplement, au moyen de quelques mouvements de coude polis, on accepte ma présence au premier rang, et je vais voir...

Je vais bien voir. C'est l'heure de la sortie du Grand Conseil, tenu chaque jour avant l'aube, logiquement, afin de régler par avance de quoi sera fait ce jour-ci. Le Régent, le premier, pour regagner, hors de ces murs, ses maisons privées. La porte s'ouvre : voilà son escorte, à toute allure, droit sur moi : d'abord des ambleurs mongols, portant en vedette des étendards... puis, un extraordinaire cavalier, jeune et rond, brun de visage, trapu et vif, serrant fortement de ses courtes jambes la selle haute très arçonnée, la selle chinoise qui le juche bien plus haut que l'échine de son cheval... Un œil étincelant qui fouille à la fois la rue et les passants... Dans un éclair, voilà toute la chevauchée tartare conquérante, aux prises, il y a deux cent quarante ans, avec la Chine soumise... Ces Mandchous, durs et mobiles, à la tresse longue, servant à lier les paquetages au-dessus du front, pour la traversée des fleuves à la remorque de la queue de leurs chevaux... Le fait est là ! Ce sont les conquérants, et depuis, par centaines de millions, les Chinois se rasent le front et tressent leurs cheveux en natte... sans jamais passer une rivière...

Le conquérant, comme les autres, en un clin d'œil, a passé la rue. Et toute la Mandchourie chevauche et semble détalier avec lui.

Toute... jusqu'à la déplorable voiture de gala européenne où j'aperçois derrière les vitres le Prince Tch'ouen : Lui, fils du Septième Prince et Régent de l'Empire, il a choisi la mode Européenne ! — Déjà ! — Et ce sont deux grands trotteurs russes qui l'emmènent, à bonne allure, je dois le reconnaître !... (Segalen, 2000 : 87- 89)

Extrait 1 : c. « Coutume de triple prosternation couchée »

Je suis le premier des « suiveurs » au rendez-vous, à Tong-Houa-men, la porte que je connais si bien du dehors. Mauvais signe : c'est une porte latérale, choisie évidemment pour dérober l'entrée par la grande Voie Impériale qui traverse la Chine, la ville sud, la ville Tartare et Ta Tsing-men, se vertèbre de monuments et va butter dans le Palais. — Soit, j'entrerai par la Porte Latérale.

On arrive, autour de moi. On se communique : que « le Ministre de France sera porté en chaise jusqu'à la salle de l'Audience ; que la suite... suivra. (J'abrège la formule.) Parvenue à la salle de l'Audience, quand le Régent paraîtra, la suite s'inclinera. Quand l'audience sera finie, l'on saluera par trois fois, et l'on se retirera en reculant. »

Voilà donc ce qu'il en est advenu, de la triple, triple et triple prosternation couchée d'autrefois ! Je songe que les courbettes inscrites à ce protocole ont fait couler beaucoup de sueurs diplomatiques. La Chine, suzeraine de toute l'Asie, exigeait de ses vassaux, comme des « tributaires » Européens, la grande « humiliation », le front au sol, et tout le corps allongé sur la terre, et cela répété neuf fois ! Les meneurs d'ambassades hésitaient, et, selon leurs pays d'origine, agissaient de façon toute différente : les Portugais, faciles et bons garçons, acceptèrent, se prosternèrent, et durent s'en aller bredouilles. Les Hollandais, plus réfléchis, visant des apanages commerciaux, se prosternèrent aussi, mais sans rien obtenir de plus. Les Russes, par bon voisinage, faisaient de même, simplement comme ils s'embrassent sur la bouche chez eux, par décence, aux fêtes religieuses. Les Anglais, avant de s'abaisser, exigèrent qu'un haut mandarin fît de même devant le portrait de leur King. (Le haut mandarin refusa.) Seuls les Français ne risquèrent ici aucune démarche « humiliante ». Il est vrai qu'ils n'envoyèrent ici aucun ambassadeur attitré. Leur mémoire historique et leur honneur sont saufs. Et c'est d'un front haut que je passe la porte (Segalen, 2000 : 136-137).

Extrait 2 : « Je viens ici pour écouter »

Je viens ici pour écouter.

Les villes chinoises n'ont ni usines, ni voitures : le seul bruit qui y soit entendu quand vient le soir et que le fracas des métiers cesse, est celui de la voix humaine. C'est cela que je viens écouter, car quelqu'un, perdant son intérêt dans le sens des paroles que l'on profère devant lui, peut leur prêter une oreille plus subtile. Près d'un million d'habitants vivent là : j'écoute cette multitude parler sous le lac de l'air. C'est une clameur à la fois torrentielle et pétillante, sillonnée de brusques *forte*, tels qu'un papier qu'on déchire. Je crois même distinguer parfois une note et des modulations, de même qu'on accorde un tambour en posant son doigt aux places justes. La ville à divers moments de la journée fait-elle une rumeur différente ? Je me propose de le vérifier. – En ce moment, c'est le soir : on fait une immense publication des nouvelles de la journée. Chacun croit qu'il parle seul : il s'agit de rixes, de nourriture, de faits de ménage, de famille, de métier, de commerce, de politique. Mais sa parole ne périt pas : elle porte, de l'innombrable addition de la voix collective où elle participe. Dépouillée de la chose qu'elle signifie, elle ne subsiste plus que par les éléments inintelligibles du son qui la convoie, l'émission, l'intonation, l'accent. Or, comme il y a un mélange entre les sons, se fait-il une communication entre les sens, et quelle est la grammaire de ce discours commun ? Hôte des morts, j'écoute longtemps ce murmure, le bruit que fait la vie, de loin (Claudel, 2010 : 53-54).

Extrait 3 : « L'esprit religieux chez les Chinois »

Le Chinois n'a pas précisément, comme on l'entend ailleurs, l'esprit religieux. Il est trop modeste pour cela.

« *Rechercher les principes des choses qui sont dérobées à l'intelligence humaine, faire des actions extraordinaires qui paraissent en dehors de la nature de l'homme, voilà ce que je ne voudrais pas faire.* » (Extrait d'un philosophe chinois, cité par Confucius, on devine avec quelle satisfaction.)

Oh ! non, il serait honteux. Il ne voudrait pas exagérer. Pensez donc ! Et puis, il est pratique. S'il s'occupe de quelqu'un, ce sera des démons, des mauvais seulement, et encore quand ils font du mal. Sinon, à quoi bon ?

C'est cependant par cet effacement même, que le Divin uni à l'illusion s'est glissé en eux.

Bouddha au sourire qui efface toute réalité devait régner en Chine. Mais sa gravité indienne a parfois disparu.

J'ai visité, entre autres temples, le *temple des Cinq cents Bouddhas, à Canton.*

Cinq cents ! S'il y en avait seulement un de bon ! Un vrai de vrai. Cinq cents parmi lesquels Marco-Polo, avec un chapeau fourni probablement par le vice-consul d'Italie. Cinq cents, mais pas un sur le chemin, au petit commencement du chemin de la Sainteté.

Finies les positions hiératiques déterminant la contemplation. Les uns tiennent deux ou trois enfants sur les bras, ou jouent avec. D'autres, agacés, se grattent la cuisse, ou ont une jambe levée, comme pressés de s'en aller, impatients d'aller faire un petit tour, presque tous avec des figures de petits malins, de juges d'instruction, d'examineurs, ou d'abbés du XVIII^e siècle, plusieurs, visiblement, se paient la tête des naïfs, enfin, en nombre dominant, les Bouddhas négligents, et évasifs. « Oh, vous savez, nous autres... »

Faut-il étouffer de rire, de rage, de pleurs ou tout simplement penser que, plus forte que la personnalité d'un saint, d'un demi-dieu, est la force nivelante et vivante de la petitesse humaine ?

Dans un temple, le Chinois est parfaitement à l'aise. Il fume, il parle, il rit. Aux deux côtés de l'autel, les diseurs de bonne aventure lisent l'avenir dans des formules tout imprimées. On fait rouler des petits bâtonnets dans une boîte, il y en a toujours un qui s'avance un peu plus que les autres, vous le retirer. Il porte un numéro. On cherche la feuille d'avenir correspondant à ce numéro, on lit... et il ne reste plus qu'à y croire (Michaux, 2012 : 150-151).

Extrait 4 : « Je résiste à regarder ce qui se donne comme regardable »

Tombeau de Ming. On passe devant en trombe. Un peu plus loin, toujours dans le bois feuillu et pluvieux, allée de statues massives. Le guide résiste à nous faire arrêter : « Sans intérêt ». Jouxant, à angle droit, allée de statues de gros animaux (chevaux, lions, éléphants, deux par deux, face à face). Je reste dans l'auto, pendant que les autres sortent, photographient. Flemme. Envie de ville, de magasins, de café.

[Je ne sais pas ce que c'est que de – je résiste à – regarder ce qui se donne a priori comme *regardable* – ce que je ne peux *surprendre*. Théorie de la *surprise* (cf. l'incident, le haïku)] (Barthes, 2009 : 95-96)

Activités pédagogiques

- 1. Avant de lire les textes, pensez d'abord à la question de l'apprentissage de la culture étrangère dans la société moderne.** Que faites-vous si vous souhaitez découvrir un nouveau pays ? Par quels moyens pouvez-vous connaître ou apprendre la culture de ce nouveau pays ?
- 2. Maintenant revenons à notre lecture. Dans les extraits de cette séance, les auteurs français (V. Segalen, P. Claudel, H. Michaux et R. Barthes) poursuivent leur voyage en Chine. Ils essaient de découvrir davantage la Chine, la langue et la culture chinoises.**
Lisez les extraits et réfléchissez : par quels moyens les écrivains effectuent-ils leurs contacts avec la culture chinoise ?

→ Pour vous aider à réfléchir :

Le didacticien L. Collès a analysé dans son article *Initier les apprenants à la communication interculturelle par le roman* (2008) les éléments qui aident la personne à entrer dans une culture étrangère, surtout dans l'apprentissage du français pour les étudiants étrangers. Il s'agit de :

- *s'informer sur la culture cible en recueillant des informations à travers les lectures ;*
 - *écouter les autres dans la communication qui reflète des valeurs sous-jacentes de la langue et de la culture de l'autre ;*
 - *développer des habiletés en communication non verbale en s'intéressant aux symboles comportementaux, vestimentaires, culinaires de la culture étrangère...*
- etc.*

Ces éléments jouent un rôle très important dans la construction de la relation avec des cultures étrangères.

Dans la présente activité, nous vous invitons à découvrir les manières que les écrivains français choisissent pour entrer dans le système de la culture

chinoise et pour découvrir ce pays oriental lointain. Les éléments qui décident dans l'entrée du système de la culture étrangère que L. Collès a proposés ont été développés et détaillés ci-dessous dans sept bulles différentes. Vous pouvez vous en servir pour réfléchir à ces questions :

1/ Comment les écrivains réalisent leur découverte de la culture chinoise ? Observez les comportements du héros-narrateur (ou l'écrivain) dans chaque extrait : s'agit-il d'écouter / s'informer / observer / communiquer... ? Relevez ces éléments et associez les sept bulles avec les extraits cités :

S'informer à travers les lectures

Écouter les autres pour s'informer sur les locaux

Observer les comportements des personnes locales

Extrait 1 *René Leys* :

a. « Un nouveau venu au style chinois »

b. « Face à Tong-Houa-men »

c. « Coutume de triple prosternation couchée »

Communiquer avec les indigènes et analyser les éléments verbaux

Extrait 2 *Connaissance de l'est* :

« Je viens ici pour écouter »

Extrait 3 *Un barbare en Asie* :

« L'esprit religieux chez les Chinois »

Extrait 4 *Carnets du voyage en Chine* :

« Je résiste à regarder ce qui se donne comme regardable ».

Mobiliser les autres sens à part la vue pour le contact avec la culture locale (ouïe, odorat, toucher, goût...)

Observer les symboles non-verbaux comme les symboles vestimentaires, culinaires, religieux...

(Autres manières....)
À vous de remplir.

2/ Précisez votre réponse : qu'est-ce qu'ils ont lu ? Qu'est-ce qu'ils ont écouté chez les Chinois ? Qu'est-ce qu'ils ont observé comme éléments verbaux et non verbaux ? ...

3/ Comment ces comportements ont-ils influencé la découverte de l'écrivain dans le système de la culture chinoise ?

3. Maintenant, réfléchissez à votre propre parcours de la « pénétration du système de la culture française » ! Vous n'avez peut-être pas encore voyagé en France, mais vous avez sûrement déjà une connaissance grossière de la France, de la langue et de la culture française grâce à votre apprentissage du français pendant deux à trois ans. Les informations que vous recevez en dehors du cours peuvent aussi jouer un rôle important dans votre acquisition des connaissances. Comment avez-vous réalisé votre entrée dans la culture française qui était, et qui est peut-être toujours une culture lointaine de la vôtre ?

En vous référant au parcours de la découverte de la culture chinoise chez les écrivains français dans l'activité précédente, vous pouvez répondre à cette question selon votre propre expérience. Quelques pistes vous sont fournies :

Je regarde des émissions/reportages qui présentent la France.

→ *Quelles émissions ? Elles sont faites par les Chinois ou les Français ?*

Je regarde des films français à travers lesquels je pense pouvoir mieux connaître la culture française et la vie quotidienne des habitants français.

→ *Trouvez-vous que les films français que vous regardez reflètent la culture française et la vie quotidienne des français ?*

Je lis des revues/des articles qui parlent de la France.

→ *Est-ce qu'ils ont changé l'image que vous vous étiez faite de la France ?*

Je lis des ouvrages littéraires français.

→ *Quelles sont vos œuvres préférées ? Pourquoi ?*

J'ai des correspondances françaises en ligne. Ils me présentent leur culture.

→ *Comment vous présentent-ils la culture française sur Internet ?*

J'ai des amis français. Je fais des échanges avec eux.

→ *Comment les avez-vous rencontrés ? Quels sujets abordez-vous le plus souvent pendant les échanges ?*

Je vais à l'Institut Culturel Français en Chine .

→ *Pour voir des expositions ? Faire des rencontres avec des Français qui vivent en Chine ou des Chinois qui apprennent le français ?*

Mes amis français m'apprennent la cuisine française.

→ *Qu'en pensez-vous, par rapport à la cuisine chinoise que vous connaissez bien ?*

Mes informations sur le pays, la langue et la culture françaises

viennent principalement de mes cours universitaires.

→*Est-il difficile de trouver des moyens pour prendre contacts avec la culture française en dehors des cours de français dans votre université et dans votre ville ?*

Je voyage en France et je préfère observer la France et les Français de mes propres yeux.

→*Comment était votre voyage ? Qu'est-ce qui vous a impressionné sur place ? Par quels moyens avez-vous eu ces impressions ? Avez-vous essayé de communiquer avec les habitants locaux ?*

...

Justification du choix des textes et commentaires sur les activités pédagogiques

La séquence 2 traite principalement de la question de l'altérité dans les œuvres littéraires françaises. À partir de la lecture, la réflexion sur la relation avec les cultures étrangères peut être remise en question dans les activités pédagogiques pour les apprenants en FLE. Nous avons discuté dans la partie théorique des outillages comme étayage pour l'acquisition de la compétence interculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage du français. Parmi eux, les cinq points clés dans la « pénétration du système culturel de l'autre » dans le modèle de la communication interculturelle nous semblent un accès qui mène les apprenants à une réflexion sur leur relation avec la langue et la culture françaises durant l'apprentissage.

Ainsi, la découverte du cadre de référence de « l'autre » constituant une partie importante dans la communication interculturelle nous indique les critères de choix des extraits dans cette séance. Tirés des quatre ouvrages français, nos extraits constituent un corpus qui dévoile les différentes manières dont les écrivains se servent pour entrer dans le système de la coutume chinoise. Les auteurs français essaient de découvrir le cadre de référence des Chinois indigènes : dans les trois textes de *René Leys*, le héros-narrateur n'ayant pas la possibilité d'entrer à l'intérieur du Palais royal, choisit d'échanger avec son voisin qui travaille comme fonctionnaire du Ministère des Communications. Ce dernier, ayant vécu dix ans à Pékin, explique au héros-narrateur les coutumes « à la chinoise » : accueillir les personnes à la chinoise, payer à la chinoise, avoir des mules et une charrette pour sortir à la chinoise... L'entrée dans la culture

chinoise s'effectue donc partiellement par des échanges verbaux et par l'écoute de la description d'autres personnes.

Parallèlement, le héros-narrateur n'oublie pas de se balader dans la ville pour regarder de ses propres yeux les environs du Palais royal. Il se rend à la Porte de l'Orient Fleuri pour voir la cérémonie de la sortie du Grand Conseil. Ses observations visuelles sont décrites comme :

encombrée ainsi de chars à mules, de valets, d'Eunuques et d'officiers en tenue de cérémonie : le chapeau conique de paille à la queue de crins rouges, que l'on coiffe par ordre aujourd'hui. Par-dessus tout, la masse ventrue dans ses lignes inclinées, le flanc violet à lèpres grises du mur, percé de la porte, coiffé des trois chapes recourbées...

ou bien :

La porte s'ouvre : voilà son escorte, à toute allure, droit sur moi : d'abord des ambleurs mongols, portant en vedette des étendards... puis, un extraordinaire cavalier, jeune et rond, brun de visage, trapu et vif, serrant fortement de ses courtes jambes la selle haute très arçonnée, la selle chinoise qui le juche bien plus haut que l'échine de son cheval... Un œil étincelant qui fouille à la fois la rue et les passants...

Le héros-narrateur poursuit son aventure en se rapprochant de l'intérieur du Palais royal. Il observe les différentes applications de la coutume traditionnelle chinoise de « triple prosternation couchée » chez les ambassadeurs portugais, hollandais, anglais, et français. L'observation des « comportements non verbaux », terme mentionné dans la partie théorique, lui fournit une piste pour examiner cette coutume traditionnelle chinoise à travers les différentes réactions et les comportements diversifiés chez les étrangers.

Les extraits de P. Claudel et d'H. Michaux se déroulent autour d'« écouter », comme l'extrait « Je viens ici pour écouter ». Le début du paragraphe présente un des moyens les plus importants pour l'auteur de découvrir la Chine et sa culture : observation par l'ouïe. L'utilisation du champ sémantique sur le son décrit la sensibilisation auditive de l'écrivain sur la nature, comme « le seul bruit », « cette

multitude parler sous le lac de l'air », « une clameur à la fois torrentielle et pétillante », « une note et des modulations », « un mélange entre les sons », « murmure », etc. Les villes chinoises, dans les écrits de Claudel, sont caractérisées comme très « calme », ce qui lui permet de bien « écouter » le mélange des sons dans la nature chinoise. Ainsi, à part la vue, l'écrivain français mobilise ses autres sens comme l'ouïe pour comprendre les villes chinoises, ainsi que pour écouter « longtemps ce murmure, le bruit que fait la vie, de loin ».

Quant à Michaux, il écoute aussi mais il n'écoute pas la même chose que Claudel. « Le Chinois n'a pas précisément, comme on l'entend ailleurs, l'esprit religieux ». Il écoute les « autres » parler de la religion et de la culture chinoises. Mais en même temps, sa visite aux temples chinois à Canton l'aide à réfléchir sur ce dont il avait entendu parler par d'autres personnes.

La manière par laquelle R. Barthes découvre la culture chinoise et la vie des Chinois est intéressante. La lecture dans la séquence 1 nous a montré que des visites ont été organisées pour l'écrivain français dans les écoles et les usines chinoises. L'auteur a souligné à plusieurs reprises que ces visites sont toujours comme des « briques » et que « tout est pareil ». Néanmoins, quand le guide chinois exprime son avis sur la visite au Tombeau de Ming qui est pour lui « sans intérêt », l'auteur prend du recul par rapport aux avis du guide. Il ne sait pas encore comment définir les endroits « regardables » pendant son voyage en Chine. Ce qu'il attend, ce sont des choses qui peuvent le surprendre :

Je ne sais pas ce que c'est que de – je résiste à – regarder ce qui se donne a priori comme regardable – ce que je ne peux surprendre.

Pour Barthes, son entrée dans le système de la culture chinoise est souvent, selon lui, « organisée » et « guidée » par les fonctionnaires chinois pour voir des choses qui ont de l'intérêt pour eux et qui sont « regardables ». Néanmoins, l'écrivain français choisit de « résister » à regarder ce qui se donne comme « regardable » et d'observer les comportements des indigènes dans la rue. Il visite des sites qui permettent de dévoiler les images de la Chine en dehors de la visite organisée.

Ainsi, ces extraits fournissent aux apprenants chinois une lecture littéraire dans laquelle les écrivains français révèlent leurs manières d'entrer dans le système culturel

chinois. Nos activités pédagogiques se sont donc établies autour des réflexions sur cette question interculturelle.

Dans un premier temps, nous lançons aux apprenants une réflexion libre sur leurs manières d'entrer dans l'apprentissage d'une culture étrangère. Sans contrainte, les apprenants peuvent s'exprimer sur les éventuels procédés dont ils font usage afin de prendre connaissance d'un nouveau pays et une culture étrangère. Cette réflexion préliminaire est poursuivie par une activité de repérage : les apprenants sont invités à chercher et à décoder les moyens de la découverte du système culturel chinois à travers la lecture des extraits sélectionnés. Nous avons fournis dans cette activité sept « bulles » sur les différents éléments qui jouent dans la pénétration du système de la culture étrangère - la théorie de L. Collès dont nous avons parlé dans la partie théorique sur la communication interculturelle - . Les bulles proposées concernent en fait

- s'informer à travers les lectures ;
- écouter les autres pour s'informer sur les locaux
- observer les comportements des personnes locales
- communiquer avec les indigènes et analyser les éléments verbaux
- mobiliser les autres sens à part la vue pour le contact avec la culture locale (ouïe, odorat, toucher, goût...)
- observer les symboles non-verbaux comme les symboles vestimentaires, culinaires, religieux...
- (autres manières....) à vous de remplir.

Elles sont organisées sous forme ludique. Ayant couvert les éléments verbaux et non verbaux, ces propositions fournissent aux apprenants les différentes pistes par lesquelles se réalisent les réflexions sur notre question clé de la séance : comment les écrivains français loin du monde oriental réalise leur entrée dans le système de la culture chinoise, laquelle ne leur paraît pas familière ? Avec l'étayage de ces pistes, les étudiants sont en quête des moyens de la découverte de la culture chinoise chez les écrivains français à travers les différents critères verbaux et non verbaux.

Après la réflexion sur les aventures des écrivains français à travers la lecture littéraire, nous sommes revenus au parcours de l'apprentissage de la langue et la culture

françaises chez les apprenants chinois. Faisant écho à l'activité 1, cette activité nous semble intéressante pour les étudiants universitaires chinois en langue française, car elle leur permet de réexaminer leur propre processus dans l'apprentissage de la langue et la culture françaises. Parallèlement, ils sont susceptibles de s'interroger sur leurs manières d'accéder à la culture du pays qui était pourtant loin de leur contexte identitaire. Nous avons élaboré autour des objectifs de la séance les pistes fournies à cette réflexion. Les apprenants sont guidés vers une réflexion sur :

- les émissions/reportages/films qu'ils ont vus sur la France ;
- les revues/articles/les ouvrages littéraires qu'ils ont lus sur la France ;
- les éventuels échanges faits avec leurs amis français ;
- les expositions ou les rencontres à l'Institut Culturel Français en Chine ;
- l'apprentissage de la langue et la culture française en cours de FLE à l'université ;
- voyager en France pour découvrir le pays et sa culture de leurs propres yeux...

Cette activité s'enchaîne donc avec les questions dans l'activité 2. Elle fait l'écho aux éléments que les apprenants ont examinés chez les écrivains français lors de la lecture littéraire. Les éléments tels que « s'informer », « écouter », « observer des éléments non verbaux » et « communiquer avec des indigènes » sont mentionnés dans l'activité 3 mais peuvent s'appliquer à leur propre parcours de l'apprentissage du français. Cette autoréflexion permet donc aux apprenants chinois de partir des expériences des écrivains français pour étudier ensuite leur propre entrée dans le système de la langue et la culture étrangères.

Scène 2 : Place du « soi » et construction des connivences culturelles dans l'altérité

Objectifs pédagogiques :

- observer les stratégies de la construction des connivences culturelles chez les écrivains français à la rencontre de la culture chinoise ;
- mener des réflexions sur l'« égocentrisme » et la place du soi dans l'altérité avec

la culture chinoise à travers l'analyse de la représentation de l'égocentrisme chez les écrivains français en Chine.

Supports pédagogiques :

- extrait 1 *Carnets du voyage en Chine* :
 - a. « Tout cela est très français » ;
 - b. « Absence de dépaysement » ;
 - c. « Toutes ces couleurs sont occidentalement horribles » ;
 - d. « Quelque chose qui serait l'Église de Fauré » ;
- extrait 2 *Connaissance de l'est* :
 - a. « Les grandes villes internationales » ;
 - b. « Jardins chinois » ;
- extrait 3 *Un barbare en Asie* :
 - a. « Peu d'Européens aiment la musique chinoise » ;
 - b. « Peu d'attrait de la poésie chinoise sur les Européens » ;
 - c. « Un simple Européen ne peut espérer déchiffrer la pièce » ;
 - d. « Confucius : l'Edison de la morale »
 - e. « La peinture chinoise ».

Extrait 1a : « Tout cela est très français »

Su Chu (Suzhou), la Venise chinoise. Pluie. Le train s'arrête longtemps. Notre wagon stationne devant une pissotière. Dehors, Radio, extrait Opéra Pékin, La Prise de la Montagne du Tigre.

Pendant tout le voyage, programme Radio intérieur au train : voix suraiguë de femme ; musique (belles mélodies) et discours sans doute politiques.

16h05. Premières montagnes dans la brume de pluie.

Lentement, interminablement à travers les champs, les jardins tout proches, qui viennent pendant des heures jusqu'à la voie.

Le paysage est très monotone. Il fait gris, pluvieux, triste.

18h30. La nuit tombe. Je lis *Bouvard et Pécuchet*. Pj. S. Et Zhao jouent aux échecs chinois, que j'ai tout de suite abandonné après en avoir demandé une démonstration.

20h. Arrivée à Nankin. Il fait froid.

Deux souriants de la Luxingshe, très accueillants. En microbus à l'hôtel, à travers de longues avenues bordées de platanes. Tout cela est très français.

Hôtel très bien, très confortable.

Rationnel, nullement exotique, nullement dépaysant. Nous ne sommes pas en Asie, dès le début.

Côté hollandais de la campagne : canaux, champs quadrillés, toujours des silhouettes.

Dans la chambre, toujours peigne, brosse, savon, sandales, eau et ici sucre (pour le thé noir qu'on apportera le lendemain matin).

Vendredi 19 avril

(Nankin)

Pas fermé l'œil, malgré un hymenotal, en raison de la dureté du lit, vraie planche.

Gris, assez froid. Gros chandail.

Avec le pessimisme, la lucidité politique semble revenir à Ph. S.

Hôtel : dans un jardin-parc, avec de belles essences d'arbres, magnolias, platanes, sapins. Très français.

Microbus. Nos guides en veste, le chauffeur en bleu. Vers le Grand Pont. Laius du Jeune Guide sur Nankin. Chiffre.

[Avenue de platanes à trois allées] (Barthes, 2009 : 73-75)

La première chose qu'il faut dire de la Chine, c'est qu'il y a beaucoup de platanes. Francité (Barthes, 2009 : 114).

Extrait 1b : « Absence de dépaysement »

Lundi 22 avril

(de Nankin à Luo Yang)

Bonne nuit dans le wagon-lit. Quoique toujours barbouillé. C'est confortable, nous y sommes seuls.

Oreillers en riz.

Réveil : Terre plate, brume légère de soleil, terre sèche beige-rose, champs vert tendre. Lignes d'arbres. Nous entrons dans le Henan.

[Mauvais rêve : Patrice et Roland ne faisaient aucune attention à mon retour. Seule Évelyne était compatissante...]

Paysage : c'est très français (la Beauce), mais les couleurs sont très, très tendres. Et toujours cette absence incroyable de dépaysement.

Petit-déjeuner au wagon-restaurant. Nous hésitons à décider si c'est du thé ou du café (Barthes, 2009 : 110).

Retour à Nankin : première station de vieux cyclo-pousses.

Tour d'un lac – devant la gare. Piscine. Poissons par terre. Route étroite entre plans d'eau. Allée de glycine. Côté Bois de Boulogne en plus grand.

Pâle soleil.

Kiosques. Promeneurs.
On s'arrête pour photographier. Foule stupéfaite.
Barques de promeneurs.

Visite du zoo. Un peu de soleil (toujours dans ce grand Tivoli à lacs). Comme tous les Zoos du monde. Suivis lentement par cinquante personnes.

Panda. Double Zoo : nous regardons le Panda, cinquante personnes nous regardent.

[...]

Volatiles (écriteaux). Paons. Deux paons blancs font la roue. Un paon crie Léon Léon (pas en chinois ?).

En tout cela, nuées d'enfants.

Visite d'une exposition (dans le Parc) de dessins et écritures d'enfants (à 11h avant le Zoo, elle était fermée, on l'a fait réouvrir).

Dessins réalistes, hélas ! Le plus terrifiant.

Un dessin : le pont de Nankin dans un Thermos (et deux verres). Décidément, le Thermos...

Scènes politico-réalistes. Ping-pong. Ouvriers à l'usine. Jeune garde rouge. Enfants qui sèment (Chez nous : enfants qui s'aiment). Enfants écrivant un *dazibao* sur un mur en brique. Instituteur enseignant à écrire. Ouvrière lisant le soir au lit à la lumière d'une lampe électrique (elle étudie). Artistiquement, c'est consternant (Barthes, 2009 : 77-78).

Extrait 1c : « Toutes ces couleurs sont occidentalement horribles »

7. Ballet de petites filles. Jardinières. Toutes ces couleurs sont occidentalement horribles, rouges, verts acides.

Danse vaguement mimique, genre *Coppélia* ou *Giselle* (Barthes, 2009 : 92).

Extrait 1d : « Quelque chose qui serait l'Église de Fauré »

Halte sur Pliants. Théâtre au soleil. Huit violoncelles (et un piano, à l'unisson, jouant quelque chose qui ailleurs serait l'Église de Fauré ! Six hommes, deux femmes en veston européen, sans cravate (Barthes, 2009 : 188).

Extrait 2a : « Les grandes villes internationales »

VILLES

De même qu'il y a des livres sur les ruches, sur les cités de nids, sur la constitution des colonies de madrépores, pourquoi n'étudie-t-on pas les villes humaines ?

Paris, capitale du Royaume, dans son développement égal et concentrique, multiplie, en l'élargissant, l'image de l'île où il fut d'abord enfermé. Londres, juxtaposition d'organes, emmagasine et fabrique. New-York est une gare terminus, on a bâti des maisons entre les *tracks*, un *pier* de débarquement, une jetée flanquée de *wharfs* et d'entrepôts ; comme la langue qui prend et divise les aliments, comme la lnette au fond de la gorge placée entre les deux voies, New-York entre ses deux rivières, celle du Nord et celle de l'Est, a, d'un côté, sur Long Island, disposé ses docks et ses soutes ; de l'autre, par Jersey City et les douze lignes de chemins de fer qui alignent leurs dépôts sur l'*embankment* de l'Hudson, elle reçoit et expédie les marchandises

de tout le continent et l'Ouest ; la pointe active de la cité, tout entière composée de banques, de bourses et de bureaux, est comme l'extrémité de cette langue qui, pour ne plus continuer que la figure, se porte incessamment d'un point à l'autre. Boston est composé de deux parties : la nouvelle ville, pédantesque, avare, telle qu'un homme qui, exhibant sa richesse et sa vertu, les garde pour lui, comme si les rues, par le froid, se faisaient plus muettes et plus longues pour écouter avec plus de haine les pas du piéton qui les suit, ouvrant de tous côtés des avenues, grince des dents à la bise ; le monticule de la vieille ville, telle qu'un colimaçon, contient tous les replis du trafic, de la débauche et de l'hypocrisie. Les rues des villes chinoises sont faites pour un peuple habitué à marcher en file : dans le rang interminable et qui ne commence pas, chaque individu prend sa place : entre les maisons, pareilles à des caisses défoncées d'un côté dont les habitants dorment pêle-mêle avec les marchandises, on a ménagé ces interstices.

N'y aurait-il pas des points spéciaux à étudier ? la géométrie des rues, la mesure des angles, le calcul des carrefours ? la disposition des axes ? tout ce qui est mouvement ne leur est-il pas parallèle ? tout ce qui est repos ou plaisir, perpendiculaire (Claudel, 2010 : 47) ?

Extrait 2b : « Jardins chinois »

Le mur serpente et ondule, et sa crête, avec son arrangement de briques et de tuiles à jour, imite le dos et le corps d'un dragon qui rampe ; une façon, dans un flot de fumée qui boucle, de tête le termine. — C'est ici. Je heurte mystérieusement à une petite porte noire : on ouvre. Sous des toits surplombants, je traverse une suite de vestibules et d'étroits corridors. Me voici dans le lieu étrange.

C'est un jardin de pierres. — Comme les anciens dessinateurs italiens et français, les Chinois ont compris qu'un jardin, du fait de sa clôture, devait se suffire à lui-même, se composer dans toutes ses parties. Ainsi la nature s'accommode singulièrement à notre esprit, et, par un accord subtil, le maître se sent, où qu'il porte son œil, chez lui. De même qu'un paysage n'est pas constitué par de l'herbe et par la couleur des feuillages, mais par l'accord de ses lignes et le mouvement de ses terrains, les Chinois *construisent* leurs jardins à la lettre, avec des pierres. Ils sculptent au lieu de peindre. Susceptible d'élévations et de profondeurs, de contours et de reliefs, par la variété de ses plans et de ses aspects, la pierre leur a semblé plus docile et plus propre que le végétal, réduit à son rôle naturel de décoration et d'ornement, à créer le site humain. La nature elle-même a préparé les matériaux, suivant que la main du temps, la gelée, la pluie, use, travaille la roche, la fore, l'entaille, la fouille d'un doigt profond. Visages, animaux, ossatures, mains, conques, torses sans tête, pétrifications comme d'un morceau de foule figée, mélangée de feuillages et de poissons, l'art chinois se saisit de ces objets étranges, les imite, les dispose avec une subtile industrie (Claudel, 2010 : 40-41).

Extrait 3a : « Peu d'Européens aiment la musique chinoise »

Peu d'Européens aiment la musique chinoise. Cependant, Confucius, qui n'était pas un homme porté à l'exagération, tant s'en faut, fut tellement pris par le charme d'une mélodie qu'il resta trois mois sans pouvoir manger.

Je serai plus modéré, mais sauf certaines mélodies bengali, je dois dire que c'est la musique chinoise qui me touche le plus. Elle m'attendrit. Ce qui gêne surtout les Européens,

c'est l'orchestre fait de fracas, qui souligne et interrompt la mélodie. Cela, c'est proprement chinois. Comme le goût des pétards et des détonations. Il faut s'y habituer. D'ailleurs, chose curieuse, malgré ce formidable bruit, la musique chinoise est tout ce qu'il y a de plus pacifique, pas endormie, pas lente, mais pacifique, exempte du désir de faire la guerre de contraindre, de commander, exempte même de souffrance, affectueuse.

Comme cette mélodie est bonne, agréable, sociable. Elle n'a rien de fanfaron, d'idiot, ni d'exalté, elle est tout humaine et bon enfant, et enfantine et populaire, joyeuse et « réunion de famille ».

(À ce propos, les Chinois disent que la musique européenne est monotone. « Ce ne sont que des marches », disent-ils. En effet, ce qu'on trotte et ce qu'on claironne chez les Blancs.) (Michaux, 2012 : 152-153)

Extrait 3b : « Peu d'attrait de la poésie chinoise sur les Européens »

En Europe, tout finit en tragique. Il n'y a jamais eu attrait pour la sagesse, en Europe (tout au moins après les Grecs... déjà bien discutables).

Le tragique de société des Français, l'Œdipe des Grecs, le goût du malheur des Russes, le tragique vantard des Italiens, l'obsession du tragique des Espagnols, l'hamlétisme, etc.

Si le Christ n'avait pas été crucifié, il n'aurait pas fait cent disciples en Europe.

Sur sa *Passion*, on s'est excité.

Qu'est-ce que les Espagnols feraient s'ils ne voyaient pas les plaies du Christ. Et toute la littérature européenne est de souffrance, jamais de sagesse. Il faut attendre les Américains Walt Whitman et l'auteur de Walden pour entendre un autre accent.

Aussi, le Chinois, qui fait peu de poésie crève-le-cœur, qui ne se plaint pas, n'exerce-t-il que peu d'attrait sur l'Européen (Michaux, 2012 : 156-157).

Extrait 3c : « Un simple Européen ne peut espérer déchiffrer la pièce »

La *peinture*, le *théâtre* et l'*écriture chinoise*, plus que toute autre chose, montrent cette extrême réserve, cette concavité intérieure, ce manque d'*aura* dont je parlais. La peinture chinoise est principalement de paysage. Le mouvement des choses est indiqué, non leur épaisseur et leur poids, mais leur linéarité si l'on peut dire. Le Chinois possède la faculté de réduire l'être à l'être signifié (quelque chose comme la faculté mathématique ou algébrique). Si un combat doit prendre place, il ne livre pas le combat, il ne le simule même pas. Il le signifie. Cela seul l'intéresse, le combat lui-même lui paraîtrait grossier. Et cette signification est établie par un tel rien, qu'un simple Européen ne peut espérer déchiffrer la pièce. D'autant qu'il y en a des centaines. Par-dessus cela, quantité d'éléments sont décomposés et ensuite recomposés par fragments, comme on ferait en algèbre (Michaux, 2012 : 158).

Extrait 3d : « Confucius : l'Edison de la morale »

Les Chinois ne sont pas des songe-creux. Ils n'ont pas eu des systèmes transcendants ou des éclairs de génie, mais des trouvailles d'une valeur pratique incalculable.

Confucius : l'Edison de la morale.

La gentillesse, le calme (ne vous mêlez pas de ce qui ne vous regarde pas... Conduisez-vous selon votre état, si vous êtes puissant comme un puissant, si vous êtes criblé de dettes comme un homme criblé de dettes, etc.), la correction vestimentaire, la politesse...

Personne, comme le Chinois, ne s'est préoccupé des rapports entre humains avec autant de sollicitude, de prévoyance (Michaux, 2012 : 173).

Extrait 3e : « La peinture chinoise »

La peinture chinoise est propreté, absence d'impressionnisme, de tremblement. Pas d'air entre les objets, mais un éther pur. Les objets sont tracés, ils semblent des souvenirs. C'est eux, et pourtant ils sont absents, comme des fantômes délicats que le désir n'a pas appelés. Le Chinois aime surtout les horizons lointains, ce à quoi on ne peut pas toucher.

L'Européen veut pouvoir toucher. L'air de ses tableaux est épais. Ses nus sont presque toujours lubriques, même dans les sujets tirés de la Bible. La chaleur, le désir, les mains les tripotent (Michaux, 2012 : 180-181).

Activités pédagogiques

Le corpus de cette séance est composé des extraits dévoilant les rencontres culturelles chez les écrivains français sur le territoire chinois.

1. Le verbe « dépayser » apparu souvent dans les récits de voyage ou mentionné par les voyageurs signifie « faire changer de pays, de lieu, de milieu ; mettre mal à l'aise par changement de décor, de milieu, d'habitudes » (*Le Petit Robert*, 2014 : 681). Le nom de « dépayser » est le « dépaysement » et ses adjectifs sont « dépayisé » (ex. Je me sens dépayisé dans ce pays) et « dépayisant » (ex. Un séjour dépayisant). Quand on change de lieu (on voyage dans un pays étranger, on étudie dans une autre ville ou plus simplement on déménage dans un nouveau quartier), il se peut que le dépaysement survienne et nous mette mal à l'aise.

Avant de lire les extraits de cette séance, échangez d'abord avec votre professeur et vos camarades de classe :

- Souvenez-vous si vous avez eu une expérience de « dépaysement » ? S'agit-il d'un voyage, des études à l'étranger ou dans une autre ville, d'un déménagement ou autre chose ?
- De quel lieu à quel lieu ?
- Combien de temps l'aventure a-t-elle duré? Combien de temps le dépaysement a-t-il duré?
- Précisez : comment vous sentiez-vous quand vous étiez dépayisé ?
- Est-ce que vous avez réagi face au dépaysement ? Qu'est-ce que vous avez fait ?
- Maintenant, réfléchissez : pourquoi y a-t-il eu ce dépaysement dans votre expérience?

2. 1/ Maintenant, lisez les extraits 1 et 2 de *Carnets du voyage en Chine*. Dans ces textes, R. Barthes voyage de Suzhou à Luoyang en Chine et parle, **comme vous**, du « dépaysement ». Trouvez-vous les passages qui mentionnent ce dépaysement ? Relevez d'abord ces phrases.

...

2/ Est-ce que vous avez remarqué :

En tant qu'écrivain français qui voyage pour la première fois en Chine, R. Barthes mentionne, néanmoins, à plusieurs reprises que « tout est très français » et qu'il ne sent pas le « dépaysement ».

→ Qu'est-ce qui est « très français » ?

→ À votre avis, pourquoi l'auteur dit qu'il ne se sent pas dépaycé ?

3. Relisez ces deux passages dans l'extrait 2 :

- Réveil : Terre plate, brume légère de soleil, terre sèche beige-rose, champs vert tendre. Lignes d'arbres. Nous entrons dans le Henan.

[...]

Paysage : c'est très français (la Beauce), mais les couleurs sont très, très tendres. Et toujours cette absence incroyable de dépaysement.

- Volatiles (écriteaux). Paons. Deux paons blancs font la roue. Un paon crie Léon Léon (pas en chinois ?).

1/ La description du champ dans la campagne du Henan constitue-t-elle des paysages familiers pour vous ? Est-ce que ces paysages de la campagne du Henan sont « très français » pour vous, comme ce qu'a considéré l'écrivain français ?

Sinon, quels genres de paysages sont « très français » à vos yeux ?



(la Beauce)

2/ Dans le passage 2, l'écrivain qui visite un zoo chinois considère que le paon crie en français « Léon Léon » mais pas en chinois ! Est-ce que le paon crie « Léon Léon » pour vous ?

4. Réfléchissez à vos réponses dans l'activité 3 : pour un écrivain français qui fait son premier voyage en Chine et dont la culture est très lointaine de la culture chinoise, par quelles stratégies l'auteur découvre-t-il cette société du monde oriental inconnue pour lui ?

→ Pour vous aider à réfléchir :

Observer les passages ci-dessous tirés des extraits 1 et 3.

Extrait 1

a. Su Chu (Suzhou) , la **Venise chinoise** (R. Barthes).

Côté hollandais de la campagne : canaux, champs quadrillés, toujours des silhouettes.

b. Tour d'un lac – devant la gare. Piscine. Poissons par terre. Route étroite entre plans d'eau. Allée de glycine. Côté **Bois de Boulogne** en plus grand.

c. Danse vaguement mimique, **genre Coppélia ou Giselle**.

d. Halte sur Pliants. Théâtre au soleil. Huit violoncelles (et un piano, à l'unisson, jouant quelque chose **qui ailleurs serait l'Église de Fauré** !

Extrait 3d : **Confucius : l'Edison de la morale**.

1/ Observer et comparer la structure des expressions en gras. Trouvez-vous en matière de la linguistique des points communs au niveau de la structure ?

2/ Dans la structure de comparaison, qui joue le rôle de l'agent et qui joue le rôle de l'attribut ? De quoi se composent les prédicats ? Vous pouvez remplir ce tableau en suivant l'exemple.

Agent	Prédicat	Attribut	Points communs entre agent et attribut
Su Zhou	(omis)	Venise chinoise	

3/ Regardez verticalement le tableau. Qu'est-ce qui constitue l'agent/le prédicat/l'attribut ? D'après vous, pourquoi les écrivains choisissent-ils cette structure lors de la description du lieu, d'une personne, ou d'un objet chinois ? Utilisez-vous aussi cette syntaxe pour interpréter les cultures étrangères ?

4/ Est-ce que l'ordre des deux éléments linguistiques (l'agent et l'attribut) est changeable ? Que signifie l'ordre donné dans les écrits des auteurs français ?
→ Essayez d'inverser l'agent et l'attribut dans les phrases citées au début de l'activité 4. Lisez-les et ressentez-les ! Qu'est-ce que vous avez remarqué ?

5. Dans cette séance, nous analysons principalement la relation entre l'écrivain français et la culture chinoise, c'est ce qu'on appelle « l'altérité ». Ce terme utilisé dans multiples disciplines telles la philosophie, l'anthropologie, la didactique, etc., signifie « fait d'être un autre, caractère de ce qui est autre » (*Le Petit Robert*, 2014 : 74).

Nous avons déjà vu, dans les activités précédentes, les manières dont R. Barthes se sert pour interpréter la société, les objets ou les personnes en Chine. Il a recours à la culture qu'il pense plus familière (la culture française et la culture européenne) pour essayer de trouver le rapprochement entre la Chine et son pays natal. Il implique ses connaissances pré-acquises et sa propre culture lors des confrontations culturelles, et peut finir par rejeter la tentation de comprendre la culture chinoise.

Maintenant, lisez les extraits 2 et 3 de P. Claudel et H. Michaux. Ils ont eux aussi écrit cette « altérité » lors de la confrontation avec la culture et la société chinoises pendant leur voyage en Chine.

- Comment les écrivains ont-ils interprété l'altérité entre la Chine et l'Europe dans leurs ouvrages ?
- Comment ont-ils construit les « connivences culturelles » pour accéder à la culture chinoise ?

Vous pouvez développer ces questions à partir des aspects suivants qui ont été abordés dans les extraits.

- Musique :
- Peinture :
- Art jardinier :
- Création de la ville :
- Littérature, théâtre :

6. Relisez les extraits 3a, b, c, d, e. Observez ces phrases :

- **Peu d'Européen aiment la musique chinoise. [...] Ce qui gêne surtout les Européens, c'est l'orchestre fait de fracas, qui souligne et interrompt la mélodie. Cela, c'est proprement chinois. Comme le goût des pétards et des détonations. Il faut s'y habituer.**
- **Les Chinois disent que la musique européenne est monotone.**
- **En Europe, tout finit en tragique.** Il n'y a jamais eu attrait pour la sagesse, en Europe (tout au moins après les Grecs... déjà bien discutables).
Le tragique de société des Français, l'Œdipe des Grecs, le goût du malheur des Russes, le tragique vantard des Italiens, l'obsession du tragique des Espagnols, l'hamlétisme, etc.
- Aussi, le Chinois, qui fait peu de poésie crève-le-cœur, qui ne se plaint

pas, n'exerce-t-il que **peu d'attirait sur l'Européen.**

- Et cette signification est établie par un tel rien, qu'**un simple Européen ne peut espérer déchiffrer la pièce.**

1/ H. Michaux semble ici vouloir expliquer les raisons pour lesquelles se crée cette altérité entre la Chine et l'Europe. Répondez d'abord à ces questions selon les textes :

a. Pourquoi peu d'Européens aiment la musique chinoise ?

b. Pourquoi les Chinois disent que la musique européenne est monotone ?

c. Pourquoi la littérature chinoise a peu d'attirait sur l'Européen ?

d. Pourquoi un simple Européen ne peut espérer déchiffrer la peinture chinoise ?

2/ Comparez votre réponse avec ces deux passages tirés des extraits 1a et 1c de *Carnets du voyage en Chine* :

Extrait 1a :

- Lentement, interminablement à travers les champs, les jardins tout proches, qui viennent pendant des heures jusqu'à la voie. Le paysage est très monotone. Il fait gris, pluvieux, triste. 18h30. La nuit tombe. Je lis *Bouvard et Pécuchet*. Pj. S. **Et Zhao jouent aux échecs chinois, que j'ai tout de suite abandonné après en avoir demandé une démonstration.**

Extrait 1c :

- Ballet de petites filles. Jardinières. Toutes ces couleurs sont **occidentalement** horribles, rouges, verts acides. Danse vaguement mimique, genre *Coppélia* ou *Giselle* (Barthes, 2009 : 92).

- R. Barthes mentionne dans ces extraits que
- le paysage est monotone ;
 - il a tout de suite abandonné après avoir demandé une démonstration sur les échecs chinois ;
 - les couleurs sont occidentalement horribles ;
 - Danse vaguement mimique, genre *Coppélia* ou *Giselle*.

En associant ces passages à vos réponses dans la première partie 1/ de l'activité 6 concernant les explications d'H. Michaux sur l'altérité entre la Chine et l'Europe, essayez d'interpréter les quatre phrases de jugement chez R. Barthes sur « l'altérité » et de donner éventuellement les explications sur cette altérité entre la culture de R. Barthes et la culture chinoise.

Ex. Si R. Barthes trouve que les couleurs sont occidentalement horribles, que peuvent être ses références pour donner ce jugement ?

→Pour aller plus loin...



Vous avez sûrement avoir vu la carte du monde accrochée au mur de votre salle de classe quand vous étiez à l'école primaire, seconde ou au lycée¹²². La carte ci-dessous doit être plus ou moins familière pour vous.



Avez-vous réfléchi si la carte du monde reste identique dans d'autres pays ?
Voici une carte du monde en France :



¹²² Dans les écoles chinoises, il est très courant de voir dans la salle de classe un drapeau chinois au-dessus du tableau, ainsi qu'une carte de la Chine et une carte du monde accrochées aux autres murs de la salle.

1/ Observez les deux cartes. Avez-vous remarqué quelque chose au niveau de la localisation de la Chine et de la France?

2/ Comment pouvez-vous expliquer cette différence ?

3/ Est-ce que vous vous êtes rendu compte de cet « égocentrisme » avant ?

Analyse du choix des extraits et commentaires sur les activités pédagogiques

Nous avons discuté dans la partie théorique de l'importance de la construction des connivences culturelles dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. En effet, si les écrivains français réalisent leur pénétration du système de la culture chinoise dans la communication interculturelle, comme déjà présenté dans la scène précédente, ils essaient également d'établir des « connivences culturelles » dans l'acquisition des connaissances interculturelles.

Le corpus de cette séance est composé d'extraits dévoilant les stratégies de cette construction des connivences culturelles lors des rencontres avec la culture chinoise chez les écrivains français. Nous avons sélectionné quatre extraits pour *Carnets du voyage en Chine*, deux pour *Connaissance de l'Est* et cinq pour *Un Barbare en Asie*. Ces textes de longueur brève couvrent cependant maints moments de rencontres culturelles chez les trois écrivains français. Nous y voyons également leurs différentes réflexions sur l'altérité culturelle. Parmi eux, nous remarquons un dépaysement dans la région du Henan dans les écrits de R. Barthes parce que « tout cela est très français » ; une comparaison chez P. Claudel entre les différentes grandes villes internationales dont les villes chinoises ; une réflexion philosophique sur la réception de l'esthétique de l'art et la littérature en Europe et en Chine... Proposant la ressemblance et la différenciation au moment des contacts, les textes de cette séance permettent aux apprenants de réfléchir sur la diversité des stratégies de l'établissement des connivences culturelles et la place du « soi » dans la question de l'altérité.

Nous avons créé les activités en suivant nos objectifs du début de séance. Les activités 1-4 ont été réalisées autour de la question de la construction des connivences culturelles dans l'altérité. En introduisant depuis le début le terme « dépaysement », nous souhaitons que les apprenants chinois réalisent une réflexion préalable sur leur propre expérience du dépaysement lors d'un voyage, d'un déménagement ou d'un changement de ville en raison de leurs études. La réflexion sur les éventuels bouleversements au niveau émotionnel et comportemental est supposée pouvoir susciter l'intérêt chez les apprenants chinois de lire les expériences des écrivains français. Ils attendent de voir comment ces écrivains occidentaux réagissent et se comportent face au décalage entre leur culture et la culture chinoise.

Nous guidons donc progressivement les apprenants chinois vers cette réflexion en leur posant d'abord des questions sur les passages où Barthes décrit son dépaysement en Chine. L'auteur raconte que le paysage qu'il a découvert à la campagne du Henan ressemble à celui en France, comme la région agricole La Beauce située au sud-ouest de la région parisienne. De plus, il décrit sa visite au zoo chinois en racontant que le paon chinois crie en français « Léon Léon ». À cela s'ajoute sa découverte dans la rue : « il y a beaucoup de platanes ». C'est donc « très français ». C'est la « francité ».

Il nous paraît intéressant d'aborder des questions de manière inductive pour mener une réflexion sur les stratégies que l'écrivain utilise dans sa construction des connivences culturelles avec la Chine. Nous avons donc choisi de poser des questions telles que :

- Est-ce que ces paysages de la campagne du Henan sont « très français » pour vous, comme ce qu'a considéré l'écrivain français ?
- Quels genres de paysages sont « très français » à vos yeux ?
- Est-ce que le paon crie « Léon Léon » pour vous ?
- À votre avis, pourquoi l'auteur dit qu'il ne se sent pas dépaycé ?

Les faits que le paon chinois crie rarement « Léon Léon » pour les Chinois et que les platanes orientaux sont courants en Asie poussent les apprenants à examiner ce « dépaysement » chez l'écrivain. Comment ce dernier se débrouille-t-il pour transformer

ses découvertes au milieu asiatique en objets de « non dépaysement » ressemblant à l'Occident?

L'objectif de nos questions est d'enchaîner avec l'activité suivante - l'activité 4 - destinée à un approfondissement de la réflexion sur les stratégies que l'écrivain utilise pour établir leurs connivences avec la Chine. Nous choisissons d'induire les apprenants à répondre à cette question en leur proposant le soutien avec la rubrique « Pour vous aider à réfléchir ». Nous invitons les apprenants à relire les passages en gras dans les extraits 1 et 3 et à observer la structure des expressions concernant le rassemblement des éléments à la fois chinois et français, tels :

Su Chu (Suzhou), la Venise chinoise (R. Barthes).

Danse vaguement mimique, genre *Coppélia* ou *Giselle* (R. Barthes).

Confucius : l'Edison de la morale (H. Michaux).

Les apprenants ont pour mission de comparer ces phrases sélectionnées et de réfléchir sur les points communs au niveau de la structure qui est décomposée en :

- agent ;
- prédicat ;
- attribut.

Nous avons évoqué dans la partie théorique les travaux de G. Rist que l'image que nous formons par rapport à l'autre « s'exprime nécessairement dans un langage qui est lui-même déterminé culturellement » (1978 : 9). Les recherches de S. Bornand et C. Leguy (2013) dans l'ethnolinguistique nous indiquent aussi les enjeux de l'altérité dans les pratiques langagières et discursives. L'objectif de l'activité 4 est donc de guider les apprenants chinois à trouver et à observer la syntaxe des expressions utilisées par les écrivains français pour décrire les éléments entretenant un lien entre la France et la Chine :

- A être/sembler B ;
- A comme/genre B ;
- A plus (adjectif) que B...

La comparaison de la ressemblance et la confrontation du décalage entre la France et la Chine s'expriment à travers ces syntaxes qui présentent d'ailleurs des stratégies dont les écrivains disposent pour construire leurs connivences avec la culture chinoise. Nous posons également une question concernant les raisons pour lesquelles les écrivains choisissent de décrire un objet ou un personnage avec cette structure. Notre recherche en stéréotype dans l'enseignement du français dans la partie I montre la nécessité de la réflexion en classe de FLE sur l'utilisation de la syntaxe « quelque chose est (adjectif) » pour interpréter un pays étranger et sa culture¹²³. S'il est courant chez les étudiants chinois de décrire les Français et les Allemands comme :

Les Français sont romantiques !

Les Allemands sont rigoureux !

Il nous paraît intéressant de nous servir de cette lecture littéraire pour nous interroger sur l'apport de ces expressions dans l'interprétation de l'altérité culturelle chez les écrivains français. Guidés par l'enseignant, les apprenants peuvent aussi réexaminer la syntaxe utilisée dans leur description de la langue et la culture françaises.

La partie 4/ de l'activité 4 concerne l'analyse de la nature des éléments dans cette syntaxe (agent, prédicat, attribut), ainsi que celle de leur ordre dans la phrase. Les choses que les écrivains découvrent en Chine sont souvent comparées à des objets ou des endroits équivalents en France. Il se peut que l'auteur omette même le sujet chinois et accorde directement une place prioritaire à des éléments français, comme

Côté hollandais de la campagne : canaux, champs quadrillés, toujours des silhouettes.

Route étroite entre plans d'eau. Allée de glycine. Côté Bois de Boulogne en plus grand.

¹²³ Nous avons traité cette question avec les travaux de L. Collès dans la partie I, chapitre II.

Cette activité, destinée à amener les apprenants à une découverte préalable de l'« égocentrisme » et l'« estime de soi »¹²⁴, crée une transition avec les activités 5 et 6. En introduisant les textes de Michaux et Claudel avec la notion d'« altérité », nous souhaitons dans un premier temps étudier les différentes interprétations de l'altérité chez les deux écrivains par rapport à Barthes. Dans un deuxième temps, le retour vers les expressions de jugement dans les écrits de Barthes comme « Toutes ces couleurs sont occidentalement horribles » demande aux apprenants de réexaminer le statut du « soi » dans l'altérité. Nous avons analysé dans les points 2.2.2 et 2.3.2 du chapitre II partie I que la place du soi s'élève dans une relation avec les autres (Amossy et Herschberg : 1997), et que des centrismes sont omniprésents comme faits de toutes les sociétés humaines (Lévis-Strauss : 1987). Dans l'enseignement du FLE, il est donc important de développer, à travers la lecture, la conscience de la présence du soi dans l'altérité.

Notre analyse sur le public chinois dans le point 2.3.3 du chapitre II partie I et notre observation en classe dans la partie II présentent une forte conscience collective chez les étudiants chinois. Le renforcement de la conscience de nous/groupe et la réduction voire le rejet de la notion de moi/individuel dans la philosophie traditionnelle chinoise créent constamment des influences sur la mentalité dans la société moderne chinoise. Mais le respect des autres ne signifie pas une absence de l'« estime de soi » (Laplantine : 2012), comme notre discussion dans le 2.3.2 du même chapitre. Ce point est aussi repris dans la partie II suivant notre observation dans la classe de FLE universitaire en Chine. En dépit de notre réussite à capturer des moments où la diversité et l'individualité s'expriment chez les étudiants chinois en cours de littérature, il est loin de se contenter de cette prise de soi en contexte chinois car cette dernière souvent sous forme inconsciente est bien réduite dans le monde oriental. Ainsi, nous avons créé une activité de « carte du monde » dans « Pour aller plus loin... » pour mettre en valeur la question du soi dans la relation avec les autres. Cette carte du monde en version chinoise, très courante dans les écoles chinoises, peut susciter une réaction forte chez les apprenants chinois lors qu'elle est mise en comparaison avec une carte du monde en version française. Cette activité permet donc aux apprenants chinois de réfléchir sur la place du soi et l'« égocentrisme » dans l'altérité entre différents pays et cultures. Cette

¹²⁴ Nous avons fait des recherches sur ces notions dans le point 2 du chapitre II, partie I.

réflexion est surtout importante pour les apprenants chinois car ils se situent dans un contexte social où la collectivité s'impose davantage dans la moralité traditionnelle.

Scène 3 : Réexamen de la culture de soi-même : une nouvelle découverte de sa diversité ?

Objectifs pédagogiques :

- étudier l'interprétation de la langue chinoise et des caractéristiques du peuple chinois chez les écrivains français ;
- réexaminer la compréhension de la langue et la culture chinoises aux yeux des apprenants chinois ; réflexion sur l'interprétation linguistique et culturelle à travers des regards d'autrui ;
- développer la conscience de la diversité dans l'interprétation de sa langue et sa culture maternelle.

Lecture 1. Une relecture sur l'interprétation des caractéristiques des Chinois

Supports pédagogiques : *Un Barbare en Asie* (Michaux, 2012) :

- extrait 1 : « Le Chinois dut être stupéfait de voir l'Européen ne pas imiter » ;
- extrait 2 : « Principe chinois de « laisser faire, tout s'arrangera » » ;
- extrait 3 : « Les édifices chinois et la protection » ;
- extrait 4 : « La peur des humiliations ».

Extrait 1 : « Le Chinois dut être stupéfait de voir l'Européen ne pas imiter »

Le Chinois a le goût de l'imitation poussé à un tel degré, une soumission si naturelle au modèle qu'on en est mal à l'aise.

Cette manie est tellement ancrée en eux, que les philosophes chinois ont basé sur elle à peu près toute leur morale, qui est une morale d'*exemple*.

Le livre des vers dit :

« *Le Prince, dont la conduite est toujours pleine d'équité et de sagesse, verra les hommes des quatre parties du monde imiter sa droiture. Il remplit ses devoirs de père, de fils, de frère aîné et de frère cadet et ENSUITE LE PEUPLE L'IMITE.* »

Et voilà, le tour est joué ! C'est irrésistible. Ça va aller maintenant tout seul.

Le Chinois dut être stupéfait de voir l'Européen ne pas imiter. C'est-à-dire : il avait une occasion d'être stupéfait. Mais un Chinois ne va pas montrer de la stupéfaction (Michaux, 2012 : 176).

Extrait 2 : « Principe chinois de « laisser faire, tout s'arrangera » »

Les Chinois voient-ils parfois grand ? Certes. Mais ils sont particulièrement grands travailleurs à de petites besognes.

Ils ont pu paraître profonds en politique à cause de ce principe de « laissez faire, tout s'arrangera », qu'ils réservent pour les grandes choses.

Mais on remarque que c'est tout le contraire qu'ils appliquent aux petites, où il n'est rien qu'ils ne remuent pour arriver à placer leurs marchandises petites ou grandes, le plus souvent petites.

Ils font des projets, plantent des jalons, se ménagent des appuis, dressent des embûches, et l'ont toujours fait, car ils ont toujours aimé combiner.

Chaque être naît avec une évidence, un principe qui n'a pas besoin d'être démontré, généralement loin d'être transcendantal, et autour duquel il assemble ses notions... On croit généralement que l'idée contrale intime de Confucius était les obligations envers la famille, envers le prince et la sagesse. Qu'en savons-nous ?

Une idée trop essentielle, trop intime, pour qu'il pût, pour que les Chinois pussent s'en apercevoir, lui servait constamment de base. C'était peut-être que l'homme est fait pour trafiquer.

Au XVIII^e siècle, un grand auteur chinois se creusa la tête. Il voulait un récit absolument fantastique, brisant les lois du monde. Que trouva-t-il ? Ceci : son héros, sorte de Gulliver, arrive dans un pays où les marchands essayaient de vendre à des prix ridiculement bas, et où les clients insistaient pour payer des prix exorbitants. – *Après ça, l'auteur crut avoir secoué les bases de l'Univers et des mondes étoilés. Une imagination aussi formidable, pense ce Chinois, n'existe nulle part ailleurs* (Michaux, 2012 : 178-180).

Extrait 3 : « Les édifices chinois et la protection »

Le Chinois n'a pas un élan fou. Une ville chinoise se distingue par ses formidables portes. Ce qu'il faut avant tout, c'est être protégé. Pas trop à l'intérieur de monuments orgueilleux, mais plutôt des portes importantes, fortement assises, destinées à effrayer, où entre aussi du bluff.

L'empire chinois se distingue de tous les autres par la Muraille de Chine. Ce qu'il faut avant tout, c'est être protégé.

Les édifices chinois se distinguent par leur toit. Ce qu'il faut avant tout, c'est être protégé.

Partout, il y a de grands écrans, puis il y a encore des paravents et naturellement les triples labyrinthes. Ce qu'il faut avant tout, c'est être convenablement protégé.

Le Chinois n'est jamais abandonné, mais toujours sur ses gardes, il a toujours l'air d'un affilié de société secrète.

Quoique guerrière quand ce fut absolument nécessaire, la Chine a été une nation pacifique. « *Avec le bon acier, on ne fabrique pas des clous. D'un jeune homme de valeur, ne faites pas un militaire.* » Telle est l'opinion publique. Toute l'éducation chinoise pousse tellement au pacifisme, que les Chinois étaient devenus lâches (pour quelque temps) et avec le plus grand sans-gêne (Michaux, 2012 : 186-187).

Extrait 4 : « La peur des humiliations »

Que l'on se mette bien dans la tête que le Chinois est un être tout ce qu'il y a de plus sensible. Il a toujours son cœur de gosse. Depuis quatre mille ans.

L'enfant est-il bon ? Pas spécialement. Mais il est impressionnable. Le Chinois, une feuille qui tremble lui chavire le cœur, un poisson qui vogue lentement le fait presque évanouir. Qui n'a pas entendu *Mei-Lan-faug*, ne sait pas ce que c'est que la douceur, la douceur déchirante, décomposante, le goût des larmes, le raffinement douloureux de la grâce.

Et même un traité de peinture, comme celui de Kiaï-Tseu-Yuan Houa Tchouan intitulé : Les Enseignements de la peinture du jardin grand comme un grain de moutarde, est fait avec une telle dévotion et une telle poésie qu'il fait venir les larmes aux yeux.

Un rien froisse le Chinois.

Un gosse a affreusement peur des humiliations.

Qui n'a pas été Poil de Carotte ? La peur des humiliations est tellement chinoise qu'elle domine leur civilisation. Ils sont polis pour cela. Pour ne pas humilier l'autre. Ils s'humilient pour ne pas être humiliés.

La politesse, c'est un procédé contre l'humiliation. Ils sourient.

Ils n'ont pas tant peur de perdre la face, que de la faire perdre aux autres. Cette sensibilité, véritablement malade aux yeux de l'Européen, donne un aspect spécial à toute leur civilisation. Ils ont le sens et l'appréhension du « on dit ». Ils se sentent toujours regardés... « Quand tu traverses un verger, garde-toi, s'il y a des pommes, de porter la main à ta culotte et, s'il y a des melons, de toucher à tes chaussures. » Ils n'ont pas conscience d'eux, mais de leur apparence, comme s'ils étaient eux-mêmes à l'extérieur et s'observant de là. De tout temps exista dans l'armée chinoise ce commandement : « *Et maintenant prenez un air terrible !* »

Même les empereurs, quand il y en avait, avaient peur d'être humiliés. Parlant des Barbares, des Coréens, ils disaient à leur messager : « Faites en sorte qu'ils ne rient pas de nous. » Être la risée ! Les Chinois savent se froisser comme personne et leur littérature contient, comme il fallait s'y attendre de la part d'hommes polis et aisément blessés, les plus cruelles et infernales insolences (Michaux, 2012 : 191-192).

Activités pédagogiques

1. Avant la lecture, faites d'abord des échanges par groupe :

En tant que Chinois, quels sont les caractères principaux de vos compatriotes ? Vous pouvez citer, avec les adjectifs ou les verbes, quatre caractères qui à vos yeux représentent les caractères du peuple chinois.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

2. Nous avons choisi pour cette lecture quatre extraits d'*Un barbare en*

Asie d'H. Michaux. Dans les extraits 1-4, l'écrivain décrit les personnalités et les caractères des Chinois qui lui paraissent « très chinois ». Lisez les textes et faites des échanges de nouveaux en groupe :

1/ Quels sont les caractères des Chinois qui différencient de ceux des

Européens chez l'écrivain ?

Extrait 1) _____
Extrait 2) _____
Extrait 3) _____
Extrait 4) _____

2/ Est-ce que les caractères du peuple chinois chez l'écrivain sont identiques à ce que vous avez décrits dans l'activité 1 ?

Est-ce que vous êtes d'accord avec la description de l'écrivain?

3. 1/ H. Michaux a employé dans l'extrait 2 une expression chinoise :

Ils ont pu paraître profonds en politique à cause de ce principe de « laissez faire, tout s'arrangera ».

Comment pouvez-vous interpréter cette expression « laissez faire, tout s'arrangera » en chinois ?

2/ Quel est le titre en chinois pour l'ouvrage chinois *Le livre des vers* que l'écrivain cite souvent dans son œuvre?

« _____ »

Qu'est-ce qui peut être les « vers » d'origine chinoise dans la citation de l'extrait 1 :

Le Prince, dont la conduite est toujours pleine d'équité et de sagesse, verra les hommes des quatre parties du monde imiter sa droiture. Il remplit ses devoirs de père, de fils, de frère aîné et de frère cadet et
ENSUITE LE PEUPLE L'IMITE.

____ _ , ____ _ °
____ _ , ____ _ °

De quelle histoire chinoise s'agit-il dans *Le livre des vers* ?

3/ Dans l'extrait 2, l'écrivain français a parlé de l'histoire d'un grand auteur chinois du XVIII^e siècle essayant de créer un « récit absolument fantastique » :

Au XVIII^e siècle, un grand auteur chinois se creusa la tête. Il voulait un récit absolument fantastique, brisant les lois du monde. Que trouva-t-il ? Ceci : son héros, sorte de Gulliver, arrive dans un pays où les marchands essayaient de vendre à des prix ridiculement bas, et où les clients insistaient pour payer des prix exorbitants.

Selon la description de Michaux, êtes-vous capable de dire :

- De quel auteur chinois s'agit-il ?
- De quel ouvrage chinois s'agit-il ?
- Pourquoi l'auteur considère-t-il le héros de l'ouvrage chinois comme un personnage « de sorte de Gulliver » ?

4. Relisez l'ensemble des extraits 1-4 et réfléchissez : comment l'écrivain français regardent-ils les personnalités et les caractères des chinois à partir de la littérature, la philosophie, et l'architecture chinoises.

Ensuite, réexaminez vos réponses dans l'activité 2 :

Est-ce que les caractères du peuple chinois chez l'écrivain sont identiques à ce que vous avez décrits dans l'activité 1 ?

Comment avez-vous déduit vos réponses ? Comment l'écrivain a-t-il formé ses impressions sur le peuple chinois ?

Justifications du choix des textes et commentaires sur les activités pédagogiques

Nous avons étudié dans le premier chapitre de notre thèse l'appréhension diversifiée par rapport à la notion de culture. Si les relativistes et les universalistes en philosophie, en anthropologie voire en didactique portent des regards différenciés sur la compréhension de la culture et de l'interculturel, l'étude de ces deux derniers reflètent effectivement une complexité sur la diversité en classe de Français Langue Étrangère.

L'analyse dans le chapitre II de la partie théorique montre une importance et une nécessité de sensibiliser les apprenants de FLE à la conscience de la diversité manifestée non seulement dans la relation avec la culture étrangère, mais aussi dans la

compréhension de sa propre culture. L'analyse des travaux des didacticiens de FLE dans la partie I présente que « la reconnaissance de sa propre diversité est une des conditions pour pouvoir reconnaître la diversité de l'Autre » (Abdallah-Preteceille, 2005 : 36).

Mais il ne faut pas oublier notre contexte de recherche quand nous parlons de la question de la diversité. Notre recherche dans le point 2.3.3 du chapitre II « Enseignement de l'altérité au sein du contexte chinois » présente une influence importante de la philosophie taoïste à la mentalité chinoise. Les Chinois, considérant la notion de « nous » et « ensemble » comme prioritaire, évitent à certains égards de montrer l'individualité et la diversité au niveau comportemental et moral. Nous avons également repéré cette collectivité dans la partie II à travers nos observations en classes dans les universités chinoises.

Ainsi, le contexte de recherche décide la méthodologie dans la classe de FLE chinoise. Cela explique aussi la raison pour laquelle nous choisissons de « sensibiliser » les apprenants chinois à cette diversité culturelle au lieu de leur « apprendre » cette diversité. Depuis notre première partie et jusqu'à la fin de la présente thèse, nous avons toujours pour point de vue que l'« interculturel » ne consiste pas à dire simplement aux élèves d'« étudier » la compétence interculturelle. Ce qui importe, c'est de susciter leur curiosité et leur intérêt, et de les sensibiliser à cet « interculturel » sous-jacent dans l'apprentissage du français. Il est aussi nécessaire de les guider vers des réflexions sur la question de l'interculturel à travers la lecture des textes littéraires disposant des contacts culturels ! C'est cela l'« engagement d'enseignement » pour nous.

Par conséquent, les textes sélectionnés pour cette scène se composent d'extraits autour des analyses des mentalités et des caractéristiques chez les Chinois dans l'œuvre française *Un barbare en Asie*. Les écrits de Michaux fournissent aux apprenants chinois une occasion de lire le regard que l'auteur français porte sur les personnalités des Chinois. Parallèlement, la lecture et les activités pédagogiques permettent de réexaminer leur propre culture considérée toujours comme « évidente » et « familière ». À partir de ces textes concernant le principe « laissez faire, tout s'arrangera », « l'esprit d'être protégé » et « la peur des humiliations » chez les Chinois, l'enseignant a pour mission de guider les étudiants chinois vers une réflexion sur la possibilité de la diversité de l'interprétation pour leur culture maternelle.

Les activités se construisent donc en s'appuyant sur les objectifs mentionnés dans le paragraphe précédent. Les apprenants sont encouragés à s'exprimer en groupe au début des activités : « En tant que Chinois, quels sont les caractères principaux de vos compatriotes ? » Leurs impressions « collectives » sur eux-mêmes rencontreront une confrontation directe avec les interprétations de l'écrivain français dans les activités 2-4. Nous demandons d'abord de décoder des expressions des ouvrages littéraires et des écrivains chinois que l'auteur a cités dans ses textes. Les apprenants sont en quête des textes originaux en chinois. Une réflexion est ensuite mise en place : « comment l'écrivain français regardent-ils les personnalités et les caractères des Chinois à partir de la littérature, la philosophie et l'architecture chinoises ? » Certains ouvrages littéraires ou certaines expressions familières pour les étudiants chinois sont pourtant interprétés par l'écrivain français de façon probablement inattendue pour les étudiants chinois, comme le principe de « laissez faire, tout s'arrangera ». Cette expression d'origine de la doctrine taoïste de Laozi marque une pensée traditionnelle sur la gouvernance de l'État et les comportements quotidiens des habitants. Michaux affirme ce principe sur le régime politique mais indique un côté contraire sur le traitement des petites choses. Les Chinois s'occupent de tout ! Il indique même qu'il existe « une idée trop essentielle, trop intime, pour qu'il pût, pour que les Chinois pussent s'en apercevoir, lui servait constamment de base ». Si les Chinois ne connaissent même pas leurs propres caractéristiques, comment l'écrivain français les aperçoit-il ? Il sera donc intéressant pour les apprenants de réfléchir, à l'aide de l'enseignant, à la compréhension de la mentalité et des comportements des Chinois à partir d'un point de vue philosophique et littéraire. En comparant cette analyse avec leur discussion dans l'activité 1, les apprenants sont renvoyés à un réexamen de la littérature, la philosophie et l'architecture chinoises qui leur paraissaient familières et évidentes. Leur propre culture peut être interprétée de différentes manières et à partir de différentes sphères. Quel que soit l'accord ou le désaccord avec l'interprétation de l'écrivain, il suffit d'exprimer leurs arguments. Durant ce processus s'est donc établie une conscience sur la diversité d'interprétation de la culture maternelle chez les apprenants chinois.

Lecture 2. La langue chinoise

Supports pédagogiques :

- extrait 5 *Connaissance de l'est* : « Religion du signe » ;
- extrait 6 *Un barbare en Asie* : a. « La création des caractères chinois » ;
b. « Les images dans la langue chinoise poétique » ;
- extrait 7 *René Leys* : « Le mystère des caractères » ;
- extrait 8 *Carnets du voyage en Chine* : « La langue chinoise n'a pas le même code que la linguistique saussurienne ».

Extrait 5 : « Religion du signe »

Que d'autres découvrent dans la rangée des Caractères Chinois, ou une tête de mouton, ou des mains, les jambes d'un homme, le soleil qui se lève derrière un arbre. J'y poursuis pour ma part un lacs plus inextricable.

Toute écriture commence par le trait ou ligne, qui, un, dans sa continuité, est le signe pur de l'individu. Ou donc la ligne est horizontale, comme toute chose qui dans le seul parallélisme à son principe trouve une raison d'être suffisante ; ou, verticale comme l'arbre et l'homme, elle indique l'acte et pose l'affirmation ; ou, oblique, elle marque le mouvement et le sens.

La lettre romaine a eu pour principe la ligne verticale ; le Caractère Chinois paraît avoir l'horizontale comme trait essentiel. La lettre d'un impérieux jambage affirme que la chose est telle ; le caractère est la chose tout entière qu'il signifie.

L'une et l'autre sont également des signes ; qu'on prenne, par exemple, les chiffres, l'une et l'autre en sont également les images abstraites. Mais la lettre est par essence analytique : tout mot qu'elle constitue est une énonciation successive d'affirmations que l'œil et la voix épellent ; à l'unité elle ajoute sur une même ligne l'unité, et le vocable précaire dans une continuelle variation se fait et se modifie. Le Signe Chinois développe, pour ainsi dire, le chiffre ; et, l'appliquant à la série des êtres, il en différencie indéfiniment le *caractère*. Le mot existe par la succession des lettres, le caractère par la proportion des traits. Et ne peut-on rêver que dans celui-ci la ligne horizontale indique, par exemple, l'espèce, la verticale, l'individu, les obliques dans leurs mouvements divers l'ensemble des propriétés et des énergies qui donnent au tout son *sens*, le point, suspendu dans le blanc, quelque rapport qu'il ne convient que de sous-entendre ? On peut donc voir dans le Caractère Chinois un être schématique, une personne scripturale, ayant, comme un être qui vit, sa nature et ses modalités, son action propre et sa vertu intime, sa structure et sa physionomie.

Par là s'explique cette piété des Chinois à l'écriture ; on incinère avec respect le plus humble papier que marque le mystérieux vestige. Le signe est un être, et, de ce fait qu'il est général, il devient sacré. La représentation de l'idée en est ici, en quelque sorte, l'idole. Telle est

la base de cette religion scripturale qui est particulière à la Chine. Hier j'ai visité un temple Confucianiste (Clandel, 2010 : 57-58).

Extrait 6a : « La création des caractères chinois »

Dans la création des caractères chinois, ce manque de don pour l'ensemble massif, et pour le spontané, et ce goût de prendre un détail pour signifier l'ensemble est beaucoup plus frappant encore et fait que le chinois, qui aurait pu être une langue universelle, n'a jamais, sauf le cas de la Corée et du Japon, franchi la frontière de Chine et passe même pour la plus difficile des langues.

C'est qu'il n'y a pas cinq caractères sur les vingt mille qu'on puisse deviner au premier coup d'œil, au contraire des hiéroglyphes d'Égypte dont les éléments, sinon l'ensemble, sont aisément reconnaissables. Ici pas cent caractères simples, même dans l'écriture primitive. Le Chinois veut des ensembles.

Prenons une chose qui a l'air bien simple à représenter : une chaise. Elle est formée des caractères suivants (eux-mêmes méconnaissables) :

1) arbre ; 2) grand ; 3) soupirer d'aise avec admiration ; le tout fait *chaise*, et qui se recompose vraisemblablement comme ceci : *homme* (assis sur les talons ou debout), *soupirant d'aise près d'un objet fait du bois d'un arbre*. Si encore on voyait les différents éléments ! Mais si on ne les connaît pas d'avance, on ne les trouvera pas.

L'idée de représenter la chaise elle-même, avec son siège et ses pieds, ne lui vient pas.

Mais la chaise qui lui convenait, il l'a trouvée, non appartenante, discrète, aimablement suggérée par des éléments de paysage, déduite par l'esprit plutôt que désignée, et cependant incertaine et comme « jouée ».

Ce caractère, qui est un des caractères composés les plus faciles, montre assez combien il répugne au Chinois de voir tel quel un objet, et d'autre part, son goût délicieux pour les ensembles, pour le paysage figuré. Même si le Chinois représente tel quel l'objet, au bout de peu de temps, il le déforme et le simplifie. Exemple : l'éléphant a, au cours des siècles, pris huit formes.

D'abord, il avait une trompe. Quelques siècles après, il l'a encore. Mais on a dressé l'animal comme un homme. Quelque temps après, il perd l'œil et la tête, plus tard le corps, ne gardant que les pattes, la colonne vertébrale et les épaules. Ensuite il récupère la tête, perd tout le reste, sauf les pattes, ensuite il se tord en forme de serpent. Pour finir, il est tout ce que vous voulez ; il a deux cornes et une tétine qui sort d'une patte (Michaux, 2012 : 159-160).

Extrait 6b : « Les images dans la langue chinoise poétique »

La poésie chinoise est tellement délicate qu'elle ne rencontre jamais une idée (au sens européen du mot).

Un poème chinois ne se peut traduire. Ni en peinture, ni en poésie, ni au théâtre, il n'a cette volupté chaude, épaisse, des Européens. Dans un poème, il indique, et les traits qu'il indique ne sont même pas les plus importants, ils n'ont pas une évidence hallucinante, ils la fuient, ils ne suggèrent même pas, comme on dit souvent, mais plutôt, on *déduit* d'eux le paysage et son atmosphère.

Quand *Li Po* nous dit de ces choses apparemment faciles comme ceci (et c'est le tiers du poème) :

Bleue est l'eau et claire la lune d'automne.
Nous cueillons dans le lac du Sud des lis blancs.

Ils paraissent soupirer d'amour
remplissant de mélancolie le cœur de l'homme dans la barque...

il faut dire d'abord que le coup d'œil du peintre est si répandu en Chine que, sans autre indication, le lecteur voit de façon satisfaisante, s'en réjouit, et tout naturellement peut vous dessiner au pinceau le tableau en question. De cette faculté, un exemple ancien :

Vers le XVI^e siècle, je ne sais sous quel empereur, la police chinoise faisait faire à la dérobée, par ses inspecteurs, le portrait de chaque étranger entrant en Chine. Dix ans après avoir vu le portrait seulement, un policier vous reconnaissait. Mieux, si un crime était commis et que l'assassin disparût, il se trouvait toujours quelqu'un dans les environs pour faire *de mémoire* le portrait de l'assassin, lequel, tiré à plusieurs exemplaires, était envoyé, ventre à terre, sur les grandes routes de l'Empire. Cerné de tous côtés par ses portraits, l'assassin devait se livrer au juge.

Malgré ce don de voir, l'intérêt que prendrait un Chinois, à la traduction française ou anglaise du poème, serait médiocre.

Après tout, que contiennent ces quatre vers de Li Po en français ? Une scène.

Mais en chinois, ils en contiennent une trentaine ; c'est un bazar, c'est un cinéma, c'est un grand tableau. Chaque mot est un paysage, un ensemble de signes dont les éléments, même dans le poème le plus bref, concourent à des allusions dans fin. Un poème chinois est toujours trop long, tant il est surabondant, véritablement chatouillant et chevelu de comparaisons.

Dans *bleue* (*Spirit of Chinese Poetry*, de V. W. W. S. Purcell), il y a le signe de casser du bois et celui de l'eau, sans compter la soie. Dans *clair*, il y a la lune, et le soleil à la fois. Dans *automne*, le feu, et le blé, et ainsi de suite.

Si bien qu'après trois vers seulement, il y a une telle affluence de rapprochements et de raffinements, qu'on est intensément ravi.

Ce ravissement est obtenu par *équilibre et harmonie*, état que le Chinois goûte par-dessus tout, et qui lui est une sorte de *paradis*.

Ce sentiment, plus opposé encore à la paix exaltée hindoue qu'à l'énervement et à l'action européenne, ne se retrouve nulle part ailleurs que dans les races jaunes (Michaux, 2012 : 160-163).

Extrait 7 : « Le mystère des caractères »

Et il me tend un papier couvert de caractères dont les abréviations cursives demeurent dans ma main peu efficaces à éclairer ce qu'il vient de me dire ... Je regarde, sous les derniers éclats de ma lampe qui saute, les files de caractères aussi mystérieux pour moi qu'une sténographie Égyptiaque enveloppée d'arabesques Hittites, clouillée de Cunéiformes et regrattée par vingt archéologues (Segalen, 2000 : 185) !

Extrait 8 : « La langue chinoise n'a pas le même code que la linguistique saussurienne »

[Donc, leur discours : combinatoire de briques, dont le jeu seul, très faible, laisse apparaître des différences - sans doute subtiles à déchiffrer. Car ce n'est pas notre code : cette linguistique n'est pas saussurienne. Pas d'idiolecte. Ils n'ont sans doute pas de discours pour l'amour, pour le savoir sociologique, etc.] (Barthes, 2009 : 41)

Activités pédagogiques

- 1. Les extraits 5-8 révèlent la compréhension de la langue chinoise et l'interprétation des caractères dans l'écriture chinoise chez les écrivains français. Pour le moment, ne lisez pas encore ces textes des auteurs français. En tant qu'étudiant chinois dont la langue maternelle est le mandarin, exprimez d'abord votre impression par rapport à la langue chinoise, les mots, les expressions, et les caractères dans l'écriture.**

Vous pouvez choisir un ou plusieurs aspects qui vous paraît/paraissent intéressant(s), comme la mélodie, l'esthétique, l'écriture, l'histoire de la langue...

- 2. Est-ce que votre point de vue est similaire à celui de vos camarades de classe ?**

- 3. Une peu d'imagination avant de débiter la lecture :**

Le caractère *yi* 椅 (la chaise) est un caractère courant dans la lecture et l'écriture en langue chinoise. Est-ce que vous avez fait ressortir des réflexions sur ce caractère courant ?

Qu'est-ce que ce caractère évoque pour vous ? Comment comprenez-vous ce caractère ?



- 4. Maintenant, lisez l'extrait 6a d'H. Michaux qui consacre une grande partie à présenter la langue et les caractères chinois. Vous y trouverez l'interprétation de Michaux par rapport au caractère *yi* 椅 (la chaise) - le caractère évoqué dans l'activité 3 - .**

1/ Dans son texte, comment l'auteur français explique-t-il le caractère chinois *yi* 椅 ?

2/ Pourquoi l'auteur dit que les caractères chinois sont

au contraire des hiéroglyphes d'Égypte

et montrent

assez combien il répugne au Chinois de voir tel quel un objet, et d'autre part, son goût délicieux pour les ensembles, pour le paysage figuré ?

3/ Êtes-vous surpris par cette explication sur la langue chinoise mais issue d'un écrivain français ? Êtes-vous d'accord avec l'auteur ? Pourquoi ?

4/ Dans l'extrait, H. Michaux a aussi évoqué le caractère chinois *xiang* 象 (éléphant) parce que

même si le Chinois représente tel quel l'objet, au bout de peu de temps, il le déforme et le simplifie.



Réexaminez le caractère *xiang* 象 (éléphant) en vous posant de nouveau les questions 1/ et 3/ de l'activité 4.

5. Maintenant lisez l'extrait 6b. H. Michaux a cité un poème chinois de Li Po (Li Bai) dans ce chapitre.

1/ Selon la traduction en français, êtes-vous capable de décoder en chinois ce poème pentasyllabe ?

— — — — — ,
— — — — — °
— — — — — ,
— — — — — °

2/ Comparez la traduction en français et le poème d'origine en chinois. Que sentez-vous ?

→ Pourquoi l'auteur dit :

Après tout, que contiennent ces quatre vers de Li Po en français ? Une scène. Mais en chinois, ils en contiennent une trentaine ; c'est un bazar, c'est un cinéma, c'est un grand tableau ?

Êtes-vous d'accord avec l'écrivain ? Avez-vous pensé à ce « charme » dans la poésie chinoise avant ?

6. Lisez l'ensemble des extraits 5, 6, 7, 8. Quelles sont les caractéristiques de la langue chinoise chez P. Claudel, H. Michaux, V. Segalen, R. Barthes ?

→ Pour vous aider à réfléchir :

1/ Le caractère « personne » (*ren*) vous semble peut-être un caractère très simple dans la langue chinoise, mais avez-vous réfléchi à la philosophie sous-jacente ? Comment P. Claudel interprète ce caractère « personne » que vous employez sans doute tout le temps mais auquel vous n'avez peut-être pas accordé beaucoup d'attention ?



2/ Avec quelles langues le héros-narrateur de *René Leys* de V. Segalen a comparé les caractères chinois ?

Possédez-vous des connaissances sur les caractères dans ces langues étrangères ?

3/ La comparaison de la langue chinoise avec la sténographie Égyptienne et les cunéiformes chez V. Segalen nous fait penser aux écrits d'H. Michaux qui a signalé dans l'extrait 6a - l'extrait déjà étudié dans l'activité 4 - que les caractères chinois sont

au contraire des hiéroglyphes d'Égypte.

Selon le texte, comment comprenez-vous cette différenciation ?

4/ En associant au contexte temporel de la visite en Chine, que veulent dire « les briques » - termes mentionnés à plusieurs reprises dans l'œuvre de R. Barthes ? Pourquoi la langue chinoise dispose de beaucoup de « briques » et la linguistique chinoises

n'est pas saussurienne. Pas d'idiolecte. Ils n'ont sans doute pas de discours pour l'amour, pour le savoir sociologique ?

5/ → Maintenant, revenons à la question au début de l'activité 6. Êtes-vous capable de vous exprimer maintenant :

quelles sont les caractéristiques de la langue chinoise chez P. Claudel, H. Michaux, V. Segalen, R. Barthes ?

Existe-il une « diversité » sur les connaissances de la langue chinoise parmi ces écrivains français ?

→ Pour aller plus loins... 

7. Après avoir lu autant d'extraits sur la connaissance et l'appréhension de la langue et la culture chinoises chez les écrivains français, vous avez créé de nouvelles réflexions sur votre propre langue et culture auxquelles vous n'aviez peut-être pas fait beaucoup d'attention ?

→ Il est aussi intéressant de comparer votre réflexion avec votre réponse dans l'activité 1 - la réponse que vous avez faite avant la lecture des textes - ! Y a-t-il une modification ou une complémentation des idées ?

Justification du choix des textes et commentaires sur les activités pédagogiques

Dans la lecture 1 de la même scène, nous avons discuté de l'importance de réfléchir sur la langue et la culture maternelles des apprenants en classe de FLE. En effet, il est nécessaire de revoir et de réexaminer la langue et la culture qui nous semblent familières dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Déjà, notre discussion dans le chapitre I de la première partie montre que la notion d'interculturel implique une reconnaissance des valeurs de soi et de l'autre¹²⁵. Des réflexions dans l'éducation interculturelle concernant la singularité et l'universalité dans la représentation d'une langue et une culture étrangères, ainsi que des discussions sur la diversité dans la relation avec cette culture étrangère, s'appuient toujours sur une conscience de soi et une reconnaissance de sa langue et sa culture maternelle¹²⁶. Ainsi, nous avons sélectionné des extraits dans lesquels les écrivains français décrivent leurs réflexions sur la langue chinoise. Ces extraits couvrent

- l'écriture chinoise ;
- la philosophie dans les caractères chinois ;
- la poésie des vers en chinois ;
- la linguistique chinoise.

À travers l'étude des textes, nous souhaitons guider les apprenants chinois vers une nouvelle réflexion sur la langue chinoise : comment ces écrivains français regardent-ils ma propre langue ? Comment comprendre cette diversité entre leurs représentations et mes connaissances par rapport à la langue chinoise ?

Comme la lecture 1, nous choisissons de partir d'une réflexion préalable sur la langue chinoise pour ensuite revenir à la lecture du texte sur le même thème. Les apprenants chinois sont invités à s'exprimer sur leur impression par rapport à la langue chinoise au niveau de l'écriture, de la mélodie, de l'esthétique ou d'un autre côté qui les intéresse. Ils sont invités à discuter en groupe et à comparer leur point de vue avec leurs camarades de classe. Une conscience préalable sur leur propre langue maternelle est donc introduite chez les apprenants. Les activités 3-6 consistent à analyser les textes et à

¹²⁵ C.f. la discussion sur la notion d'interculturel proposée par le Conseil de l'Europe dans le chapitre I de la partie I.

¹²⁶ Nous avons traité à plusieurs reprises cette question dans la partie I et II. Nous avons pris appui sur les théories de M. Abdallah-Preteuille (2005), M. De Carlo (1998), et M. Byram (1992) pour examiner la relation singularité/universalité, ainsi que l'intégration de l'identité dans la reconnaissance de l'autre.

réexaminer les caractères et la poésie dans la langue chinoise. D'abord, Michaux parle de sa compréhension sur quelques caractères chinois, comme :



yi (chaise)



xiang (éléphant)

Il est intéressant de demander d'abord aux apprenants chinois leur propre compréhension sur ces caractères. Les études sur les caractères débutent très tôt dès l'école primaire en Chine et vont durer jusqu'à la fin du lycée. Elles font partie de l'éducation nationale sur la discipline « Langue chinoise » et y occupent une place très importante. Dans les études classiques de la langue chinoise, les élèves sont souvent informés que les caractères sont en général composés de deux parties : la partie clé qui explique le sens du caractère et l'autre partie qui marque sa prononciation. Si nous interrogeons les étudiants chinois avec la question dans l'activité 3 (comment comprendre le caractère *yi* ?), il est très probable qu'ils expliquent que le caractère se compose de la clé du « bois » à gauche et que la partie droite marque la prononciation du caractère. Cette interprétation qui n'est pas erronée mérite d'être approfondie avec la lecture des textes. Michaux décrit le *yi* comme :

1) arbre ; 2) grand ; 3) soupirer d'aise avec admiration ; le tout fait *chaise*, et qui se recompose vraisemblablement comme ceci : *homme* (assis sur les talons ou debout), *soupirant d'aise près d'un objet fait du bois d'un arbre*. Si encore on voyait les différents éléments ! Mais si on ne les connaît pas d'avance, on ne les trouvera pas.

L'idée de représenter la chaise elle-même, avec son siège et ses pieds, ne lui vient pas.

Pour les apprenants chinois, il est probable qu'ils trouvent cette interprétation surprenante voire originale. Michaux préconise de voir l'« ensemble » du sens derrière les caractères parce qu'ils montrent

assez combien il répugne au Chinois de voir tel quel un objet, et d'autre part, son goût délicieux pour les ensembles, pour le paysage figuré.

Cela constitue donc un point assez intéressant à travailler avec les étudiants chinois. L'interprétation de Michaux à partir d'un point de vue philosophique forme une confrontation avec l'impression plantée dans la valeur spirituelle chinoise. Cette confrontation n'est pas négative ou passive parce que nous demandons aux apprenants dans l'activité 4 d'exprimer leur émotion face aux textes de l'auteur français. Notre recherche théorique dans l'enseignement de la culture révèle la nécessité de ne pas considérer les auteurs des œuvres littéraires comme les « grands écrivains » durant la lecture littéraire en classe de FLE¹²⁷. Les étudiants sont donc placés au même niveau que l'écrivain dans le point 3/ de l'activité 4. Les questions telles que « Êtes-vous surpris par cette explication sur la langue chinoise mais issue d'un écrivain français ? », « Êtes-vous d'accord avec l'auteur ? Pourquoi ? » permettent aux apprenants de construire, sur un niveau égal, une communication avec l'écrivain. Cela ouvre aussi une nouvelle étape sur la découverte de la diversité de la culture de soi-même.

Nous renforçons cette réflexion sur la diversité à travers la comparaison des textes de Claudel, Segalen et Barthes dans les activités 5 et 6. Entre ces auteurs, nous arrivons à repérer des points différenciés sur l'interprétation de la langue chinoise. Nous construisons donc des activités comme le point 3/ dans l'exercice 6. Segalen compare les caractères chinois à « la sténographie Égyptiaque et les cunéiformes » tandis que Michaux les considère comme « au contraire des hiéroglyphes d'Égypte ». Le décalage entre les deux auteurs sur la compréhension des caractères chinois fait réfléchir les apprenants : qu'est-ce qui produit ce décalage ? Comment comprendre cette différenciation ? La reconnaissance de la diversité de la culture de soi-même est donc ici remise en question.

Dans « Pour aller plus loin... » à la fin des exercices, nous proposons aux apprenants de revenir sur leur réponse dans la première activité. Un réexamen de leur interprétation sur leurs propres langue et culture avant et après la lecture des textes des

¹²⁷ Nous avons travaillé sur la posture d'auteur dans la partie I, chapitre III. Nous nous sommes basés sur les théories de C. Tauveron, O. Lumbroso, et M. Fiévet pour mener une réflexion sur la réduction du rôle d'auteur chez les apprenants chinois de FLE lors de leur écriture littéraire.

écrivains-voyageurs français leur permet de revoir la question clé de la séance : il existe une diversité des représentations sur la culture de soi-même.

Scène 4 : Diversité dans la relation avec l'autre : une altérité évolutive et continue

Objectifs pédagogiques :

- comprendre l'acculturation, la convergence, la divergence, l'intégration... dans le processus d'adaptation culturelle chez les écrivains ;
- développer la conscience de la continuité et l'évolution de l'altérité à travers l'analyse de la relation non statique chez les écrivains français avec la culture chinoise.

Activités pédagogiques

Nous avons étudié, dans les 7 séances précédentes, les différentes images de la Chine chez les cinq écrivains français, leurs stéréotypes, les procédés d'entrer dans le système du fonctionnement de la vie chinoise et de la culture chinoise, l'altérité entre leur identité et la coutume chinoise, ainsi que les stratégies qu'ils utilisent pour construire des connivences culturelles.

Après avoir lu de nombreux extraits pendant les 7 séances, comment interprétez-vous la relation des écrivains français avec la culture et la société chinoises ? Est-ce que cette relation d'altérité reste identique tout au long du voyage chez les écrivains français ?

→ Pour vous aider à réfléchir :

Dans la scène 2 de la séquence 2, nous avons lu ensemble les stratégies auxquelles les écrivains ont recours pour construire des connivences culturelles entre leur profil français et la société chinoise. En effet, une fois entrés dans une nouvelle culture, nous pourrions rencontrer le « dépaysement » (comme déjà étudié dans la scène 2, séquence 2), le « choc culturel », etc. Les écrivains peuvent avoir des attitudes et des comportements diversifiés : la « curiosité » pour essayer de s'intégrer dans la nouvelle culture (scène 2, séquence 1), l'« incompréhension » de la coutume chinoise (scène 2, séquence 1), la résistance, etc. Cette adaptation

culturelle peut comprendre plusieurs éléments :

→ une « **accumulation** » est un processus par lequel un groupe humain assimile tout ou partie des valeurs culturelles d'un autre groupe humain (*Le Petit Robert*, 21 : 2014). Elle peut comprendre **le décalage culturel, la résistance, l'assimilation, l'intégration...** ;

→ pour l'adaptation culturelle, on peut avoir une « **convergence** » qui indique une adaptation psychologique ou comportementale par « soi-même » dans le but de se rapprocher de l'« autre » ;

→ on peut aussi avoir une « **divergence** » par laquelle on marque ses côtés distincts pour ne pas se mêler avec l'autre ;

→ en même temps, il est probable de tenir une attitude de garder les caractéristique de nous-même dans une « **maintenance** » ;

→ il existe aussi une « **déculturation** » qui peut nous faire perdre à certains niveaux l'identité culturelle d'origine.

1. Prenons *René Leys de V. Segalen* comme exemple :

À l'aide de votre professeur, êtes-vous capable d'associer les passages cités ci-dessous à des notions précédentes sur l'adaptation culturelle du héros-narrateur français en Chine ?

- Je me retire... respectueusement d'ailleurs et à reculons, puisque le Protocole le veut ainsi. (39)

- — Voyez-vous, je prétends qu'on ne peut traiter avec les Chinois, qu'à la chinoise. Par ailleurs vous perdez votre temps... Ils se méfient de vous... vous n'obtenez absolument rien d'eux...

J'en sais, moi, quelque chose.

- — J'ai fait autrement. Ainsi, je suis venu d'abord habiter comme vous la Ville Tartare. J'ai mes domestiques, payés à la chinoise, 3 dollars. J'ai des mules, — pas des chevaux ! — ma charrette chinoise... (49)

- Le fait que je progresse en une langue, — pratique, puisqu'elle annule la syntaxe en réduisant toutes les règles à trois, — et que je m'éprends tout d'un coup de « Style écrit », ayant découvert une architecture et toute une philosophie dans la série ordonnée des « Caractères »... (116)

- Et puis, il a fini de parler. Les autres s'inclinent. Je m'incline, et, suivant le Protocole, toujours tête basse, nous nous apprêtons à sortir à reculons. — Le cortège, peu accoutumé aux constructions chinoises, trébuche sur la grosse poutre qui barre solidement le seuil. (139)

- Alors, nu sous un vêtement de soie impalpable, de soie chinoise pour l'été, je reçois la grande averse, et, rafraîchi, je m'en vais, — enfin — dormir, détendu. (155)

- Madame Wang a compris déjà que rien de sa personne ne me déplait, et mieux que des mots bégayés et sans doute ridicules, — l'attention, la politesse exagérée, même européenne, que je lui prête, lui traduisent mes plus momentanés sentiments. (165)

- Elle s'est beaucoup amusée de m'entendre parler la langue mandarine du Nord. Elle m'avait pris pour un Mandchou né à Canton d'une mère Portugaise ! Je le lui ai laissé croire. Je ne devais pas me faire reconnaître même avec mon nez européen ! (175)

- J'aurais beaucoup aimé écrire, d'un seul jet de pinceau ancien, en style coulé dans le bronze des vieux caractères « Tchouan », ce petit poème que j'ose affirmer « de circonstance ». Je dois me contenter de le retraduire en français, d'un chinois qui ne fut pas... (199)

- Alors, brusquement, spontanément, je change d'allure et de ton :
— Tu veux risquer le tout pour le tout ? Tu m'as tutoyé en poésie chinoise ; laisse-moi te le rendre aujourd'hui. — Écoute : n'oublie jamais, en Chine, que tu es Européen. (215)

- Pour la première fois, ce jour n'est pas ce que j'attendais. Pei-king n'est plus l'habitat de mes rêves. Et ma mauvaise humeur envahissant et assiégeant le Palais même, j'en arrive à douter de mon désir d'y avoir jamais désiré entrer ! Comme après une nuit trop ivre de mauvais champagne belge, j'ai la bouche — et surtout les idées — mauvaises. Je voudrais avoir très mal à la tête, un prétexte à ce nauséux état de mes idées... J'écris ceci d'une plume grinchue, et sans risquer une enquête politique, aujourd'hui, je me recouche une dernière fois dans l'aube de Pei-king. Ce soir ou demain, je bouclerai mes malles. (267)

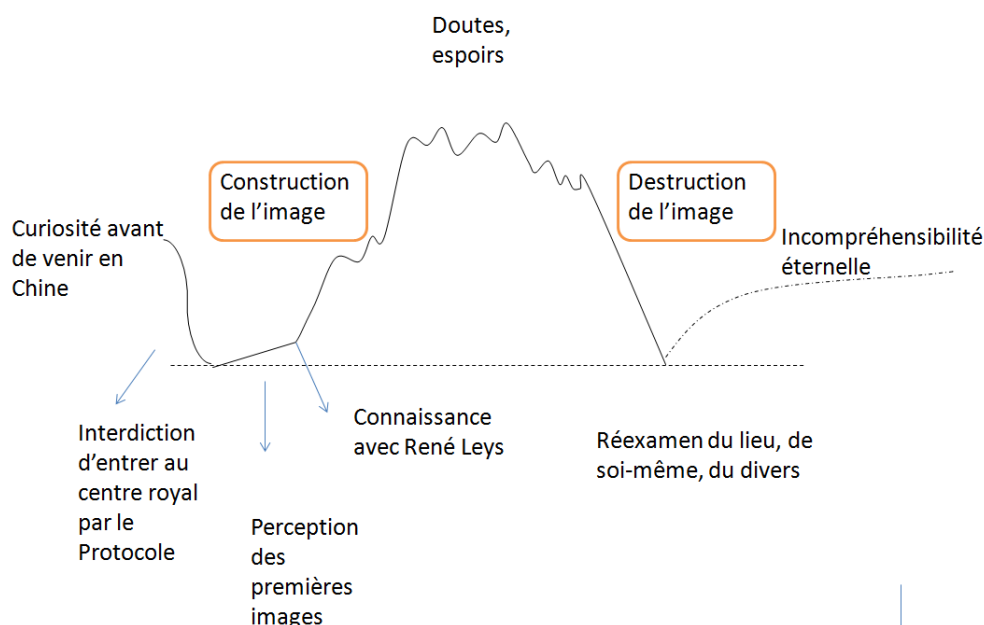
- Tout ce que j'ai dit, il l'a fait, à la chinoise, puisqu'il vient, à la chinoise, de m'en donner, par sa mort, la meilleure preuve — qu'il préférerait perdre la vie et sauver la face... et ne pas se trahir ni me trahir ; et ne pas démériter... Tout ceci est donc vrai à « la chinoise » ? (279)

2. **D'après votre réponse, est-ce que la relation du héros-narrateur avec la culture chinoise reste statique tout au long du voyage ?** Existe-il des évolutions durant le processus de l'adaptation culturelle (depuis le début jusqu'à la fin de l'aventure) ?

Selon vous, pourquoi cette relation avec la Chine est composée des évolutions ?

→ **Pour vous aider à réfléchir :**

Vous pouvez éventuellement vous référencier aux activités de la scène 3 - séquence 1 sur la fiction et le réel dans les images de la Chine. Il est possible de vous baser sur le schéma construit ensemble avec votre professeur :



- Comment décrivez-vous les relations du héros-narrateur français avec la Chine durant la construction de l'image de la Chine ?
- Comment décrivez-vous les relations du héros-narrateur français avec la Chine durant la destruction de l'image de la Chine ?

Pour mieux illustrer cette altérité, vous pouvez construire un nouveau schéma concernant la relation entre le héros-narrateur et la Chine d'après les extraits cités dans cette scène. Le schéma est à établir selon votre lecture et votre interprétation par rapport aux textes !

(votre schéma)

→ Pour aller plus loin...



3. Durant les huit séances précédentes, nous avons fait de nombreuses lectures sur les images de la Chine interprétées par les cinq écrivains français et la relation interculturelle entre le contexte identitaire de l'écrivain/le héros-narrateur et la culture chinoise.

1/ Maintenant nous vous invitons à lire l'intégralité de *René Leys* pour mieux comprendre l'adaptation culturelle de l'écrivain français dans la société chinoise pendant toute l'aventure. Comme les activités 1 et 2, vous pouvez éventuellement tracer les passages qui décrivent les moments de la rencontre culturelle entre le profil français et le contexte chinois. Vous pouvez compléter votre schéma dans l'activité 2 grâce à cette lecture de l'œuvre intégrale.

2/ Vous pouvez lire aussi l'intégralité d'une des quatre autres œuvres déjà étudiées. Comparez la relation évolutive entre le héros-narrateur et la Chine dans *René Leys* avec celle dans l'œuvre de votre choix. Cette relation entre l'écrivain français et la Chine est-elle similaire ou différente dans l'œuvre de Segalen et celle de votre choix ? Pourquoi ?

3/ Maintenant, pensez à votre propre parcours de l'adaptation culturelle durant votre apprentissage du français. Au cours de ces deux à trois ans, votre curiosité ou votre compréhension par rapport à la France et à la culture française a-t-elle changé ? En vous appuyant sur notre analyse schématique dans les activités précédentes concernant le parcours de l'adaptation culturelle des écrivains français, essayez de revoir votre propre parcours et le dessinez avec un nouveau schéma.

(schéma de votre propre adaptation culturelle)

→ Comment analysez-vous l'évolution et la continuité dans votre relation avec la langue et la culture françaises ?

Justifications du choix des textes et commentaires sur les activités pédagogiques

Nous avons travaillé sur les théoriques de la notion de culture et de l'enseignement de la culture en FLE dans les chapitres I et II de la première partie. L'enjeu dans l'éducation interculturelle d'aujourd'hui ne consiste plus à enseigner seulement les « traits culturels » isolés dans une langue étrangère, mais de faire réfléchir les apprenants de FLE sur la relation avec la langue et la culture étrangères, les stratégies utilisées pour la construction des connivences interculturelles, ainsi que l'évolution de cette altérité¹²⁸. Dans cette dernière séance, nous souhaitons organiser une réflexion sur l'évolution et la continuité de la relation avec l'autre culture lors de notre apprentissage de la langue et la culture françaises. Ainsi, notre choix des extraits s'effectue autour des moments de tournure dans la relation avec la Chine dans le roman *René Leys* :

→ Dès le début du contact avec la Chine, le héros-narrateur essayant de respecter le Protocole chinois n'avance pas dans sa relation avec la culture chinoise ;

→ Il est informé par son voisin : comment se comporter « à la chinoise » et vivre « à la chinoise » en Chine ;

→ Il commence à approfondir sa compétence en langue chinoise, y compris l'écriture en chinois ;

→ Il s'incline et sort à reculons en mimiquant la coutume chinoise afin de respecter le Protocole ;

→ Il commence à s'habiller en soie chinoise ;

¹²⁸ Nous avons mené cette réflexion en prenant appui sur les travaux de M. De Carlo (1998), M. Abdallah-Preteuille (1996) (2005) dans la partie I.

- Au niveau de la parole, il fait attention à utiliser les formules de politesse ;
- Il essaie de cacher ses caractéristiques européennes pour faire croire son lien intime avec la Chine ;
- Il commence à écrire les caractères chinois avec le pinceau ancien chinois ; il se contente de pouvoir traduire des poèmes chinois en français ;
- Il s'est fait rappeler qu'il est tout de même européen malgré ses efforts pour se rapprocher de la Chine et de la culture chinoise ;
- Pour la première fois, Pékin n'est plus la ville qu'il imaginait ;
- La mort de René Leys pour sauver sa face « à la chinoise » a perturbé le héros-narrateur. Il réfléchit de nouveau le vrai sens de l'expression « à la chinoise ».

Ces extraits issus du même roman permettent aux apprenants chinois d'examiner l'évolution et la continuité dans le parcours de l'adaptation culturelle du héros-narrateur ainsi que sa relation avec la Chine et la culture chinoise.

Nous choisissons de lancer une problématique au début de cette scène qui clôturera toute la séquence : « Après avoir lu de nombreux extraits pendant les 7 séances, comment interprétez-vous la relation des écrivains français avec la culture et la société chinoises ? Est-ce que cette relation d'altérité reste identique tout au long du voyage chez les écrivains français ? ». Les étudiants ont déjà travaillé sur le « dépaysement », la curiosité, l'incompréhension... dans les scènes précédentes pour la question de la relation entre soi et autre, ainsi que la question de la construction des connivences culturelles dans l'altérité. Nous fournissons ici quelques nouvelles notions dans l'adaptation culturelle telle « acculturation », « résistance », « assimilation », « intégration », « divergence » et « convergence ». Ces termes proposent un étayage dans l'analyse du parcours de la relation entre le héros-narrateur et la culture chinoise dans les extraits cités. Les apprenants sont invités à réfléchir à l'éventuelle évolution dans cette relation tout en associant les notions proposées à chaque extrait cité. Pour les aider à réfléchir, nous invitons les étudiants à se baser sur le schéma étudié dans la scène 3 de la séquence 1. Ce schéma, constitué par des moments de tournage importants, marque l'évolution de la construction et de la destruction de l'image de la Chine chez le héros-narrateur. Les apprenants peuvent se servir de ce schéma pour analyser d'abord la

relation entre le héros-narrateur français et la Chine durant la construction et la destruction de l'image de la Chine. À partir de cette recherche, un nouveau schéma plus détaillé est à construire. Les apprenants peuvent ajouter les moments où se déroule l'histoire dans les extraits choisis pour cette scène. Une liberté d'interpréter leur schéma est donc attribuée aux étudiants.

Après la lecture pendant sept séances, nous proposons aux apprenants à la fin de cette séquence de lire l'intégralité de *René Leys* et celle d'une des autres quatre œuvres à leur choix. À travers cette lecture, les apprenants peuvent comparer l'évolution de la relation avec la Chine parmi les différentes œuvres littéraires, tout en relevant une similitude ou une différenciation. Il peut donc y avoir une présence de la diversité dans l'évolution de la relation avec la Chine et la culture chinoise. Nous avons ensuite demandé aux apprenants de réexaminer leur propre parcours de l'adaptation culturelle dans leur apprentissage du français à l'université et en dehors du cours : « Au cours de ces deux à trois ans, votre curiosité ou compréhension par rapport à la France et à la culture française a-t-elle changé ? » Cette réflexion leur permet donc d'effectuer une réflexion similaire à leur propre expérience à partir de la lecture des aventures des écrivains français. Notre public de recherche est constitué d'apprenants universitaires chinois de FLE ayant acquis le niveau B1-B2, c'est-à-dire ayant effectué une étude de français de 2-3 ans. C'est une durée qui peut donner des changements dans l'adaptation culturelle et des évolutions dans leurs réflexions par rapport à la France et à sa culture. Nous susciterons la curiosité et l'intérêt des apprenants par rapport à cette réflexion en leur demandant de dessiner leur propre parcours de l'adaptation culturelle dans l'apprentissage du français. En se référant au schéma dans la question précédente, les apprenants peuvent comparer leur expérience à celle des écrivains. Des réflexions seront aussi menées autour des stratégies des apprenants pour s'adapter à la culture française, ainsi que les raisons de cette évolution dans leur relation avec la culture française.

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons entrepris une approche interculturelle de la lecture littéraire. Nous avons exposé la question de l'interculturel à travers la lecture littéraire des extraits issus de notre corpus de cinq œuvres du XX^e siècle.

Nous avons opté pour l'outil du modèle de la communication interculturelle de M. Cohen-Emerique pour la lecture littéraire. En problématisant la structure et les démarches dans le modèle, nous avons justifié les intérêts pour l'acquisition de la compétence interculturelle par la lecture littéraire, ainsi que l'adéquation pour sa mise en pratique en cours de FLE, surtout en contexte universitaire chinois. D'une part, cet outil a illustré les démarches interculturelles de manière plus schématique en nous aidant à trouver le fil principal dans la construction des activités pour les compétences interculturelles lors la lecture littéraire. D'autre part, en nous appuyant également sur les théories de L. Collès, nous avons pu mettre en pratique notre outil dans la perspective didactique, surtout dans l'enseignement de la littérature, en nous servant des principes de « décentration », de « compréhension du système de l'autre » et de « négociation ».

Pour les propositions pédagogiques, nous avons programmé deux grandes séquences consacrées aux deux grandes questions de la présente recherche autour de l'interculturel en classe de FLE : d'un côté la question de stéréotype, image et diversité, et de l'autre la réflexion sur l'altérité et la construction des connivences culturelles. Pour chaque grande séquence, quatre scènes ont été mises en place avec la lecture des extraits et les activités pédagogiques. Nous avons justifié après chaque scène notre choix des extraits, nos objectifs pour la séance et notre création des activités.

Pour la première séquence, nous avons exploité des textes où se présente un dynamisme de la diversité des images sur la Chine chez les écrivains français. En regroupant les scènes qui décrivent les premières images dès l'arrivée en Chine, nous avons abordé des réflexions sur les stéréotypes et les « images dans notre tête » préconstruites chez les écrivains français par rapport à la Chine. Nous avons ensuite effectué un travail à la fois horizontal et vertical sur la diversité des images. Côté horizontal, en entreprenant une approche comparatiste dans la lecture et les activités, nous avons motivé les apprenants à examiner les images soit antagonistes, soit similaires, de la Chine, chez l'ensemble des cinq écrivains (scène 2). Cette étude a permis de guider les apprenants vers une analyse de la diversité des images de la Chine, ainsi que vers les raisons sous-jacentes de cette diversité. Nous avons donc procédé à une réflexion sur les apports de l'identité et des stéréotypes de l'individu aux images qu'il interprète. Côté vertical, nous sommes allés chercher une éventuelle évolution des interprétations des images sur le même pays. Les différents moments dans le roman *René Leys* portant sur la construction et la destruction de l'image du héros-narrateur sur

la Chine (scène 3) reflètent une caractéristique évolutive et labile dans nos interprétations. Qu'est-ce qui a entraîné cette évolution ? Le stéréotype peut-il aussi se modifier ? À travers la lecture et les activités de cette scène, les apprenants chinois peuvent effectuer une réflexion sur la relation entre stéréotype et image, ainsi que sur l'image interprétée et la vérité.

Dans la deuxième séquence, nous avons pour objectif de faire lire la relation entre soi et autre, ainsi que de réfléchir à la question de l'altérité dans la construction des connivences culturelles. En prenant appui sur l'outil de M. Cohen-Emerique et la théorie de L. Collès, nous avons fait examiner aux apprenants les différentes manières de découvrir la Chine par les écrivains français (scène 1). Écoutent-ils les autres pour s'informer sur les coutumes locales ? Observent-ils les comportements des indigènes ? Les Français communiquent-ils avec les habitants locaux ? Mobilisent-ils d'autres sens que la vue pour créer des contacts avec les cultures du pays ? Ces analyses sur le comportement et le discours du personnage nous ont révélé les différentes stratégies des écrivains français pour entrer dans le système de l'« autre » et comprendre les cultures chinoises. Dans ce processus de cognition, nous avons également perçu une remise en cause de la question de l'altérité dans les textes choisis pour la deuxième scène. En effet, les auteurs français peuvent avoir recours à leur langue et à leur culture maternelles pour appréhender la langue et la culture étrangères. L'examen notamment des écrits de Barthes, Claudel et Michaux a permis aux apprenants de réfléchir aux stratégies des écrivains dans la construction des connivences culturelles entre la Chine et la France. Dans la troisième scène, nous avons sélectionné des extraits où les écrivains problématisent leur compréhension de la personnalité des habitants chinois et de la linguistique chinoise. L'alternance entre la langue et la culture françaises et celles du pays d'origine des apprenants chinois nous a ouvert une piste pour promouvoir des réflexions sur la place du « soi ». Ces réflexions ont également déclenché un réexamen de la culture de soi-même. Une lecture de l'intégralité de l'œuvre a été encouragée pour les apprenants chinois à la fin de cette deuxième grande séquence. L'étude du processus d'adaptation culturelle leur a permis d'examiner, dans une vision plus globale, l'évolution et la continuité dans la relation entre les écrivains français et la Chine.

CHAPITRE IX Ateliers d'écriture pour la classe de FLE en Chine

1. Méthode de l'écriture du pré-rédactionnel et sa mise en pratique en classe de FLE chinoise

1.1 Pour une didactique du pré-rédactionnel

Notre analyse théorique autour de la reconnaissance de l'écriture, la « posture d'auteur » et les questions sur l'interculturel dans l'écriture littéraire en FLE nous amène à une nouvelle réflexion sur la méthode et l'outil dans la pratique de l'écriture. S'il est nécessaire de développer une conscience de « l'écriture comme pratique et comme expérience en continuum », quelles activités pédagogiques pouvons-nous créer et avec quelles méthodes ? S'il est important de réexaminer la représentation par rapport à l'écriture et le rôle d'auteur, comment changer cette attitude vis-à-vis des « écrivains d'élite » et favoriser leur propre « posture d'auteur » chez les apprenants dans la pratique écrite ? S'il est non négligeable d'avoir conscience de l'interculturel dans l'enseignement de l'écriture littéraire en FLE, par quels moyens pouvons-nous faire réfléchir le lien entre les stéréotypes et leur cadre d'écriture ? Comment développer leur autonomie ainsi que leur motivation dans les activités d'écriture ? Si le rôle de l'enseignant « n'est pas seulement de vérifier la présence des éléments canoniques dégagés dans la phase de lecture » (Tauveron, 2005 : 171), comment peut-il aider les apprenants dans le cadre du projet collectif, à trouver leur voie et à faire accroître leur singularité et leur créativité ? Ces questions basées sur notre recherche théorique nous ouvrent une nouvelle piste de réflexion sur des méthodes et des outils dans la pratique d'écriture littéraire en classe de FLE.

Dans l'écriture à procédure - la méthode utilisée dans l'enseignement traditionnel de l'écriture littéraire de FLE - , nous pouvons percevoir un ordre d'écriture : de la première écrite en se servant d'un brouillon à une « réécriture » sur une nouvelle copie. Il est intéressant de découvrir l'utilisation du brouillon dans cette méthode car le brouillon donne le « premier jet » du récit et enregistre les pensées de la

création¹²⁹. Cela semble en cohérence avec notre recherche théorique sur l'accentuation de la pensée et la cognition dans la production écrite. La réécriture dans un esprit évolutif constitue un processus en continuum avec la première écriture. Cela revient donc à notre point de vue dans la partie théorique sur l'écriture comme expérience.

Or, dans la pratique, le brouillon nous semble toujours une simple copie sur laquelle se présente un récit en entier mais qui est contraint par les consignes. Quant à la réécriture, elle est notamment comme faire une copie plus propre au lieu de créer une évolution de pensée antérieure et postérieure dans la nouvelle rédaction. Les objectifs que nous souhaitons atteindre dans la réflexion théorique sont en décalage avec cette pratique d'écriture.

Cette méthode disposant de l'esprit « écriture comme expérience en continuum » est dépourvue néanmoins de ces concepts dans la pratique d'écriture. Nous avons pour avis de garder cet esprit à la fois dans la théorie et dans l'utilisation didactique en renforçant la cognition et la communication dans l'écriture littéraire.

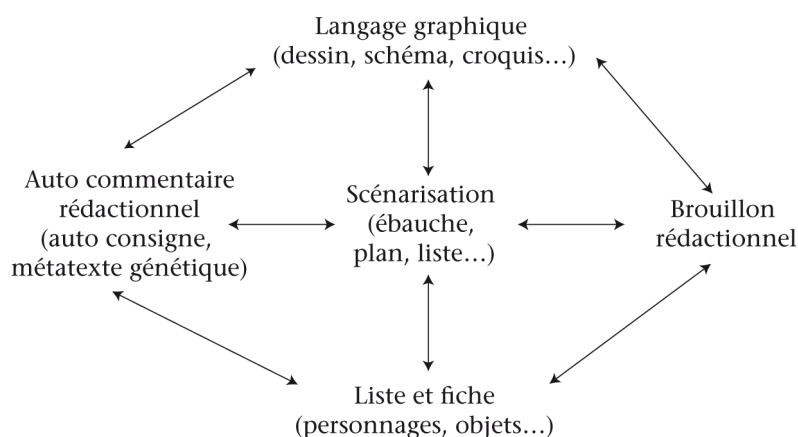
Par conséquent, nous choisissons d'aller vers la didactique du pré-rédactionnel pour notre public de FLE. Nous avons parlé dans les points précédents du modèle d'écriture formé préalablement. En effet, si les apprenants croient savoir écrire et que l'enseignant considère qu'ils possèdent déjà une compétence écrite acquise, il est très probablement que les étudiants de FLE se précipitent pour passer vite du brouillon à une écriture qui, cependant, ne fait que répéter le brouillon. En raison de cette « textualisation précoce » du brouillon, l'autoréflexion sur la création et sur l'évaluation de la production pourrait être largement réduite. Le développement de l'esprit créatif et de la conscience interculturelle dans l'écriture littéraire en classe de FLE a aussi la possibilité d'entrer dans les impasses.

C'est pour cela que nous nous approprions cette méthode du pré-rédactionnel dont l'objectif est de favoriser l'autonomie, la créativité et la motivation des apprenants en exploitant le brouillon et la réécriture. Il s'agit ici d'un « carnet de bord » sur une double page : sur la page de droite, l'apprenant peut rédiger et faire son brouillon d'écriture ; tandis que la page de gauche est consacrée à des autocommentaires, autoconsignes et des métalangages par rapport à ce qu'il a écrit dans le brouillon. Il peut

¹²⁹ La question de brouillon a été travaillé dans les travaux de C. Tauveron *Pratiques ordinaires du brouillon et de ses entours : quelles références aux pratiques des écrivains ?* (2009) et d'O. Lumbroso : *Entrer dans l'écriture littéraire en Seconde : pour un développement de la compétence programmatique* (2009).

aussi écrire ses difficultés ou toutes ses réflexions durant le processus de rédaction. Entre les deux pages, l'apprenant peut établir des liens en fléchant ou en numérotant.

O. Lumbroso a illustré ce pré-rédactionnel en schéma ci-dessus¹³⁰ :



Nous remarquons donc le noyau du schéma - « scénarisation » - constituée par l'ébauche, le plan, la liste, etc. Les idées sur le scénario parcourant tout le processus de la rédaction peuvent s'enrichir par

- les autocomentaires ;
- le langage graphique ;
- les listes et les fiches...

Il est intéressant de voir ici les « autocomentaires » présents dans le pré-rédactionnel littéraire. Au fur et à mesure de sa réflexion et sa création, l'apprenant peut se donner des autoconsignes et des autocomentaires à travers l'utilisation du métalangage et du métatexte. Il a la liberté d'indiquer son intention d'écrire et ses remarques par rapport à sa production, se commenter, présenter le cheminement de sa pensée, exprimer ses éventuelles difficultés dans l'écriture, qu'elles soient au niveau linguistique, littéraire, culturel, etc.

¹³⁰ Le schéma est issu de l'article d'O. Lumbroso : « Entrer dans l'écriture littéraire en Seconde : pour un développement de la compétence programmatique » dans *Repères*, n°40, 2009, p.229.

Cette démarche nous semble intéressante car elle établit une plate-forme permettant aux apprenants de s'exprimer et d'échanger avec l'enseignant. Les apprenants, acteurs de cette communication, deviennent les « maîtres » de leurs écrits. Le rôle d'« auteur » s'empare du pouvoir et se repositionne d'une place passive à une vraie « posture d'auteur », termes analysés dans la partie théorique. La sensation d'insécurité en raison de l'« écriture littéraire d'élite » se réduit progressivement. Il n'y a donc pas seulement les « grands écrivains » qui peuvent écrire et qui peuvent être considérés comme « auteurs » ! Les étudiants en apprentissage sont eux aussi les « auteurs » de leur production littéraire. O. Lumbroso nomme donc cette démarche comme un « espace de négociation » (Lumbroso, 2009 : 243), car les « boucles spirituels » formés dans les autocommentaires, le métalangage et le métatexte sont « particulièrement significatifs de changements de point de vue des élèves sur l'écriture, avec une première prise de conscience du jeu interprétatif entre l'auteur et le lecteur » (*ibid.*). Il est donc important, dans l'enseignement de l'écriture littéraire en FLE, que l'enseignant prête attention à la conscience d'auteur chez les apprenants et même au-delà, aux liens avec leur identité et culture (Tauveron : 2005). Il faut donc « inciter les élèves à verbaliser leur projet d'auteur, leurs satisfactions, leurs difficultés » (Tauveron, 2005 : 42) pour renforcer leur posture d'auteur dans l'écriture littéraire.

Ce travail autonome sur la production littéraire fournit aussi des pistes aux apprenants et à l'enseignant pour une nouvelle réflexion sur la question de l'interculturel. D'abord, le développement de la conscience de l'auteur peut refléter l'évolution de la représentation sur l'auteur et l'écriture littéraire chez les apprenants. Quel est le changement de représentation dans la conception de scénarisation, de la rédaction du brouillon, et de la réécriture ? La modification dans les écrits des apprenants entretient-elle un lien avec l'évolution du modèle d'écriture formé dans les études antérieures ? Ensuite, c'est la question de stéréotype et de valeur dans les écrits des apprenants. Nous avons discuté dans le chapitre II de la formation du stéréotype, de l'image et de la valeur par rapport à un pays et sa culture. Si la culture et l'identité des apprenants les affectent dans leur formation des images sur la langue et la culture à étudier, nous pouvons, à travers leur texte écrit et leurs autoanalyses dans le brouillon, les faire réfléchir sur la question de stéréotype, d'altérité et de valeur.

Pendant la création, les apprenants peuvent ajouter, tel qu'a illustré dans l'image au-dessus, le « langage graphique ». Ce dernier, comprenant les dessins, les schémas,

les croquis, etc., fait rappel à la critique génétique dans l'écriture. Or, les écoles d'aujourd'hui choisissent souvent de séparer le langage graphique du langage verbal car les dessins génétiques se considèrent comme spécifiques pour les grands écrivains (Lumbroso : 2007). Nous avons discuté dans les paragraphes d'avant du manque de conscience d'auteur chez les apprenants. Ces derniers sont en fait « auteurs » de leurs « œuvres » lorsqu'ils produisent des écrits littéraires. De même, le langage graphique fait partie de la pensée et de la production des apprenants. Il constitue, avec le langage verbal, deux systèmes sémiotiques qui se concurrencent et qui se complètent (*ibid.*).

Le dessin peut être schématique, figuratifs ou mixtes. Ils ont pour fonction d'aider à déclencher l'écriture et à mettre en place leur « intention scénarique mentale » des apprenants, c'est-à-dire que ces derniers ont un projet de récit dans la tête. Ils le mettent en pratique et le concrétisent en se servant de ce langage graphique. Durant ce processus, il se peut que les apprenants traduisent cette intention « au moyen de l'exécution iconique » (Lumbroso, 2007 : 129) qui crée une transition entre l'intention scénarique et la production écrite. Le langage graphique fournit un étayage linéaire pour interpréter la scène et l'intrigue. Il est aussi probable que cet étayage soit moins linéaire car l'intention primitive peut évoluer au fur et à mesure avec « l'exécution du croquis » (*ibid.*). Cet outillage graphique aide à éclaircir l'intention scénarique, fournir un cadre spatio-temporel, faire suivre l'intrigue, et même faire évaluer l'histoire. Il reflète la complexité des stratégies utilisées par les apprenants dans leur production écrite.

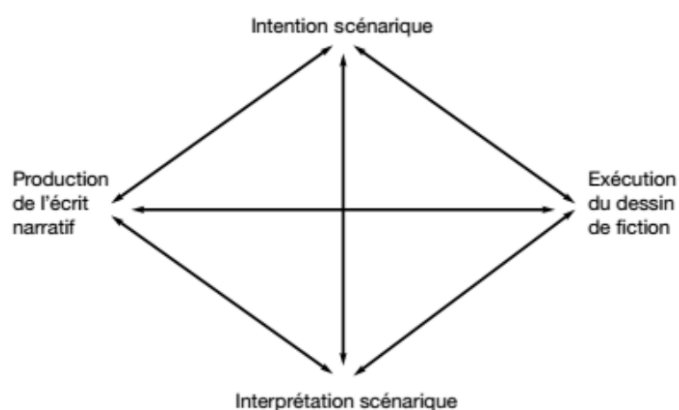


Image : (Lumbroso, 2007 : 128)

1.2 La mise en pratique de l'écriture du pré-rédactionnel en contexte chinois

Nous avons discuté dans les points précédents de la question de l'interculturel pour l'écriture littéraire chez les étudiants en FLE. Le fait qu'ils disposent des modèles d'écrit préliminaires nous fait réfléchir à l'introduction de la méthode pré-rédactionnelle dans l'apprentissage du FLE. S'il existe une complexité culturelle dans les questions de « stéréotype » et de « valeur » lors de l'écriture littéraire en langue étrangère, il est inapproprié d'imposer directement l'outil de brouillon et de dessin dans les premiers écrits des apprenants. Pour nous, ce changement radical de méthode est susceptible d'établir un écart d'habitude, ce qui pourrait créer une incompréhension voire une sensation d'insécurité chez les étudiants de FLE.

À notre avis, la mise en pratique du pré-rédactionnel doit s'effectuer de façon progressive, surtout pour le contexte universitaire chinois. Notre recherche théorique du chapitre III sur la lecture et l'écriture littéraires dans le contexte chinois a indiqué une insuffisance de la conscience de la posture d'auteur chez les apprenants chinois. Ceci est en lien avec les études antérieures de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez eux. Cette recherche a montré une conscience forte des étudiants chinois sur la recherche des idées de l'auteur lors d'une lecture littéraire, ainsi qu'une mésestime de leur propre rôle d'auteur pendant l'écriture littéraire. Par ce fait, la mise en pratique de la méthode du pré-rédactionnel au sein des classes de FLE en Chine nécessitera plus de réflexion, afin de ne pas faire perdre les apprenants dans un changement de méthode trop rapide pour la pratique écrite.

Par conséquent, nous choisirons de partir de zéro en proposant de réaliser d'abord un texte littéraire sans imposer de méthodes ou d'outils. Nous mettons à l'aise les apprenants qui achèvent leurs premiers écrits littéraires en langue française avec les méthodes dont ils disposent. Ensuite, il est attendu de l'enseignant de faire une autre séance concernant l'utilisation du croquis et du dessin. Les apprenants seront encouragés à s'exprimer dans des autoréflexions et des autocommentaires. Cette activité qui donne à la fois la liberté d'écrire et la leçon méthodologique a la possibilité de créer plus de créativité et de motivation d'écrire. Elle joue aussi un rôle de transition chez les apprenants chinois entre leur cadre d'écriture précédent et les nouveaux outils d'écriture.

Les apprenants sont guidés vers une réécriture à un autre moment donné. Ils peuvent réécrire leur texte avec le dispositif du pré-rédactionnel, tout en se servant du croquis, du langage graphique, des autocommentaires, etc. Les croquis peuvent circuler et être commentés en classe ou par groupe. Les échanges entre étudiants et avec l'enseignant renforçant l'autonomie dans ce travail, les instruisent à la fois au niveau de la singularité et la collectivité à travers leur écriture littéraire.

Avec cette application, le pré-rédactionnel devient une « pratique en continuum », expression mentionnée au début du chapitre. À travers les activités d'écriture littéraire, les apprenants chinois vivent une véritable « expérience » de leur choix au lieu de réaliser un exercice de manière passive. De plus, ils peuvent, au sein de ce contexte interculturel, acquérir une « compétence programmatique », comme l'a expliqué l'auteur dans *Entrer dans l'écriture littéraire en Seconde : pour un développement de la compétence programmatique* :

Par le recours systématique aux écrits préparatoires pré-rédactionnels, le dispositif présenté dans cette étude vise à développer plus systématiquement, dans l'acte d'écriture, ce que nous nommerons *la compétence programmatique* de l'élève, grâce à laquelle celui-ci est capable de programmer les possibles de son récit, de commenter à chaque instant ce qu'il est train de faire, de se prescrire à soi-même un *vouloir-dire* et un *vouloir-faire*. La compétence programmatique vise donc à développer des protocoles créatifs chez l'élève, à permettre aussi à l'enseignant de mieux connaître les processus de cette création pré-rédactionnelle, dans le but de rendre efficace la production d'un *métadiscours* de genèse (Lumbroso, 2009 : 230).

2. Ateliers d'écriture

2.1 Apprendre à écrire la représentation de l'étranger : dynamisme du stéréotype

Atelier 1 Initiation à une écriture du « pré-rédactionnel »

Consignes :

Nous avons étudié de nombreux extraits du roman *René Leys* de V. Segalen. L'extrait ci-dessous est tiré du début de l'histoire où l'aventure du héros-narrateur à Pékin vient de commencer. Mais sous la contrainte du Protocole, il ne peut pas entrer dans l'enceinte de la ville royale. Sans possibilité de la découvrir de l'intérieur, il fait appel à toutes ses connaissances préalables et à son imagination pour se confier à son professeur de chinois - René Leys - dont il a fait la connaissance peu de temps auparavant.

Lisez d'abord l'extrait ci-dessous.

Extrait : « J'ai besoin de me confier »

Mon Professeur attend un peu plus loin ; immobile, poli. — Il ne sent rien de l'étonnante beauté de l'heure. Il ne sent pas que ces reflets dans l'eau visqueuse, ces affleurements de choses sourdies du profond inconnu de la vase se manifestent là tout exprès, par justice du Ciel, pour figurer à la fois la beauté secrète du Dedans, et sa contemplation impossible. Ces passions murées, ces vies dynastiques... j'en saurai sans doute moins que du borbier de cet étang la seule révélation de ses fleurs... et quelques bulles fétides...

J'ai cependant besoin de me confier. L'heure est trop lourde : et il est là. Après tout, ce garçon m'a précisément livré le nom très à propos de la « Montagne d'où l'on contemple »... Je me rapproche de lui. Je désigne d'un coup d'œil le Palais, les fossés, l'eau dormante, la nuit, l'heure enfin... Et je dis :

... Il a tout écouté sans m'interrompre ; même quand il s'est agi de certains détails peu connus de la vie du noble et doux prisonnier d'Empire, le Régnant de la Période Kouang-Siu. Je lui communique ce que je sais ; le mystère... toutes les suppositions... celles que j'ai faites — en portant aux limites logiques le merveilleux éclos et contenu là, près de nous, au cœur de la Ville Violette... (Segalen, 2000 : 60-61)

Le héros-narrateur se rapproche de son professeur et parle avec lui. Il a besoin de se confier. Il lui communique ce qu'il sait : le mystère, les suppositions... L'auteur du roman utilise les points de suspension lorsqu'il décrit cette conversation :

Et je dis :

... Il a tout écouté sans m'interrompre

V. Segalen a choisi d'omettre les détails dans cette communication sur le « mystère ». Quel mystère sur ce thème « mystère » ! Maintenant, vous vous incarnez en héros-narrateur du roman ! Vous voyagez seul en Chine et vous venez d'arriver à Pékin. Néanmoins vous êtes interdit d'entrer à l'intérieur du quartier royal, le lieu qui vous attire depuis longtemps. Vous est obligé de vous reculer. En tant que héros-narrateur du roman *René Leys*, vous vous adressez à René Leys, le personnage qui se dit avoir vécu longtemps en Chine et savoir se comporter « à la chinoise ». Après avoir pris connaissance avec votre « professeur », vous avez besoin de vous confier. Vous lui parlez de vos « suppositions » par rapport à ce « mystère ». Imaginez le passage caché par les points de suspension et écrivez-le à la première personne « je ». Vous pouvez vous situer dans le même cadre temporel que le roman *René Leys*. Vous pouvez aussi inventer un temps dans le passé ou dans l'avenir si vous souhaitez.

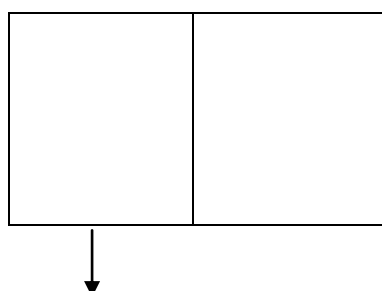
Date de l'écriture

(votre texte)

(Une semaine après)

Vous avez écrit, la semaine dernière, un passage qui raconte votre communication avec René Leys.

Aujourd'hui, vous avez de nouveau votre texte sous vos yeux et vous disposez d'une feuille en double page. Avec l'aide de l'enseignant, vous pouvez réécrire votre texte en vous servant de ce dispositif :



la page de gauche est à votre libre service. Quand vous écrivez, il y a sans doute des choses qui vous viennent dans la tête, qui vous frappe, qui vous plaisent ou qui vous perturbent. Avec cette page, vous pouvez

- commenter vos écrits au fur et à mesure de votre rédaction ;
- expliquer l'exploitation de certains mots, certaines phrases ou syntaxes qui vous paraissent spécifiques ou imprécis ;
- exprimer vos difficultés : quelles que soient les difficultés au niveau linguistique, littéraire, culturel, etc. ;
- noter les idées qui vous viennent à l'esprit...

La page de droite est votre brouillon pour le texte. Il peut se mettre en relation avec les autocommentaires et les autoréflexions que vous réalisez sur la page de gauche via les flèches, les numéros, etc.

Vous pouvez « vous exprimer » à tout moment quand vous en avez envie (avant vos écrits, pendant votre rédaction, ou même après avoir fini la rédaction du texte...).

Maintenant, à vous de gérer votre création !

<u>Date de l'écriture</u> (les autocomentaires)	(votre brouillon pour le texte)
--	---------------------------------

(double page)

(Une semaine après)

Vous avez récemment produit une histoire avec votre propre pensée et votre propre style. L'histoire est basée sur le passage raconté par le héros-narrateur à son professeur dans le roman *René Leys*. En comparant vos deux écrits sur le même sujet, répondez sur une autre feuille aux questions suivantes :

1/ Votre histoire a-t-elle été modifiée dans ces deux écrits ?

2/ Si oui, qu'est-ce qui a été modifié ? Comment ce changement a-t-il été produit ?

<u>Date de l'écriture</u> (vos réponses) Question 1/ Question 2/

Commentaires des activités

Cet atelier consiste à débiter une nouvelle expérience de l'écriture littéraire pour les apprenants universitaires chinois de FLE. Il s'agit dans cette séance d'une rédaction du passage omis par l'auteur de *René Leys*. Arrivé à Pékin et interdit de s'approcher plus du centre de la ville royale, le héros-narrateur, très émotif, a besoin de se confier. Ayant fait des recherches préalables dans les ouvrages, il s'est formé dans la tête bien des images par rapport à la Chine et aux habitants avant même le voyage. Une fois atteint le territoire chinois, le héros-narrateur se balade dans les environs du quartier royal et observe ce monde oriental. L'observation et l'imagination lui ont fait reformer les images, voir modifier les images de la Chine dont il disposait.

Cette émotion forte sur la Chine et la culture chinoise le pousse à créer des hypothèses et des suppositions par rapport au « mystère » à l'intérieur du « mur infranchissable ». Sans moyen d'y accéder, ses images par rapport au « dedans » ne peuvent se construire que sur ses recherches et ses expériences précédentes, ainsi que sa découverte de Pékin mais en dehors du quartier royal.

Nous avons sélectionné ce passage pour débiter l'atelier d'écriture :

Et je dis :

... Il a tout écouté sans m'interrompre.

Nous proposons aux apprenants d'imaginer l'histoire sous-jacente dans les points de suspension, c'est-à-dire les descriptions des images et des suppositions sur la zone royale par le héros-narrateur. L'objectif de cette séance est d'organiser, à travers l'écriture littéraire, une réflexion sur la formation des images par rapport à un autre pays et à une autre culture. Les apprenants sont invités à imaginer les hypothèses que le héros-narrateur a faites sur les scènes et les images dans le mystère caché derrière les murs. L'interprétation des hypothèses par les apprenants reflète en fait une imagination de représentation sur la Chine et sur la culture chinoise aux yeux d'un voyageur français mais selon les apprenants chinois. Ces derniers, en position de tierce personne imaginent les éventuelles représentations d'un Français par rapport à leur propre culture :

- Quelles images le héros-narrateur français pourrait-il avoir sur mon pays ?
- Pourquoi a-t-il ces représentations par rapport à la culture chinoise ?

Ce sont des questions que les apprenants chinois peuvent se poser quand ils conçoivent leur rédaction. Ces questions les amènent à une analyse autonome des éléments sous-jacents - les éléments qui influencent cette formation des images - :

- Y a-t-il un lien entre les images formées sur la Chine et les expériences précédentes de ce voyageur français ? Ou avec son contexte historique ? Avec son identité ?
- Que pensent les Français de la Chine ?
- Que pensaient les Français de la Chine au début du XX^e siècle ?

Ces réflexions autonomes vont toucher les questions de « stéréotype » et d'« identité » dont nous avons parlé dans les théories du chapitre II. Le stéréotype, lié à l'identité et à la valeur peut être perçu dans ses représentations des images. De plus, la question « Que pensent les Français de la Chine » les emmènent vers une réflexion sur la collectivité dans la formation des stéréotypes et des images. La valeur du groupe va t-elle influencer la valeur de l'individu ? Le héros-narrateur possède-t-il des images et des valeurs identiques à celles de ses compatriotes ? À travers cette activité d'écriture, nous proposons une piste pour effectuer des réflexions sur l'image de la Chine et le stéréotype dans la formation des images. En partant du regard d'un Français, les apprenants ont aussi l'occasion de réexaminer leur culture dans la position d'un tiers.

Au niveau méthodologique, nous avons analysé, dans le chapitre III de la partie théorique, la question de la conscience de l'écriture préacquise. En effet, les étudiants universitaires peuvent être considérés comme sachant déjà écrire parce qu'ils ont déjà préacquis un modèle d'écriture. Si on leur demande de réaliser une rédaction en langue française, ils peuvent choisir de chercher les éléments linguistiques dans le répertoire langagier de leur langue maternelle. C'est donc une « référence » d'écriture pour les apprenants qui réalisent en fait une rédaction en langue étrangère mais dans le cadre de référence « chinois ».

Nous avons discuté dans la partie théorique de la question de « rupture » entre le cadre acquis et le nouveau système d'écriture. En effet, cette rupture ne devra pas être

brutale pour que les apprenants ne se perdent pas dans leur apprentissage de l'écriture littéraire en français. C'est aussi pour cette raison que nous proposons d'abord une écriture libre sans donner beaucoup de contraintes, ce qui permet aux étudiants d'écrire à leur manière. Pour nous, ce n'est pas un travail inutile car leur rédaction permet à l'enseignant d'identifier le système d'écriture dont ils disposent et d'observer éventuellement le style et le caractère de chaque apprenant.

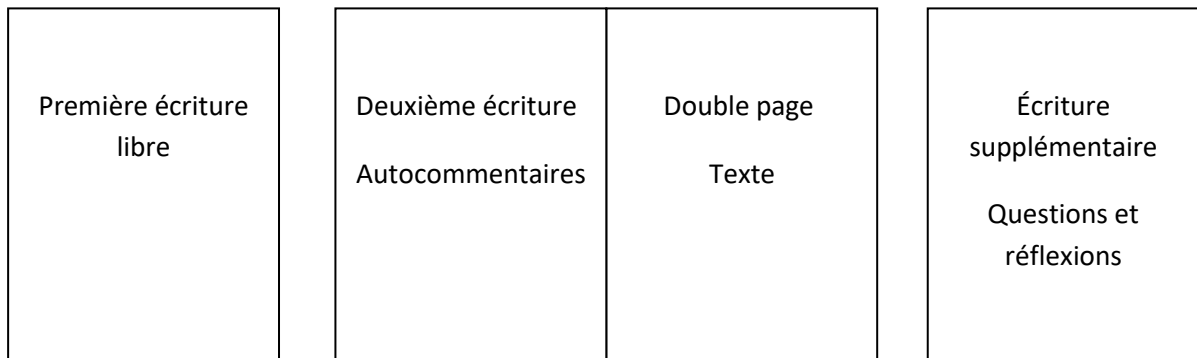
Nous avons planifié un travail de réécriture pour la semaine suivante sur le même sujet. Néanmoins, ce n'est pas une simple correction des fautes linguistiques. Une feuille en double page est distribuée aux étudiants avec une consigne du « pré-rédactionnel » expliquée par l'enseignant. Dans cette démarche, les apprenants sont autorisés, voire encouragés à créer, en dehors du texte, leurs propres commentaires, consignes, métalangages et métatextes qui constituent l'ensemble de leur « création d'écriture ». Ils peuvent s'exprimer par écrit au moment de leur choix.

Notre analyse dans la partie théorique a montré l'importance du développement de la pensée d'apprenants dans la production écrite¹³¹, car il existe un lien entre le système de la cognition et le résultat de la production. Dans cette réécriture, les autoréflexions sur l'utilisation langagière, la structure littéraire, le scénario, les difficultés dans l'écriture... permettent aux apprenants non seulement de réaliser un travail d'autoanalyse, mais aussi de susciter probablement une autocorrection dans la réécriture. En outre, cette réécriture développe leur esprit critique durant la cognition et favorise la communication entre l'apprenant et l'enseignant. Cela renforce donc l'autonomie des apprenants et favorise à certains égards leur compétence programmatique¹³² dans l'écriture.

Nous avons posé deux questions aux apprenants à la fin de l'atelier. Les apprenants sont invités à rédiger une réflexion par rapport à leurs deux textes précédents :

¹³¹ Cf. les théories de C. Weber et de J.-L. Chiss dans le chapitre III, partie I.

¹³² Cf. les thories d'O. Lumbroso dans le chapitre III, partie I.



Ils ont les trois feuilles devant les yeux. En comparant la première écriture libre avec la deuxième écriture du pré-rédactionnel, les apprenants pourront se poser des questions :

- Existe-il une modification de l’histoire que j’ai racontée ?
- Comment cette modification a-t-elle été produite ?

Cette écriture supplémentaire permet aux apprenants d’observer l’assimilation et la différenciation entre les deux écritures et de réaliser éventuellement une autoanalyse sur la nouvelle méthode d’écriture. Nous créons donc ici une transition entre le modèle d’écrit préalable et le nouveau système d’écriture. Cette transition avance de façon progressive pour éviter une rupture totale entre les différents systèmes d’écriture. Cela est très important pour les étudiants chinois de FLE qui sautent de l’écrit en langue chinoise à une rédaction créative en langue française.

2.2 Construction des connivences culturelles

Atelier 2 Je suis auteur et dessinateur de ma création !

Consignes :

Il y a un mois, nous avons écrit ensemble un texte concernant l'histoire que le héros-narrateur du roman *René Leys* raconte à son professeur. Dans cette histoire, vous êtes transformé en héros-narrateur français voyageant pour la première fois en Chine et vous racontez vos suppositions par rapport aux secrets dans cette ville royale chinoise !

Nous avons aussi l'œuvre de R. Barthes - *Carnets du voyage en Chine* - où l'auteur raconte aussi ses suppositions et ses découvertes pendant sa première visite en Chine. Vous avez sûrement remarqué de nombreux dessins insérés dans le texte :

Atelier de transformation de céréales. Nouilles arrivant sur de petits bambous.

Finissage de farine. Grande machine qui tremble exprès.

Transformation du riz : décorticage : de jaune en blanc.

Réservoirs de céréales (riz) :



Hôpital de la Commune (sorte de dispensaire très horrible).

Petite exposition de plantes chinoises, dans de petites soucoupes, des racines, des graines, des champignons séchés, des tubercules, etc.

Un petit soldat très souriant tient par la main un poupon gonflé par sa blouse.

Boutiques pour objets techniques.

Le coiffeur. La librairie. J'achète une affiche : « L'armée et le peuple, c'est la même famille » (soldat entrant chez les paysans).

Tour magasins (petits achats).

Il fait beau.

Pause dans la première salle : serviettes chaudes (énormes, rurales).

Déjeuner rural. Petite salle nue. Deux tables rondes en bois ciré. Environ huit pots. Bière. Noodle, riz (à la fin). Poulet (bouilli, entier), Poisson sauce brune. Boulettes œuf-poisson (genre quenelle), etc. C'est bon, mais rural (le poulet est dur).

Repos dans la salle. Thé.

du genre : vous ne pourrez fabriquer que des voitures-jouets, etc. Mais armés de la Pensée Mao Tse-toung... (Grand Bond en Avant⁵³). GRCP : initiative des ouvriers complètement mobilisée.

[Tout de même ce pays qui, à côté des portraits-chromos, fait abonder les calligraphies de Mao : élégance millénaire, poésie, forme personnelle. C'est la contre-vulgarité absolue]

Salles : Artisanat.

Bloc de Jade (Hunan) : trois tonnes. Sculpté. Le drapeau rouge au sommet : en agathe. 12 artisans, 2 ans 1/2 : alpinistes grim pant l'Himalaya. [Mais qu'est ce que le jade qui a fasciné la Chine ? Sili-cium.]

Fleurs artificielles.

Bibelots en farine de riz agglutinée.

(Tout cela, hideux, comme il se doit).

Bois sculptés : plats, groupes.

Sous loupe, poème de Mao, quarante-cinq caractères sur tout petit bloc de cristal.

Médecine. Aiguilles acupuncture.



Autres, reliées à de l'électricité.

Maquette : un rat aplati piqué à l'acupuncture.

L'oreille a presque tous les points de piqûres pour tout le corps.

Plantes médicinales traditionnelles (en bocal) et produits faits à partir de ces plantes.

versaire) : Grande Fête Proletarienne, Mouvement
Pilin-Pikong : 18 mars 1871 : Premier Pouvoir Rouge
du Monde. Soutenu par Marx²⁹.
[Beaucoup nous regardent, nous entourent. Bonne
occasion pour ne pas en foutre lourd ! Pas de
cadences ?]



Grand tableau. Photos relatives au Héros. Reliquaire
d'objets : sa veste, son bureau, son cache-nez, son
banc, etc.

Un autre, petit, parle français.

Autre Hall. Tableaux. Caricatures (avec cette fois-ci
une jolie calligraphie, herbeuse). – Non c'est plutôt
une bande dessinée, à épisode.

[La guide qui a trente ans, et en paraît cinquante, est
très angoissée sur la correction de ses phrases. Mais
je lui donne cinq sur cinq et elle s'épanouit]

Brique : « Paysans pauvres et moyen-pauvres »³⁰.

« Il va à la campagne pour travailler avec — (brique) ».

Thème : intellectuels à la campagne.

Derrière nous (nous déchiffrons le tableau de
poèmes d'ouvriers) : foule compacte d'ouvriers sur
plusieurs rangs.

Nous nous arrêtons plus aux Tableaux qu'aux
machines. Nous sommes des êtres de langage.

« Je suis toujours le dernier (du cortège) ». – Parce
que vous êtes vieux, me dit l'aimable guide aux
phrases correctes.

132

Hall. Forges. Laminoirs.

Atelier plus calme. Une dizaine d'ouvriers à une
table, nous regardant « assis sans rien faire »³¹.

Autre Atelier. Sur le bord du chemin central, deux
ouvriers assis sur des pièces, l'un encercle doucement
de sa main le poignet de l'autre, joue avec, en toute
mollesse. Innocence ?

C'est l'usine la plus décontractée, où ils s'arrêtent le
plus. (Je traduis, dans le remerciement final, en féli-
citant du calme et du contrôle de l'effort fourni).

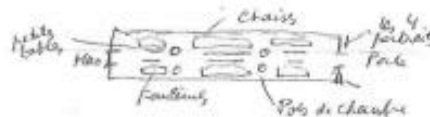
Retour au Salon. – Questions ?

Nous n'en avons guère.

(Il est 10 h 30).

Les normes de production viennent de l'État.

Disposition classique d'un Salon de Bienvenue :



Triple alliance : Ouvriers, Responsables, Techni-
ciens.

Comité révolutionnaire de cette usine : 32 per-
sonnes, sur le principe de triple alliance (âgés,
moyens, jeunes). Pour élire, discussions à l'échelle de
l'usine : candidats de toutes sortes, avant-gardes de
la GRCP : discutés, ratification et approbation par
échelon plus élevé, par Comité du Parti et Muni-
cipalité de Loyang.

Comité révolutionnaire : cadres chevronnés, jeunes
femmes (4) + ouvriers + techniciens. Combien de

133

Ça sent bon. Il y a deux cabinets côte à côte : bizarre !

5 h 30. Discussion à l'hôtel.

1) Sollers : Demande d'amour des Chinois.

2) Moi : Seul point : le langage. Sinon assentiment.

Soir

Cirque. 12 000 places.

C'est le cirque de Pékin que j'ai vu à Paris avec je ne sais plus quel gigolo.

On ne sait rien, je ne saurai jamais rien : qui est le garçon à côté de moi ? Que fait-il dans la journée ? Comment est sa chambre ? Que pense-t-il ? Quelle est sa vie sexuelle ?, etc. Petit col blanc et propre, mains fines, ongles longs.

Grand succès d'un bruiteur. Goût des Chinois pour l'imitation ? la critique ? Début de quelque chose ?

Campagne Pilin-Pikong (*Pi* = critiquer, *Pan* : À bas)



Dîner :

1) Ils sont à prendre à la lettre. Ils ne sont pas interprétables.

2) Corps à côté (Cirque). Présence – même dans l'absence.

Ce sont des dessins créés par l'auteur lui-même pendant sa rédaction du carnet de voyage. Ces dessins faisant partie de la recherche « génétique » marquent la création de l'œuvre et la pensée d'auteur. En tant que « langage graphique », ils constituent ensemble l'ouvrage avec le langage verbal. L'auteur qui rédige le texte avec le « langage verbal » peut aussi se transformer en « dessinateur » de son œuvre par le « langage graphique ».

Avant de commencer l'activité rédactionnelle, mettez-vous en groupe et échangez-vous à l'oral sur ces questions suivantes :

- 1/ Quelles impressions ces dessins vous donnent-ils ?
- 2/ Quels objets l'auteur dessine-t-il et à quels moments ?

- 3/ Selon vous, pour quelles raisons l’auteur choisit-il d’ajouter ces dessins ?
- 4/ Souvenez-vous d’autres œuvres littéraires que nous avons étudiées où nous pouvons repérer l’utilisation du langage graphique ?

(Après la discussion)

Vous avez probablement remarqué qu’il s’agit de :

- une aiguille acupuncture dans la médecine chinoise ;
- un réservoir de riz dans un atelier de transformation de céréales chinois ;
- un portrait de Confucius ;
- la disposition classique d’un Salon de Bienvenue chinois ;
- les caractères chinois de Pilin Pikong¹³³.

Ces sont les éléments « typiquement » chinois que l’écrivain français a découverts sur le territoire chinois. Au lieu d’expliquer en « langage verbal » les éléments ne faisant pas partie de ses connaissances et sa culture, l’auteur français a choisi de les concrétiser en langage graphique pour illustrer sa perception et son appréhension de cette culture « spéciale » pour lui.

Maintenant, reprenez les écrits que vous avez réalisés lors du dernier atelier d’écriture. Dans cette dernière rédaction, vous êtes le héros-narrateur du *René Leys* et vous vous êtes confié à votre professeur. Vous avez raconté une belle histoire sur les suppositions que vous faites par rapport au mystère de la culture chinoise dans cette ville royale. Votre professeur vous écoute sans vous interrompre...

¹³³ Pilin Pikong : la « campagne de critique de Lin Biao et de Confucius » est une propagande politique pendant la Révolution culturelle Chine. Initiée en 1973 par Mao Zedong, cette campagne avait pour objectif d’attaquer Lin Biao, l’ancien vice-premier ministre, et de condamner les pensées confucianistes.

Prenez cette rédaction comme le début d'une histoire complète dont vous allez réaliser maintenant la suite ! Dans cette deuxième partie de votre histoire, vous vous incarnez en René Leys, professeur de chinois du héros-narrateur ! Après avoir écouté les hypothèses faites par le héros-narrateur dans la première partie de votre création, vous, René Leys, vous réagissez. Vous avez vécu longtemps en Chine et vous souhaitez lui raconter la « vraie » ville royale de Pékin et la « vraie » culture chinoise à vos yeux ! Imaginez la suite de cette histoire :

- Comment René Leys va-t-il réagir après avoir écouté les suppositions du héros-narrateur sur l'Empire du Milieu et sur la culture chinoise ?
- Quelles images de la ville royale de Pékin et de la culture chinoise va-t-il donner ?
- Y aura-t-il des conflits culturels dans cette histoire ? ...

Vous êtes maintenant professeur de chinois du héros-narrateur et vous réagissez par rapport à l'histoire que ce dernier vous a racontée. Il ne faut pas oublier votre identité : un jeune belge qui parle bien chinois, qui a vécu longtemps en Chine et qui se comporte souvent à la chinoise. Développez cette suite de l'histoire à la première personne. Vous pouvez vous situer dans le temps que vous avez choisi lors de l'atelier 1 (au même moment que le temps dans le roman *René Leys*, ou inventer un temps dans le passé ou dans le futur...). Prenez toujours une double page comme la dernière création. La page de gauche est consacrée aux autocomentaires et à droite votre brouillon pour le texte. Pendant votre rédaction, vous pouvez vous servir des dessins lors des « contacts culturels » éventuels dans votre histoire. Les dessins peuvent être insérés dans votre texte.

<p>Date de l'écriture (les autocomentaires)</p>	<p>(votre brouillon pour le texte « verbal » et le texte « graphique »)</p>
---	---

Commentaires des activités

La construction des connivences culturelles est une question clé dans l'acquisition de la compétence interculturelle en FLE. Nous en avons discuté dans la partie I et la séquence 2 de la partie III. Face à la confrontation culturelle et au dépaysement, les écrivains essaient de construire des passerelles qui relient leur culture à la culture cible. Les stratégies de la construction des connivences sont omniprésentes dans les écrits des auteurs français¹³⁴, lorsqu'ils essaient de comprendre le système de fonctionnement dans ce pays étranger.

Cet atelier d'écriture 2 nous aide à mettre l'accent sur cette question à travers l'écriture. Les apprenants sont d'abord invités à observer cinq extraits issus de *Carnets du voyage en Chine*, l'œuvre déjà présentée aux étudiants lors des séquences de lecture. Il s'agit ici des passages qui racontent la découverte « spéciale » de l'auteur durant sa visite en Chine : il a aperçu une aiguille acupuncture parmi les œuvres artistiques chinoise dans un hall d'exposition ; un réservoir de riz dans un atelier de transformation de céréales chinoises ; des caricatures de Pilin Pikong pendant la visite d'une usine pour les travaux de mine ; une table avec la disposition classique chinoise dans le salon de l'usine... Barthes a choisi d'interpréter ces éléments avec le langage graphique. Nous posons donc des questions aux apprenants : quelles sont leurs impressions par rapport à

¹³⁴ Nous en avons discuté dans la séquence 2 de la partie 3 avec les extraits de R. Barthes, de P. Claudel et d'H. Michaux.

ces dessins réalisés par l'auteur et insérés dans son texte ? Pour les apprenants, pour quelles raisons l'auteur introduit-il ces dessins ? Les étudiants commencent à s'interroger sur l'utilisation du dessin dans l'écriture littéraire.

Nous avons discuté dans le chapitre III sur le langage graphique qui peut refléter les stratégies complexes que l'auteur utilise dans sa rédaction¹³⁵. Pour cette séance, la visite des différents lieux en Chine, tels le hall d'exposition des œuvres artistiques, l'atelier de transformation de céréales et l'usine pour les travaux de mines, donne des opportunités à l'écrivain d'entrer dans le système de fonctionnement de la vie chinoise. Ce sont des éléments ne faisant pas partie du « répertoire » culturel de l'écrivain français. L'assimilation et la confrontation culturelles se manifestent ici par l'ajout du langage graphique qui est une des « stratégies » de l'auteur pour la construction des connivences entre la Chine et son pays. Ces éléments, à ses yeux très chinois, s'illustrent en fait par les dessins de l'auteur. Il nécessite que l'enseignant guide les apprenants dans l'analyse du fonctionnement du langage graphique dans la construction des connivences, quel que soit au niveau linguistique ou culturel.

C'est pour cette raison que nous créons cet atelier 2 : réfléchir sur l'établissement des connivences dans un contact culturel à travers l'apprentissage du texte verbal et du langage graphique dans la rédaction. Les apprenants sont donc invités à réaliser une création à eux avec toujours une double page. Nous choisissons de faire écrire la suite de l'histoire dans l'atelier 1. Les apprenants sont proposés de s'incarner en René Leys, professeur de chinois du héros-narrateur. René Leys a écouté les suppositions imaginées par le héros-narrateur sur la culture « exotique » et les scènes mystérieuses qui se passent dans ce quartier royal. Ayant vécu longtemps en Chine, ce professeur de chinois prétend bien connaître la Chine et la cité royale. Nous invitons donc les apprenants à poursuivre cette histoire en écrivant la réaction et les propos de René Leys après avoir écouté les hypothèses du héros-narrateur. La similitude et la différenciation des représentations et le conflit culturel peuvent se présenter dans la suite cette histoire, car il peut y avoir un décalage entre l'imagination du héros-narrateur et les images de Pékin aux yeux de Leys. Pour expliquer cette altérité entre la Chine et la France, les stratégies de construction des connivences sont censées être utilisées par Leys. Nous attendons des apprenants qu'ils réfléchissent à ces stratégies. Comment

¹³⁵ Cf. notre analyse autour de la didactique du pré-rédactionnel dans la partie I, chapitre III.

expliquer un objet, une personne ou une coutume dans la culture classique chinoise à un Français dont la culture est différente? Comment lui transmettre des connaissances sur la Chine pour qu'il comprenne ? Ce sont des questions que les apprenants pourront se poser et analyser éventuellement dans leurs écrits.

Ici, le dessin pourra être un moyen de manifester cette question interculturelle. Ne souhaitant pas imposer cet outil, nous choisissons de guider les apprenants vers une réflexion sur l'utilisation du langage graphique dans l'écriture littéraire et son fonctionnement dans la construction des connivences culturelles. Les apprenants sont donc encouragés à utiliser cet outil dans leur propre création mais au moment de leur choix.

2.3 Utiliser les dessins comme indicateur de l'espace

Atelier 3 Écriture littéraire : une expérience à moi !

Consignes :

Nous avons vu l'utilisation des dessins dans les œuvres littéraires lors du dernier atelier d'écriture. Sachant que vous, comme les écrivains, vous pouvez aussi devenir à la fois « auteur » et « dessinateur » quand vous réalisez vos écrits. Dans la dernière rédaction, vous avez essayé de vous servir des dessins comme icônes culturelles afin de créer des « connivences » dans les contacts de langues et de cultures.

Observez l'extrait suivant issu de *Carnets du voyages en Chine* :

Grottes de Long Men

Nous bifurquons de la route et descendons au bord du fleuve Yi-He, élargi, lumineux.

Au bord du Yi-He, halte, maison d'accueil. Salon, thé, cigarettes. Rideaux bleus transparents. Bref aperçu sur les grottes de Long Men. Un jeune fait le laïus. Chiffres historiques, nombre de grottes, de statues, etc.

Nombreuses calligraphies. [Parfum oriental]

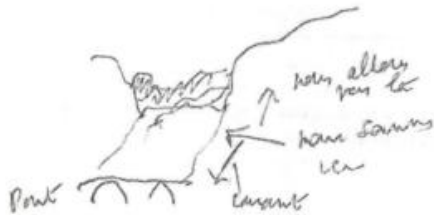
« Toutes ces œuvres [bouddhiques] représentent le talent et la sagesse des travailleurs ». Enseignements très importants. Vol des impérialistes américains (Musées de New York, et Kansas) : crimes.

[Ce sont trois petits jeunes qui participent à la présentation]

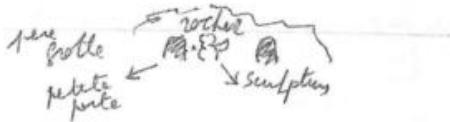
90 % des statues sans membres et sans tête.

Après la Libération, grottes sérieusement protégées [brique : l'adverbe « sérieusement »]. Bureau de Protection et action directe du Conseil des Affaires d'État. Budget pour réparations. Ces arts : au service du Peuple. Tel est l'aperçu général.

Il fait beau, monde sur la berge.



Nous marchons le long de la berge, toujours abondamment accompagnés.



Tapissée de mille bouddhas incrustés dans le mur comme du papier à motifs.

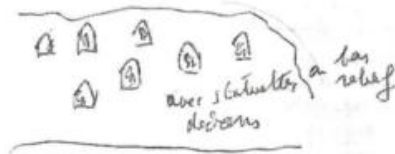
Escalier au-dessus de la première grotte.

Deuxième grotte. Grand Bouddha au fond et toujours martelage des murs de cent mille petits bouddhas. (Grottes peu profondes : niches plutôt).

[Passage de la brique dans le détendu futile de la conversation courante : Zhao « Dommage que les impérialistes américains aient volé ces pierres » (c'est une épithète de nature²¹)]

[Ils sont assez facilement boutonneux – et gentils]

Le rocher criblé de petites niches, à toutes hauteurs



[Si je reste en arrière (et c'est souvent) toujours un reste avec moi]

Troisième grotte. À mon avis, belle et grande statue au fond, très majestueuse. Figure esquintée (comme celle d'une poupée de schizophrène).



[Et avec tout ça, je n'aurai pas vu le kiki d'un seul Chinois. Or que connaître d'un peuple, si on ne connaît pas son sexe ?]

Quel calme (car j'attends souvent les autres dehors, étant incapable de regarder longtemps un objet d'art) ! Soleil un peu voilé, douceur. Des gens traî-

ment sur la berge lumineuse. Sur une pointe de sable au loin, dans le cadre de l'horizon, des garçons ; l'un s'avance dans l'eau, pantalon retroussé.

[Cas rare de petite police-répression ; l'un des fonctionnaires de l'agence (déjà flic par le costume) fait descendre de bicyclette avec, semble-t-il, une certaine colère, les gentils et bonasses cyclistes qui fendent naïvement la petite troupe de touristes sacrés que nous sommes]

Ascension d'un escalier dans le rocher, suivis par cinquante personnes. En haut, grande terrasse, bien aménagée, beaucoup de monde déjà là.
Vrai cirque avec sept ou huit grandes statues, grand Bouddha au centre.
Statues : figures absolument chinoises.

(Barthes, 2009 : 115-117)

Dans cet extrait de « Grottes de Long Men », l'auteur décrit sa visite dans les célèbres grottes chinoises. Sur les trois pages, R. Barthes a choisi d'y ajouter quatre images. Observez d'abord ces dessins et leur disposition par rapport au texte. Réfléchissez :

- 1/ Que montrent ces quatre dessins ?
- 2/ Êtes-vous capable d'identifier l'écriture génétique de l'auteur dans les dessins ?
- 3/ À quoi ces mots peuvent-ils servir ?
- 4/ À votre avis, pourquoi l'auteur déplace-il ces dessins et ces écrits de cette manière ?
Suivent-ils un certain ordre ?

Vous pouvez échanger en groupe.

Dans l'atelier 2, vous avez réalisé une histoire sur le contact culturel dans les échanges entre le héros-narrateur français et son professeur de chinois. L'utilisation du dessin vous donne une autre piste pour illustrer la confrontation et l'assimilation culturelles et langagières. Dans cet atelier 3 vous avez sous vos yeux les écrits de R.

Barthes concernant sa visite dans les Grottes de Long Men. L'auteur a illustré son trajet par le « langage graphique » tout en suivant l'ordre de sa visite. Dans les dessins, il précise également la localisation géographique des différents lieux et la position des grottes par rapport à ces lieux. Les mots et les expressions sont ajoutés dans les dessins. Ils précisent les objets et les lieux, et éclairent leur position géographique. Dans ce cas-là, le langage graphique joue le rôle d'un cadre spatial et peut faire suivre l'avancement de l'histoire par l'auteur et par ses lecteurs.

Essayez vous aussi de créer votre grand récit où vous pouvez tenter d'insérer dans votre rédaction les dessins réalisés par vous-même ! Voici le sujet :

Un jour en 1911, Victor Segalen se baladait dans les rues de Pékin. Ayant marché jusqu'à la Porte de l'Orient Fleuri, il s'est rappelé que son professeur de chinois lui a parlé de son expérience au-delà de cette grande barrière. Toutes les suppositions qu'il avait dans sa tête sur le mystère et le merveille derrière ce mur infranchissable sont apparues immédiatement dans son esprit ! Immersé dans cette imagination, Segalen a avancé encore de deux pas et soudainement il a entendu un grand cri : « stop » ! Devant lui, deux soldats du cortège de la Cité interdite, très costauds, armés de lances, lui lançaient un regard noir et menaçant. Effrayé et surtout très déçu, Segalen a soupiré : « je ne pourrai jamais voir le mystère derrière ce mur ! »

S'apprêtant à rentrer et en tournant le dos, Segalen a vu soudainement une personne mystérieuse devant lui.

- « Je sais ce que vous voulez. Je peux vous emmener jusqu'au palais de l'empereur ! » dit la personne avec une voix très basse.
- « Qui êtes-vous ? »
- « ... »

Imaginez la suite de l'histoire. Vous pouvez utiliser des dessins au moment de votre choix.

Commentaires des activités

Cette séance, consacrée à l'apprentissage de la description de l'espace, a pour objectif de réexaminer la « posture d'auteur » chez les apprenants et de favoriser l'esprit créatif dans leur écriture.

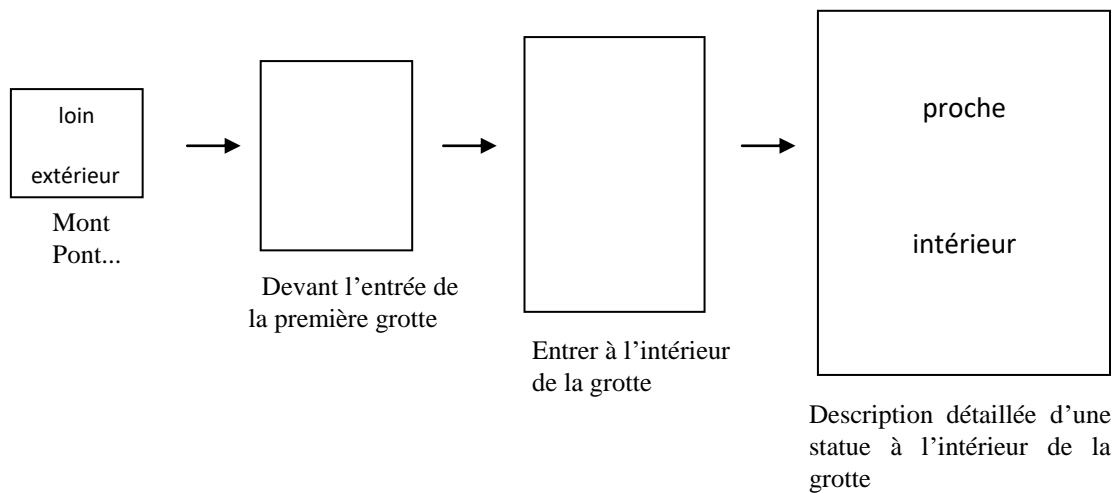
Notre analyse dans le chapitre III montre l'utilité du dessin dans la représentation du cadre spatial¹³⁶. Si notre contexte de recherche se concentre sur les apprenants universitaires chinois ayant effectué des études en Français Langue Étrangère depuis un peu plus de deux ans (dont quelque mois pour la lecture littéraire¹³⁷), ils ont encore besoin d'un étayage pour réaliser une écriture littéraire. Cet étayage a également été mentionné lors des entretiens auprès des enseignantes observées. Elles indiquent que les apprenants chinois en troisième année sont encore dépourvus des connaissances de base nécessaires pour le cours de littérature française¹³⁸. Ce n'est pas évident pour ce public d'écrire dans une langue étrangère et dans un système d'écriture qui n'est pas totalement identique au leur. Comme déjà illustré dans la discussion du chapitre III, le pré-rédactionnel peut aider à construire un schéma spatial, promouvoir le développement linéaire de l'histoire, voir faire évoluer l'intrigue au fur et à mesure de l'exploitation du langage graphique.

C'est pour cela que nous avons sélectionné d'abord un extrait de *Carnet du voyage en Chine*, où l'auteur a construit quatre dessins pour présenter l'itinéraire de sa visite dans les Grottes de Long Men. Nous remarquons donc d'abord une présentation en grand plan sur la localisation géographique des grottes par rapport au pont, au mont... ; ensuite l'auteur s'approche des grottes et il nous fait suivre son trajet en décrivant une disposition plus détaillée dans les grottes ; à la fin, l'écrivain se focalise sur les détails dans une grotte en illustrant la répartition de chaque statue et en dessinant les détails sur une statue. Nous voyons, dans les dessins et les descriptions, un mouvement dans l'espace et un changement de perspective :

¹³⁶ Nous avons mentionné cette fonction du dessin dans le chapitre III sur l'écriture. Avec la théorie d'O. Lumbroso dans *Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève « auteur-dessinateur »* (2007), nous avons compris que cet outillage graphique aide à éclaircir l'intention scénarique, fournir un cadre spatio-temporel, faire suivre l'intrigue, et même faire évaluer l'histoire. Il peut refléter la complexité des stratégies utilisées par les apprenants dans leur production écrite.

¹³⁷ Dans le chapitre IV de la partie II, nous avons évoqué le système éducatif pour les universités chinoises possédant une spécialité de langue française. Le cours de littérature française ne débute en général qu'au début de la troisième année en licence.

¹³⁸ Cette question a été traitée dans le chapitre VI pour l'analyse des paramètres d'entretiens.



Nous proposons aux apprenants d'observer cet extrait et ces dessins pour répondre à des questions autour de l'utilisation du dessin et le fonctionnement du cadre spatial dans ces illustrations. Les échanges entre les apprenants et avec l'enseignant donnent une occasion de s'exprimer et de réfléchir sur le langage graphique. Les échanges enchaînent avec une activité de création écrite : un jour en 1911, Victor Segalen se baladait dans les rues de Pékin et est arrivé devant la Porte de l'Orient Fleuri. Au moment où les soldats de garde lui interdisaient de s'approcher davantage de la Cité interdite, une personne mystérieuse est apparue soudainement devant l'écrivain très frustré. La personne mystérieuse a exprimé sa capacité d'emmener l'écrivain jusqu'au centre du Palais... Nous invitons donc les apprenants à imaginer la suite de l'histoire.

Cet atelier a d'abord pour objectif de mener une réflexion sur le langage graphique dans l'indication du cadre spatial. La consigne que nous avons conçue donne aux apprenants des possibilités de décrire l'espace :

- Comment la personne mystérieuse a-t-elle emmené l'écrivain à l'intérieur du quartier royal ?
- Par quel trajet ont-ils réussi à pénétrer au centre de la Cité interdite ?

Les dessins peuvent s'utiliser avant, pendant, ou après la rédaction. Les apprenants ont déjà observé et analysé l'extrait de « Grottes de Long Men » de R. Barthes, mais nous choisissons de ne pas les forcer à écrire à la manière de R. Barthes, car ce n'est pas un système d'écriture familier pour ces étudiants chinois en FLE. Ce qui est important, c'est de débiter l'atelier en les laissant choisir le moment où ils veulent se servir du dessin pour leur rédaction, ainsi que de les écouter quand ils expriment leur avis sur l'utilisation du dessin et du pré-rédactionnel.

Le deuxième objectif est de transformer les exercices d'écrit traditionnels en une « expérience » et une « pratique en continuum ». En donnant le contexte spatio-temporel du récit, nous souhaitons poursuivre l'histoire que les apprenants ont rédigée pendant les séances précédentes, mais avec plus d'imagination et de création. Cette poursuite de l'histoire reprend le contexte dont les apprenants sont familiers. Parallèlement, cela enrichit l'histoire avec un développement de l'intrigue. Nous avons souligné à plusieurs reprises notre représentation dans la présente thèse par rapport à l'écriture littéraire : une « pratique en continuum ». Nos trois ateliers, se succédant, ils constituent donc une expérience d'écriture en continu pour les apprenants. Ainsi, ce ne sont pas des exercices en blocs séparés mais une création littéraire à réaliser par les étudiants, même s'ils ne sont pas les « grands écrivains ».

Cette réflexion nous renvoie à la troisième question : la « posture d'auteur » et la créativité. Notre discussion autour de l'écriture dans le contexte chinois dans le chapitre III montre un élargissement de la place de l'auteur dans le système éducatif chinois. Si les étudiants chinois s'habituent à se mettre à la place de l'« auteur » pour « deviner » l'intention de l'écriture de l'écrivain, ils ont des difficultés à retrouver leur propre place dans leur rédaction littéraire. Il existe donc une conscience forte que la reconnaissance en tant qu'« auteur » n'est méritée que par les grands écrivains. Quant à eux, les étudiants universitaires, ils ont l'habitude d'interpréter les textes des « grands auteurs » mais leur propre écriture est considérée seulement comme un exercice d'écrit. La motivation à réaliser quelque chose de créatif est donc largement réduite.

Notre atelier d'écriture a donc pour objectif de faire réexaminer le rôle d'auteur et de renforcer la posture d'auteur chez les apprenants, car ils sont l'auteur de leur propre création. Déjà pour la consigne, nous utilisons à plusieurs reprises les expressions telles que « auteur », « création », « votre création à vous »... au lieu des

tournures relativement passives comme « interpréter les avis de l'écrivain », « votre exercice d'écrit », etc. Les sujets que nous proposons aux apprenants dans les trois séances sont souvent des réflexions « ouvertes » qui suscitent les apprenants à imaginer la suite. Il y a donc à la fois la limite et la liberté dans la consigne. Pour les étudiants chinois de FLE, nous ne demandons pas qu'ils se rapprochent de la pensée de l'écrivain, mais leur fournissons la possibilité de « s'incarner » en écrivain ou en personnage dans l'œuvre littéraire de l'écrivain. Les étudiants chinois, encouragés à utiliser le pré-rédactionnel et le dessin pour s'exprimer et pour construire leur histoire, réalisent en fait une création qui leur appartient avec leur propre créativité.

Conclusion du chapitre

Nous avons clôturé cette recherche sur l'interculturel par ce dernier chapitre consacré aux propositions didactiques de l'interculturel dans l'écriture littéraire. Nous avons entrepris la méthode du pré-rédactionnel, en prenant appui sur les théories d'O. Lumbroso. Cette méthode a été de prime abord problématisée en fonction de sa composition, de son déroulement et de ses rôles dans l'écriture littéraire pour la classe de FLE. Cette recherche nous a permis de mettre en évidence les caractéristiques de l'autonomie, de la créativité et de l'interaction dans une écriture du pré-rédactionnel, à travers les autoréflexions, les autocommentaires, le métalangage, le métatexte, etc. Des outils tels que la fiche de double page et le dessin nous ont montré leur rôle pour l'écriture littéraire : ils fournissent en effet un étayage pour la création personnelle et pour la communication avec l'enseignant à travers les autoréflexions écrites.

Nous nous sommes également interrogés sur la possibilité de la mise en pratique des outils dans le contexte universitaire chinois. Notre recherche a montré une analyse bilatérale : d'une part, l'écriture du pré-rédactionnel fournira des pistes qui favoriseront l'autonomie du travail, susciteront les réflexions personnelles, renforceront la conscience de la posture d'auteur et inciteront à la créativité. Ces critères sont en carence chez les étudiants chinois de FLE, d'après notre analyse théorique et notre recherche sur le terrain. D'autre part, la mise en pratique de la méthode au sein des classes de FLE en Chine nécessitera d'assurer sa promotion de manière prudente et

progressive, car l'enseignant ne devra pas négliger les impacts venant du cadre d'écriture dans le système éducatif chinois sur la conformité d'écriture.

Ainsi, pour les propositions didactiques, nous avons opté pour trois ateliers d'écriture qui s'enchaînent de façon progressive. Une initiation à l'écriture du pré-rédactionnel a été mise en place pour débiter les séquences d'atelier d'écriture. Nous avons pour but d'apprendre à écrire les représentations par rapport aux autres où pourra se présenter un dynamisme du stéréotype. Avant d'introduire les outils de l'écriture du pré-rédactionnel, nous avons proposé dans un premier temps une écriture « libre » pour imaginer les suppositions du héros-narrateur de *René Leys* sur ses images par rapport au quartier royal de Pékin. Cela a évité une rupture trop rapide du cadre de référence d'écriture pour le public chinois et a permis des réflexions sur une écriture comme « expérience ». Ensuite, les deux autres séances de réécriture sur le même thème ont été programmées, mais en fournissant progressivement les différents outils pour réaliser une écriture du pré-rédactionnel. Avec la mise en pratique des outils, nous avons encouragé les apprenants chinois à s'exprimer, ainsi qu'à aborder les autoréflexions et les autoconsignes.

Dans un deuxième temps, nous avons proposé un atelier destiné à l'apprentissage de l'établissement des connivences culturelles avec des outils de dessin et d'écriture manuscrite. Nous avons choisi de partir d'une réflexion sur les extraits avec des dessins dans *Carnets du voyage en Chine* de R. Barthes. Ces extraits ont décrit des moments de rencontre avec les éléments considérés « très » chinois par l'auteur français : l'acupuncture, le réservoir du riz, les caricatures « Pinlin Pikong », etc. L'analyse de la place du dessin et du manuscrit a permis aux apprenants chinois de réfléchir à l'établissement des connivences dans un contact culturel, à travers l'apprentissage du texte verbal et du langage graphique dans la rédaction. Nous avons programmé une activité d'écriture qui s'inscrit dans la suite d'écriture entreprise dans l'atelier 1 . René Leys répond et raconte au héros-narrateur des histoires sur la ville de Pékin à ses yeux. Les éventuels conflits et décalages entre l'Europe et la Chine peuvent apporter un dynamisme dans cette écriture qui incite les apprenants chinois à réfléchir à cette altérité au cours de leur création littéraire. La mise en pratique des dessins a offert un étayage pour la construction des connivences culturelles et a favorisé la réflexion sur la posture d'auteur lorsque les apprenants réalisent une création qui leur appartient.

Nous avons affermi la réflexion sur la question de posture d'auteur et de créativité dans le troisième atelier, à travers une écriture de l'espace avec des dessins. Nous avons proposé une activité d'écriture sur le sujet « Segalen et la personne mystérieuse », qui s'inscrit dans le prolongement des deux premiers ateliers. En guidant les apprenants chinois vers une écriture du pré-rédactionnel pour ce sujet, nous avons justifié les objectifs de cette activité d'écriture : d'une part, nous avons mené une réflexion sur le langage graphique dans l'indication du cadre spatial ; d'autre part, au lieu d'un exercice à procédure figée, nous avons essayé de construire des activités plus dynamiques en faisant de l'écriture une expérience labile et en continuité. Les trois ateliers constituent une expérience ininterrompue dans laquelle les questions autour de l'interculturel dans l'écriture, telles que la posture d'auteur et la créativité pour les apprenants chinois de FLE, ont été mises en évidence.

CONCLUSION

Retour à notre itinéraire de recherche

Dans notre présente recherche, nous avons tenté de répondre aux problématiques autour de la conception de l'interculturel dans l'enseignement du français d'aujourd'hui et de la perspective interculturelle dans la didactique de la littérature française en classe de FLE en milieu universitaire chinois. Ce fait a constitué le point de départ d'un examen théorique sur l'évolution de la notion de culture dans l'enseignement des langues étrangères, ainsi que sur l'appréhension de la compétence interculturelle en classe de FLE d'aujourd'hui. Nous avons décelé, dans les concepts de culture et d'interculture, une « culturalité » évolutive attachée à l'identité de l'individu et du groupe. Cette idée a élargi notre analyse sur l'interculturel vers les notions de « stéréotype » et d'« altérité ». Cette perspective révèle les relations qui existent entre image interprétée et identité de l'individu qui porte la culture.

Nous avons pris appui sur cette recherche théorique pour aborder l'analyse de l'interculturel dans l'enseignement du français et de la littérature française dans le contexte chinois. La recherche sur le parcours historique, ainsi que sur la situation actuelle de l'enseignement du français et de la littérature française en Chine, a dévoilé un croisement de plusieurs méthodologies (méthode traditionnelle, méthode audiovisuelle et méthode communicative) et une position ambiguë de la dimension interculturelle. Ce résultat nous a incités à examiner cette perspective interculturelle sur le terrain chinois avec une approche interactionnelle. En nous servant de la méthode du recueil des données et des outils d'interaction, nous avons constitué, autour de nos problématiques, un corpus permettant d'analyser la question de l'interculturel en classe de littérature de FLE dans le contexte universitaire chinois.

La recherche sur le terrain nous a amenés progressivement vers une réflexion sur les propositions didactiques pour la classe de FLE chinoise. En prenant appui sur l'outil de communication interculturelle et en problématisant la méthode du pré-réactionnel pour le contexte universitaire chinois, nous avons perçu les possibilités, d'une part, de favoriser les réflexions sur l'interculturel chez les apprenants chinois à travers la lecture des textes littéraires et d'autre part d'affermir la posture d'auteur et de susciter la créativité dans l'écriture littéraire en classe de FLE en Chine.

Vers quelles conclusions nous amène cette recherche ?

Nous avons tout d'abord mis en exergue le concept de l'interculturel dans la perspective didactique à travers la recherche sur les notions de « culture », « interculturel » et sur la définition de la compétence interculturelle en FLE. En effet, notre analyse de l'évolution de la conception de culture a relevé l'existence d'un hiatus entre la culture dans la perspective didactique et la culture du point de vue sociologique/anthropologique. Si la dimension culturelle s'est développée tardivement après les années 80 dans la méthodologie communicative, cette notion a désormais une influence grandissante dans les réflexions sur l'appréhension de la culture dans l'enseignement des langues étrangères. Nous avons noté, en prenant appui sur les théories de L. Collès et M. Abdallah-Pretceille, que la culture dans l'enseignement est loin d'être un simple transfert des traits figés ou des symboles civilisationnels, mais une étude plus dynamique sur la pluralité des cultures, sur l'identité des « porteurs » de culture, sur leur manière d'interpréter la culture et sur leurs relations avec d'autres individus ou d'autres groupes. C'est en substance la personne qui porte la culture qui met en valeur la présence de cette culture.

Cette signification portant sur l'identité, l'interprétation et la relation avec les autres nous amène au cœur de la compréhension de l'interculturel dans le monde actuel : il suppose un dynamisme dans la relation avec les autres cultures, une diversité des images par rapport à soi-même et aux autres, ainsi que la reconnaissance du monde au travers d'une vision à la fois individuelle et collective. Mais dans cette réflexion autour de l'interculturel, quels sont donc les liens qui existent entre l'identité et l'image interprétée ? Quelle est la nature de cette relation entre soi et les autres ? Notre analyse sur les questions de stéréotype et d'altérité nous a apporté certaines réponses. En nous basant sur les théories de R. Amossy et d'A. Herschberg Pierrot, nous avons compris que le stéréotype, considéré le plus souvent comme étant une notion péjorative, ne joue pas un simple rôle de réducteur d'informations dans la création des images. Il construit également l'identité sociale d'un individu par rapport à ses groupes d'appartenance et balise le champ des connaissances partagées par les participants. Ce phénomène vient conforter la place non négligeable du stéréotype dans l'appréhension du monde par la catégorisation des informations abondantes. Ainsi, la question de l'interculturel a été

expliquée au travers de la recherche autour du lien identité/stéréotype et du fonctionnement du stéréotype sur la formation des images.

Si la relation aux autres est un facteur important dans la compréhension de l'interculturel, notre recherche a révélé la présence du dynamisme dans cette relation entre soi et l'autre. Il est difficile de définir cette altérité comme une simple différence entre deux cultures, car il existe de nombreuses fluctuations de l'identité résultant de nos expériences socioculturelles qui sont en fait évolutives et précaires. Nous avons donc remarqué que cette altérité n'est plus une différence entre deux blocs homogènes que sont le « soi » et « l'autre », mais le fruit de leur interaction qui évolue dans le temps et qui se construit au fil d'expériences non statiques.

La recherche sur l'interculturel comme concept « évolutif », « ambulatoire », et non « statique » nous ont donc dévoilé les enjeux de l'interculturel dans l'enseignement du français. Côté apprenant, il doit savoir établir une conscience de l'implication du stéréotype dans ses images par rapport à la langue et la culture étudiées ; il nécessite qu'il sache problématiser sa relation avec l'autre et examiner l'altérité entre les cultures, tout en portant un regard dynamique. C'est donc cette compétence interculturelle que les apprenants sont supposés acquérir lors de l'apprentissage du FLE. Côté enseignant, notre recherche sur le stéréotype et l'altérité a montré l'importance de construire des « expériences » pour les apprenants où l'examen de la relation stéréotype/identité/image devient plus dynamique. Il a donc pour mission de sensibiliser les apprenants à la présence du stéréotype dans leurs représentations, les encourager à problématiser le décalage qui existe entre le stéréotype et la « réalité », cette dernière étant en fait liée à leurs interprétations. Une réflexion sur la diversité dans la relation peut aussi être mise en œuvre à partir d'activités pédagogiques qui sont à définir en concertation avec les apprenants.

Dans notre recherche, nous avons analysé le rôle de la littérature en tant que support dans l'enseignement du français. L'intérêt que le texte littéraire nous apporte consiste à créer une plate-forme mettant en valeur la question de l'interculturel à travers la lecture et l'écriture littéraires. En effet, si le lecteur se base sur ses codes de référence pour construire le sens et pour estimer la valeur du texte, il s'appuie sur ses stéréotypes par rapport aux conventions de la lecture littéraire et par rapport aux valeurs « participatives » et « classiques ». Ces dernières lui ont permis d'être en quête d'une

vérité, d'une conformité et d'une moralité communes. Pour l'apprenant étranger en FLE il peut exister un écart entre le niveau de langage et de connaissances acquis sur la langue et la littérature françaises et le niveau d'exigence du texte littéraire, ce qui peut créer des difficultés dans la compréhension du texte ; mais d'un autre côté, la lecture du texte littéraire peut constituer une opportunité pour faire émerger, en classe de FLE, des réflexions sur la construction des connivences linguistiques, littéraires, culturelles et des systèmes de valeur. Il serait par conséquent judicieux, si l'on suit les conclusions de notre recherche, que l'enseignant encourage les apprenants étrangers à cerner ce décalage de culture et de valeur dans la lecture littéraire. Les apprenants verront alors l'intérêt d'aborder le texte avec plus de poéticité, de transgression et de polysémie lors de l'éducation éthique à travers le texte littéraire.

En parallèle de la lecture, nous avons souligné la place importante du texte littéraire en tant que source de matière écrite pour encourager une réflexion sur l'interculturel. Les travaux d'O. Lumbroso et de C. Tauveron nous ont fait réfléchir à la question de l'« écriture comme expérience ». Avec l'évolution de la méthode et celle de la compréhension de la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE, l'écriture littéraire ne nous semble plus devoir se contraindre à une procédure figée et encadrée, mais s'ouvre au contraire vers une expérience en continuum qui illustre son champ littéraire comme espace expérimental ouvert à toutes les variations possibles. Nous avons remarqué durant cette expérience où s'exercent de multiples stratégies d'écriture telle que la méthode du pré-rédactionnel, la possibilité de mettre en évidence la « posture d'auteur », d'affermir l'autonomie du travail et de susciter la motivation d'écrire qui manquent parfois à nombreux étudiants de FLE.

L'autre point soulevé par la présente thèse concerne l'analyse de la question de l'interculturel en classe de FLE appliqué au milieu universitaire chinois.

En effet nous avons, à travers notre analyse du contexte historique et nos recherches sur le terrain, mis en évidence la dimension culturelle et interculturelle dans l'enseignement de la langue et de la littérature françaises en classe de FLE en Chine. Nous avons noté que l'enseignement du français en Chine est entré dans une phase de développement dynamique dès l'an 2000, suite à l'ouverture économique et culturelle du pays. Mais ce développement rapide de l'enseignement du français en Chine

s'accompagne aussi d'une divergence sur l'approche méthodologique à avoir sur les questions liées à la place et à l'impact de l'interculturel :

- d'une part, notre analyse couvrant le programme national de l'enseignement du français, la composition du cursus, les manuels de français et le test national, a relevé une volonté de s'approprier la « modernité » au niveau méthodologique. La proportion importante des cours sur « le français audiovisuel » démontre un plébiscite de la méthode audio-visuelle ainsi que le souhait, pour les apprenants, de développer des compétences en dehors de la traduction-grammaire. À cette méthode s'ajoute aussi la méthode communicative où la dimension « socioculturelle » a été soulignée dans le programme national. Nous avons aussi vu de nombreux exercices structuraux dans les manuels de français destinés à des échanges en contextes de communication différents ;
- d'autre part, nous avons décelé une hybridation importante entre méthode traditionnelle et méthode communicative embryonnaire. La compétence linguistique, en particulier la compétence grammaticale, tient une place primordiale dans le programme du cursus des universités offrant une spécialité de français. Dans les manuels de français les exercices de grammaire se retrouvent dans de nombreuses activités pédagogiques et se mélangent avec l'acquisition des compétences décrites par le programme national comme « écouter », « parler », « lire » et « écrire ». En ce qui concerne la dimension socioculturelle, nous avons compris qu'il s'agissait ici notamment de l'acquisition des connaissances générales sur le pays. On retrouve dans les manuels une dimension culturelle et interculturelle à travers le prisme de l'enseignement de la civilisation française.

En ce qui concerne l'enseignement de la littérature française en Chine, nous avons constaté un net regain d'intérêt pour la didactique de la littérature française. La littérature française, tour à tour utilisée comme procédé pour les exercices de traduction dans les années 30, puis comme support pour les cours de littérature après les années 80-90, a été taxée d'être une manifestation du « capitalisme occidental » sous la Révolution culturelle. Malgré cela, la littérature française a vu son image ainsi que son

utilisation évoluer de l'enseignement « avec » le texte littéraire à l'enseignement « de » la littérature.

Notre analyse sur le programme national et les manuels de littérature française édités en Chine a révélé un dilemme autour de la dimension interculturelle dans l'enseignement de la littérature sur ce continent oriental : d'un côté, nous avons remarqué que les auteurs de manuels chinois se réfèrent largement aux ouvrages de littérature pour le FLM (Français Langue Maternelle) lors de la sélection des écrivains et des textes, car ces ouvrages de FLM constituent des balises pour les textes « représentatifs » qui sont considérés comme les plus plébiscités encore de nos jours en France ; d'un autre côté, notre contexte de recherche - le public universitaire chinois - nous a poussé à remettre en question ces critères de choix, tout en tenant compte de l'interculturel en FLE. Les textes « représentatifs » en France ont-ils de l'intérêt pour la classe de FLE en Chine ? Pour nous, il est nécessaire d'évaluer la relation entre le texte français et le public chinois en prenant compte le dynamisme de l'interculturel dans l'enseignement de la littérature française en Chine.

Notre recherche sur le terrain dans cinq classes universitaires chinoises nous ont permis d'aboutir à des résultats plus significatifs sur cette question de l'interculturel dans l'enseignement de la littérature en classe de FLE en Chine. Nous nous sommes basés sur les outils d'interaction de F. Cicurel pour construire des trames d'observation et pour constituer notre corpus. Nous avons, en entreprenant une analyse du discours, abordé des réflexions sur l'interculturel à travers des données d'observation en classe et des entretiens auprès des enseignants.

Côté apprenant, nous avons observé, en cours de littérature, une tendance à l'interprétation des images à la fois collective et individuelle sur la langue, la littérature et la culture françaises. Ces dernières sont interprétées au travers du prisme des stéréotypes communs qui dominent dans la société chinoise. En effet, notre analyse a montré une prévalence de la collectivité des valeurs dans l'éducation éthique dans le contexte chinois qui peut être imputée à l'influence de la pensée philosophique traditionnelle du confucianisme et du taoïsme. À l'instar des « trois conceptions » issues de la pensée bouddhiste indiquant la conception du monde, de la vie et de la valeur pour un être humain, les apprenants chinois s'appuient sur ces références pour comprendre le courant du symbolisme et les peintures symbolistes européennes. Notre observation

tend à montrer qu'il existe une collectivité de valeurs qui imprègne l'inconscient des apprenants, valeurs qui ont une influence non négligeable sur le rapport qu'ils entretiennent avec l'image de la culture française. Cette collectivité de valeurs crée un écart entre l'interprétation des images de la culture française et la culture elle-même. Elle impulse en outre la fabrication d'images sur l'« autre ».

Malgré cette interprétation des images basées sur les stéréotypes issus de ces valeurs collectives, nous avons remarqué la présence de la diversité dans les représentations des apprenants. En l'occurrence, les apprenants chinois ont tenté de proposer des représentations qui ne correspondaient pas systématiquement à celles de l'enseignant ou des autres apprenants. Il est encore plus intéressant pour nous de voir cette diversité s'exprimer pour certains temps de manière discrète chez les apprenants qui ne souhaitaient pas être entendus par l'enseignant. Lors de cette recherche, nous avons remarqué qu'il existait une volonté de sortir de la collectivité en accomplissant une forme de transgression de l'« orthodoxie ». La discrétion dont font preuve les apprenants dans ces « transgressions » reflètent le poids important de l'éducation éthique chinoise, y compris dans un cours de littérature française. La modestie et le respect des autres font partie des mœurs et des valeurs communes destinées aux citoyens chinois dans l'éducation éthique.

Côté enseignant, nous avons perçu une mise en œuvre de stratégies dans la construction des connivences culturelles vis-à-vis des étudiants chinois en classe de littérature française. Au niveau du support pédagogique, certains enseignants ont tenté une approche diversifiée pour faire émerger la multiplicité des représentations chez les apprenants chinois, comme l'activité ludique du « Cadavre exquis » ; au niveau de la méthodologie, un rapprochement avec la littérature et la culture chinoises a été constaté. Les enseignants ont souhaité construire des liens entre le personnage, le genre littéraire, l'utilisation des expressions dans la littérature chinoise avec la littérature française, afin d'affermir la compréhension de ces textes français. En outre, ils ont tenté de sensibiliser les apprenants chinois à apprécier la nuance existant entre la « vérité » et les images qu'ils forment sur les autres et de les encourager à la recherche d'une diversité dans leurs représentations.

Le choix des manuels et des textes démontre aussi un intérêt dans le dynamisme interculturel du public chinois. Nous avons remarqué dans l'analyse des entretiens une prise en compte de l'identité des apprenants chinois. Les critères de choix des textes se

focalisent sur le niveau de langue du texte et la maîtrise du français chez les étudiants, ainsi que sur le lien entre le texte français, leur vie quotidienne et leur contexte culturel. Les enseignants prennent en compte l'éventuel écart entre l'identité apprenante et leurs codes de référence pour aider le public chinois à comprendre le texte français.

Ainsi, notre travail nous a permis de voir :

- d'une part, la prégnance de l'interculturel en classe de littérature de FLE en Chine, la prise en compte de l'identité des apprenants chinois chez les enseignants et l'intention d'établir des connivences culturelles ;
- d'autre part, un manque de conscience des apprenants chinois du stéréotype dans les images par rapport aux autres, ainsi qu'une insuffisance des réflexions sur la diversité et sur le dynamisme de l'altérité.

Ces apports sur la recherche de l'interculturel en contexte chinois nous ont permis d'imaginer des propositions autour des activités pédagogiques. Ces dernières mettent en exergue les réflexions sur le dynamisme interculturel dans la lecture et l'écriture littéraires. Nous avons entrepris une approche interculturelle en nous basant sur l'outillage du modèle de la communication interculturelle et de l'écriture du pré-rédactionnel, à partir de notre corpus des œuvres littéraires françaises du XX^e siècle. Ce corpus nous a fourni la possibilité d'identifier plusieurs aspects dans ce travail de propositions didactiques :

- une réflexion sur la relation entre stéréotype et image avec des extraits décrivant les premières impressions des écrivains français par rapport à la Chine ;

- une sensibilisation à la diversité des images et à l'évolution de la formation des images avec des activités de comparaison, à la fois « horizontales » (comparer les images sur le même pays mais entre différents écrivains pour réfléchir à la relation stéréotype et identité) et « verticales » (examiner la construction et déconstruction des images chez un même protagoniste) ;

- un examen des stratégies de la construction des connivences culturelles chez les écrivains français pour appréhender l'altérité dans leur relation avec la Chine ;

- une tentation de la création littéraire comme « expérience » dans les ateliers d'écriture littéraire, avec la méthode du pré-rédactionnel qui a mis en évidence la « posture d'auteur ». Elle a aussi favorisé un travail autonome et a affermi la créativité à travers des autoréflexions, des autoconsignes, des métalangages, etc. Mais nous avons

noté que la mise en pratique de cette démarche pédagogique doit avancer progressivement dans le contexte universitaire chinois, car il peut y avoir un décalage issu du cadre d'écriture préacquis dans le système éducatif chinois par rapport à la conformité d'écriture.

Prolongement

Ce travail nous a permis d'examiner, à travers des observations et des entretiens sur le terrain, la dimension interculturelle dans l'enseignement de la littérature en contexte universitaire chinois et de proposer, à partir d'un corpus des œuvres littéraires du XX^e siècle, des activités pédagogiques pour les réflexions sur la question de l'interculturel en classe de FLE en Chine. Si notre corpus comprend les recherches auprès de cinq classes de FLE dans des universités de Pékin, il nous paraît possible, pour une future recherche, d'élargir notre terrain à des établissements situés dans d'autres régions chinoises. En constituant un corpus plus étendu, nous pourrions examiner l'éventuelle diversité de la performance et le dynamisme dans l'appréhension de l'interculturel, à partir d'un public plus varié. En outre, afin d'examiner une relation plus dynamique entre l'identité et l'image, il nous paraît convenable d'étendre notre corpus littéraire à des écrivains chinois francophones, tels que François Cheng, Dai Sijie, Shan Sa, Ying Chen. Leurs œuvres, écrites en langue française et réalisées principalement au XX^e siècle, portent souvent sur les images de la Chine à partir de la vision d'un écrivain francophone d'origine chinoise. Ici se manifeste une dualité entre leur identité et leur représentation de la Chine. Ces œuvres littéraires pourront fournir un corpus intéressant dont la richesse du dynamisme interculturel permettra de mener des réflexions stimulantes sur l'interculturel en classe de FLE en Chine.

BIBLIOGRAPHIE

Œuvres littéraires choisis comme objets d'études et comme propositions didactiques

BARTHES Roland, *Carnets du voyage en chine*, Paris, Christian Bourgeois, 2009.

CLAUDEL Paul, *Connaissance de l'Est*, Paris, Gallimard, coll. « Poésie », 2010.

LOTI Pierre, *Les derniers jours de Pékin*, Paris, Kailash, coll. « Bibliotheca asiatica », 2006.

MICHAUX Henri, *Un Barbare en Asie*, Paris, Gallimard, 2012.

SEGALEN Victor, *René Leys*, Saint-Amand (Cher), Gallimard, 2000.

Culture et interculturel

- Théorie générale sur la culture et l'interculturel

BOULANGER Nicolas-Antoine, *Antiquité dévoilée par ses usages, ou Examen critique des principales opinions, cérémonies & institutions religieuses & politiques des différents peuples de la terre*, Amsterdam, Marc Michel Rey, 1766.

CARLO Maddalena de, *L'interculturel*, Paris, Clé International, 1998.

CERTEAU Michel de, *La Culture au pluriel*, Paris, C. Bourgeois, 1980.

CHASLE Raymond, *Qui a peur de la culture ? Une théorie scientifique de la culture*, Paris, Publisud, 2003.

COLLES Luc, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1994.

CUCHE Denys, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La découverte, 2010.

DEMORGON Jacques, *Complexité des cultures et de l'interculturel*, Paris, Anthropos, 1996.

DEMORGON Jacques, *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris, Economica, coll. « Anthropologie », 2005.

DIETRICH-CHÉNEL Karin, WEISSER Marc (dir.), *L'interculturel dans tous ses états*, Paris, Orizons, coll. « Universités », 2012.

DURKHEIM Émile, MAUSS Marcel, *L'année sociologique*, Paris, F. Alcan, tome IV, 1901.

ELIAS Norbert, *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, coll. « Archives des sciences sociales », 1973.

FEBVRE Lucien, *L'Europe : genèse d'une civilisation*, Paris, Perrin, 1999.

FLEURY Jean, *La culture*, Rosny, Bréal, coll. « Thèmes et débats sociologie », 2002.

GALISSON Robert, « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 67, Paris, Didier Erudition, 1987.

GALISSON Robert, « La culture partagée : une monnaie d'échange interculturelle », *Le Français dans le monde*, Paris, Hachette, numéro spécial, 1989.

GALISSON Robert, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, Clé international, 1991.

HALL Edward, *Le langage silencieux*, Paris, Seuil, 1984.

LÉVI-STRAUSS Claude, *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1996.

LÉVI-STRAUSS Claude, *Race et histoire*, Paris, Gallimard, 1987.

MALEWSKA-PEYRE Hanna, *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés : recherche pluridisciplinaire*, Paris, La documentation française, 1982.

MALINOWSKI Bronislaw, *Une théorie scientifique de la culture et autres essais*, Paris, F. Maspero, 1968.

MAUSS Marcel, *Essais de sociologie*, Paris, Seuil, 1971.

PORCHER Louis, *La civilisation*, Paris, Clé international, 1986.

RIST Gilbert, *Image du Tiers Monde et conceptions du développement*, Saint-Saphorin, Georgi, 1978.

SAPIR Edward, *Anthropologie*, Paris, Seuil, 1967.

- **Théorie sur le stéréotype, l'image et l'altérité**

ABRIC Jean-Claude (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville-Saint-Agne, Erès, 2003.

- AFFERGAN Francis, *Exotisme et altérité : essai sur les fondements d'une critique de l'anthropologie*, Paris, PUF, coll. « Sociologie d'aujourd'hui », 1987.
- AMOSSY Ruth, HERSCHBERG PIERROT Anne, *Stéréotypes et clichés : langue, discours, société*, Paris, Nathan, 1997.
- BESSIERE Jean, « Littérature et représentation », in *Théorie littéraire*, Paris, PUF, 1991, pp. 309-324.
- BOURDIEU Pierre, *Choses dites*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « Le Sens Commun », 1987.
- BOYER Henri (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, Montpellier, Université Montpellier, acte du congrès, 2007.
- CHARAUDEAU Patrick, « L'interculturel entre mythe et réalité », *Le Français dans le Monde*, n° 230, Paris, Hachette-Edicef, 1990.
- CHARAUDEAU Patrick, « Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux », in Boyer H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- COSTALAT-FOUNEAU Anne-Marie, *Identité sociale et dynamique représentationnelle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact. Psychologie sociale », 1997.
- DENIS Michel, *Image et cognition*, Paris, PUF, coll. « Psychologie d'aujourd'hui », 1989.
- FERRÉOL Gilles, JUCQUOIS Guy (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Colin, coll. « Dictionnaire », 2003.
- FISCHER Gustave-Nicolas, *Les Concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, Dunod, 1996.
- GILLIG-AMOROS Laure, *L'inspecteur et son image : étude d'un stéréotype*, Paris, PUF, 1986.
- GLISSANT Édouard, *Poétique de la Relation*, Paris, Gallimard, 1990.
- GOHARD-RADENKOVIC Aline, *Altérité et identités dans les littératures de langue française*, Paris, Clé international : Le français dans le monde, 2004.
- LAPLANTINE François, *Quand le moi devient autre : connaître, partager, transformer*. Paris, CNRS, coll. « Bibliothèque de l'anthropologie », 2012.
- LEYENS Jacques-Philippe, YZERBYT Vincent, SCHADRON Georges, *Stéréotypes et cognition sociale*, Sprimont, Mardaga, 1996.

MEAD Geoge Herbert, *L'esprit, le Soi et la Société*, Paris, Presses univ. de France, 1963.

MORIN Edgar, *Penser l'Europe*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », 1987.

OESCH-SERRA Cecilia et PY Bernard, « Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute » in *Tranel*, Neuchâtel, vol. 27, 1997, pp.29-49.

RICŒUR Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, coll. « Points. Essais », 1996.

ROZE Xavier « Stéréotypes sociaux », in *Encyclopedia Universalis*, Corpus 17, France S.A., 1997.

RUANO-BORBOLAN Jean-Claude (dir.), *L'identité. L'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Sciences Humaines, 1998.

SILLAMY Norbert (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*, Paris, Bordas, 1980.

TODOROV Tzvetan, *Nous et les autres : la réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Seuil, coll. « Points », 1992.

UMBERTO Eco, *Les limites de l'interprétation*, Paris, B. Grasset, 1992.

VINSONNEAU Geneviève, *L'identité culturelle*, Paris, A. Colin, 2002.

ZARATE Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, coll. « Essais – Crédif », 1993.

Didactique des langues et des cultures

- Œuvres théoriques sur la didactique

CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF, coll. « L'Éducateur », 2002.

CICUREL Francine, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1991.

CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, coll. « Français Langue Étrangère », 2005.

CUQ Jean-Pierre (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international, 2003.

DEWEY John, *Expérience et éducation*, trad. en franç., Paris, A. Colin, 1968.

GALISSON Robert, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, coll. « F », 1976.

OUELLET Pierre, *Quel autre ? L'altérité en question*, Montréal, VLB, coll. « Le soi et l'autre », 2007.

PORCHER Louis, *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris, Hachette éducation, coll. « Ressources formation. Enjeux du système éducatif », 1995.

PUREN Christian, « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques » », in *Le nouveau bulletin de l'ADEAF* (Association pour la Diffusion de l'Allemand en France), n°89, décembre 2005, pp. 51-62.

PUREN Christian, « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », in *Études de Linguistique Appliquée*, n°109, 1998, pp. 9-37.

- Œuvres théoriques sur la didactique culturelle et interculturelle

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, « Pour un humanisme du divers », *VST - Vie sociale et traitements*, mars 2005, n° 87, p. 34-41.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos, 2003.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, 1999.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, PORCHER, Louis, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, coll. « L'éducateur », 1996.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1996.

AGUILAR Jose, BRUDERMANN Cédric et LECLERE Malory (dir.), *Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte*, Paris, Diltec, 2014.

BEACCO Jean-Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*, Paris, Hachette Livre, 2000.

BESSE Henri, « Cultiver une identité plurielle », *Le Français dans le monde*, n° 254, Paris, Hachette, 1993, p.47.

BESSE Henri, « Didactique et interculturalité », *Dialogues et cultures*, n° 26, 1985, p.104.

BYRAM Michaël, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Didier, coll. « LAL » (Langues et apprentissage des langues), 1992.

CHAVES Rose-Marie, LIONEL Favier et SOIZOC Pélisier, *L'interculturel en classe*, Grenoble, PUG, coll. « Les outils malins du FLE », 2012.

COHEN-EMERIQUE Margalit, *Pour une approche interculturelle en travail social – Théories et Pratiques*, Rennes, Presses de l'EHESP, coll. « Politiques et interventions sociales », 2015.

COLLÈS Luc, *Didactique du FLE et de l'interculturel : littérature, biographie langagière et médias*, Fernelmont, EME, 2007.

COLLÈS Luc, *Initier les apprenants à la communication interculturelle par le roman : Balzac et la Petite Tailleuse chinoise*, réseau d'archives A l'indépendant, avril 2008. Article disponible sur le site d'A l'indépendant: <http://alainindependant.canalblog.com/archives/dialogues/index.html>

COLLÈS Luc, *Passage des frontières, études de didactique du français et de l'interculturel*, Louvain-la-Neuve : UCL, Presse universitaires de Louvain, 2013.

FICHOU Jean-Pierre, *Enseigner les civilisations*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « L'Éducateur », 1979.

LI Keyong, « Introduction de la culture chinoise dans le cursus de français destiné aux étudiants de niveau avancé : Exemple d'une réflexion sur deux titres de civilité ambigus dans la société chinoise d'aujourd'hui », *Synergies Chine*, n°1, Pékin, GERFLINT, 2005, pp.162-169.

POCHER Louis, « Programme, progrès, progression, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère », *Etudes de linguistique Appliquée*, n°69, Paris, Didier Erudition, 1988, p.97.

TÉTU DE LABSADE Françoise (dir.), *Littérature et dialogue interculturel : culture française d'Amérique*, Presse de l'Université Laval, coll. « Culture français d'Amérique », 1997.

ZHENG Lihua, « Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français en Chine », *Synergies Chine*, n°1, Pékin, GERFLINT, 2005, pp.143-151.

- Critiques théoriques sur la didactique de la littérature

ALBERT Marie-Claude, SOUCHON Marc, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette Livre, coll. « F. autoformation », 2000.

BOGAARDS Paul, *Aptitudes et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Crédif-Hatier, coll. « LAL », 1988.

BENAMOU Michel, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Paris, Hachette Larousse, 1971.

BERTHELOT Reine, *Littératures francophones en classe de FLE : pourquoi et comment les enseigner*, Paris, L'Harmattan, 2011.

BESSE Henri, « Éléments pour une didactique des documents littéraires », in *Littérature et classe de langue*, 1982, pp. 13-34.

CHARAUDEAU Patrick, « Langue, discours et identité culturelle », *Revue ELA*, n°123-124, Didier Erudition, Paris, 2001.

CHARAUDEAU Patrick, « Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue », in *Ecole, langues et modes de pensée*, CRDP Académie de Créteil, 2005.

COSTE Daniel, « Apprendre la langue par la littérature ? », *Littérature et classe de langue*, 1982, pp. 59-73.

FIEVET Martine, *Littérature en classe de FLE*, CLE International, Paris, 2013.

GODARD Anne (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, 2015.

GOHARD-RADENKOVIC Aline, "Introduction : pourquoi l'analyse de « l'altérité et des identités » dans les littératures en français ? " dans *Altérité et identités dans les littératures de langue française* coordonné par GOHARD-RADENKOVIC Aline, numéro spécial de *Le Français dans le monde*, Paris, Clé International, 2004.

GOLDENSTEIN Jean-Pierre, *Entrée en Littérature*, Paris, Hachette, 1990.

GOLDENSTEIN Jean-Pierre, « Quels enseignements pour quelles littératures », *Les cahiers de l'ASDIFLE*, n°3, 1991, pp. 4-11.

LANGLADE Gérard, ROUXEL Annie (dir.), *Le Sujet lecteur-Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004.

MAINGUENEAU Dominique, *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Bordas, 1989.

MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.

NATUREL Mireille, *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, Paris, CLE International, Coll. « Didactique des Langues Etrangères », 1995.

PEYTARD Jean (dir.), *Littérature et classe de langue : français langue étrangère*, Paris, Crédif Hatier, coll. « LAL », 1982.

PEYTARD Jean, « Sémiotique du texte littéraire et didactique du F.L.E. », *Etudes de linguistique appliquée*, n°45, 1982, pp.91-103.

PEYTARD Jean (et al.), « Des usages de la littérature en classe de langue », *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, n°spécial, février-mars, 1988, pp. 8-17.

SÉOUD Amor, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Didier, 1997.

- Critiques théoriques sur les manuels de langue ou de la littérature

PU Zhihong, LU Jingming, Xu Xiaoyao, « Survol historique des manuels de français en Chine », *Synergies Chine*, n°1, Pékin, GERFLINT, 2005, pp. 72-79.

- Interaction, méthodologie du recueil de données

CICUREL Francine, *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier, 2011.

HATZFELD Hélène, SPIELGESTEIN Jackie, *Méthodologie de l'observation sociale : comprendre, évaluer, agir*, Montrouge, Dunod, 2000.

KETELE Jean-Marie de, ROEGIERS Xavier, *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*, Bruxelles, De Boeck, 2009.

MOESCHLER Jacques, « L'analyse pragmatique des conversations », in *Analyse du discours et de l'interaction : modèles théoriques, études et ouvertures*, Genève, Université de Genève, coll. « Cahiers de linguistique française », 1991.

Lecture, réception et écriture

BARTHES Roland, *Le Bruissement de la langue. Essai critiques IV*, Paris, Seuil, 1984.

BARTHES Roland, *Leçon*, Paris, Seuil, 1978.

CHISS Jean-Louis, *L'écrit, la lecture et l'écriture*, Paris, L'Harmattan, 2012.

ECO Umberto, *Lector in fabula*, trad. en franç., Paris, B. Grasset, 1985.

DUFAYS Jean-Louis, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit' », 2010.

JAUSS Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, trad. en franç., Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », 1978.

JOUVE Vincent, *La lecture*, Paris, Hachette supérieur, 1993.

JOUVE Vincent, *Poétique des valeurs*, Paris, PUF, 2001.

LEHMANN Denis, *Lecture fonctionnelle des textes de spécialité*, Paris, Didier, 1980.

LOTMAN Iouri, *La structure du texte artistique*, trad. en franç., Paris, Gallimard, 1973.

LUMBROSO Olivier, *Zola autodidacte. Genèse des œuvres et apprentissages de l'écrivain*, Genève, Editions Droz, 2013.

LUMBROSO Olivier, « Entrer dans l'écriture littéraire en Seconde : pour un développement de la compétence programmatique » in *Ecrire avec, sur, de la littérature*, Lyon, INRP, 2009.

LUMBROSO Olivier, « Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève « auteur-dessinateur » », *Revue française de pédagogie*, n°159, 2007, pp. 119-137.

MARTINS-BALTAR Michel (et al.), *L'écrit et les écrits : problèmes d'analyse et considérations didactiques*, Conseil de l'Europe, 1979.

MOIRAND Sophie, *Situations d'écrit*, Paris, CLE international, 1979.

REUTER Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, 1996.

TAUVERON Catherine, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM2*. Paris, Hatier, coll. « Hatier pédagogie », 2005.

TAUVERON Catherine, « Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision : quelle place pour l'écriture littéraire ? », *Repères*, n°13, 1996, pp. 191-210.

TOCHON François, « L'atelier d'écriture. Du projet aux organisations didactiques », *Pratiques*, n°61, mars, 1989, pp. 91-110.

TODOROV Tzvetan, *Symbolisme et interprétation*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1978.

VANDERMEERSCH Léon, *Les deux raisons de la pensée chinoise : divination et idéographie*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines », 2013.

VIGNER Gérard, *Lire : du texte au sens*, Paris, CLE International, 1979.

VIGNER Gérard, « Compétence textuelle et compétence lexicale », *Le Français dans le monde*, n° 210, 1987.

WEBER Corinne, « L'écrit, un système d'opérations et de représentations », *Le Français dans le monde*, n° spécial *Des pratiques de l'écrit*, fév.-mars, 1993.

Critiques littéraires

- Théories générales

BARTHES Roland, « L'effet de réel », *Littérature et réalité*, Paris, Seuil, 1982, pp. 81-89.

GANNIER Odile, *La littérature de voyage*, Paris, Ellipses, 2001.

GOLDENSTEIN Jean-Pierre, *Lire le roman*, Bruxelles, De Boeck Duculot, 1999.

LAFARGE Claude, *La valeur littéraire. Figuration littéraire et usages sociaux des fictions*, Paris, Fayard, 1983.

MATHÉ Roger, *L'exotisme*, Paris, Bordas, coll. « Thématique », 1985.

RAIMOND Michel, *Le roman*, Paris, Armand Colin, Coll. « Coursus », 1989.

REY Pierre-Louis, *Le roman*, Paris, Hachette, Coll. « Contours littéraires », 1992.

REUTER Yves, *Introduction à l'analyse du roman*, Paris, Nathan, 2000.

ROUSSET Jean, *Leurs yeux se rencontrèrent, la scène de première vue dans le roman*, Paris, José Corti, 1984.

SALLENAVE Danièle, *A quoi sert la littérature ?*, Paris, les éditions Textuel, 1997.

WEISGERBER Jean, *L'espace romanesque*, Lausanne, l'Âge d'Homme, 1978.

- **Critiques littéraires sur les œuvres choisies**

CLAUDEL Paul, *Mémoires improvisés*, Paris, Gallimard, coll. « Les cahiers de la "NRF" », 2001.

DANIEL Yvan, *Claudél et l'empire du milieu*, Paris, Les Indes savantes, 2003.

FOREST Philippe, *Histoire de Tel Que : 1960-1982*, Paris, Seuil, 1995.

GONTARD Marc, *La Chine de Victor Segalen : Stèles, Equipée*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Écrivains », 2000.

LAFONT Suzanne, *Suprêmes clichés de Loti*, Toulouse, PUM, 1994.

SAINT-LÉGER, Marie-Paule de, *Pierre Loti l'insaisissable*, Paris, L'Harmattan, coll. « Critiques littéraires », 1996.

SEGALEN Victor, *Essai sur l'exotisme, une esthétique du divers*, Saint-Clément, Fata morgana, coll. « Bibliothèque artistique et littéraire », 1994.

QIN Haiying, *Segalen et la Chine : écriture intertextuelle et transculturelle*, Paris, L'Harmattan, 2003.

- **Œuvres théoriques sur l'orient-occident**

BERNIER Lucie, *Fin de siècle et exotisme: Le Récit de voyage en Extrême-Orient*, Revue de littérature comparée, 2001/1 (n°297), pp.43-65.

BOOTHROYD Ninette, DETRIE Muriel, MANCERON Gilles, *Le voyage en Chine : anthologie des voyageurs occidentaux*, Paris, R. Laffont, 1992.

COGEZ Gérard, *Les écrivains voyageurs au XXe siècle*, Paris, Seuil, 2004.

CURIEN Annie, *Ecrire au présent : débats littéraires franco-chinois*, Paris, éditions de la maison des sciences de l'homme, 2004.

DANIEL Yvan, *Littérature française et culture chinoise*, Paris, Les Indes savantes, 2011.

DÉTRIE Muriel (éd.), *Littérature et Extrême-Orient. Le paysage extrême-oriental. Le taoïsme dans la littérature européenne*, Paris, Honoré Champion, 1999.

DETRIE Muriel, « Où en est le dialogue entre l'Occident et l'extrême-Orient? », *Revue de Littérature Comparée*, vol. 1(297), 2001, pp.151-166.

DÉTRIE Muriel, *France-Chine, quand deux mondes se rencontrent*, Paris, Gallimard, 2004.

DUPUIS Gilles, « L'Orient désorienté », *Voix et images*, vol. 31 (1), 2005, pp. 101-114.

ESCANDE Yolaine, « Littérature et Extrême-Orient: Le paysage extrême-oriental: Le taoïsme dans la littérature européenne », *Comparative Literature Studies*, 2003, vol.40(1), pp.104-108.

GOETHE Johann Wolfgang Von, *Le divan occidental-oriental*, Paris, Aubier-Montaigne, 1949.

LÉVI Jean, *La Chine romanesque : fiction d'Orient et d'Occident*, Paris, Seuil, 1995.

TADIÉ Jean-Yves, *Le Roman d'aventures*, Paris, PUF, 1982.

SAÏD Edward Wadie, *L'Orientalisme : l'Orient créé par l'Occident*, Paris, Seuil, 1997.

SIARY Gérard, « Images et contre-images de l'extrême-orient au Japon et en Occident », *Revue de Littérature Comparée*, n°297, 2001 pp. 67-77.

ZHANG Yinde, « Parallèle Chine-Occident : problèmes et démarches », *Revue de littérature comparée*, n° 298, 2001, pp. 284-291.

Divers

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques.

Conseil de l'Europe, *L'interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg, 1986.

Références scientifiques en langues étrangères

- Ouvrages en langue chinoise

CAO Deming, WANG Huide, *Zhongguo fayu zhuanye jiaoxue yanjiu 中国法语专业教学研究 (Études de l'enseignement spécialisé du français en Chine)*, 上海 Shanghai, 上海外语教育出版社 Shanghai waiyu jiaoyu chubanshe, 2008.

CAO Deming, *Zhongguo gaoxiao fayu zhuan ye fazhan baogao 中国高校法语专业发展报告 (Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine)*, 北京 Pékin, 外语教学与研究出版社 Waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe, 2011.

DAI Xiaodong, *Kuawenhua jiaoji lilun 跨文化交际理论 (Théories de la communication interculturelle)*, 上海 Shanghai, 上海外语教育出版社 Shanghai waiyu jiaoyu chubanshe, 2011.

HE Ping, ZHANG Xupeng, *Wenhua lilun yanjiu 文化研究理论 (La théorie des études culturelles)*, 北京 Pékin, 社会科学文献出版社 Shehui kexue wenxian chubanshe, 2014.

HUANG Wei, *Bao'er-Keluodai'er yu Zhongguo 保尔·克洛岱尔与中国 (Paul Claudel et la Chine)*, 北京 Pékin, 外语教学与研究出版社 Waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe, 2014.

HU Wenzhong, *Kuawenhua jiaoji xue gailun 跨文化交际学概论 (Introduction à la communication interculturelle)*, 北京 Pékin, 外语教学与研究出版社 Waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe, coll. « Communication interculturelle », 2014.

JIN Siyan, « Hengli·Mixiu yu dao jia sixiang » « 亨利·米修与道家思想 » (« Henri Michaux et le taoïsme »), *Wenhua : zhongxi duihua zhong de chayi yu gongcun 文化：中西对话中的差异与共存 (Culture : diversité et coexistence dans les dialogues entre Orient et Occident)*, 南京 Nankin, 南京大学出版社 Nanjing daxue chubanshe, 1999.

LI Chuansong, XU Baofa, *Zhongguo jinxindai jiaoyu shi 中国近现代教育 (Histoire de l'éducation moderne et contemporaine des langues étrangères en Chine)*, 上海 Shanghai, 上海外语教育出版社 Shanghai waiyu jiaoyu chubanshe, 2006

LIU Yang, *Mixiu : Dui zhongguo zhihui de zhuixun 米修：对中国智慧的追寻 (Michaux : À la recherche de la sagesse chinoise)*, 南京 Nankin, 南京大学出版社 Nanjing daxue chubanshe, 2007.

PAN Yihe, *Xifang wenxue zhong de kuawenhua jiaoliu 西方文学中的跨文化交流 (La communication interculturelle dans la littérature occidentale)*, 浙江 Zhejiang, 浙江大学出版社 Zhejiang daxue chubanshe, 2007.

QIAN Linsen, *He'erbutong - zhongfa wenhua duihua ji 和而不同——中法文化对话集 (À la fois l'affinité et la différenciation - recueil de dialogues culturels France-Chine)*, 南京 Nankin, 南京大学出版社 Nanjing daxue chubanshe, 2009.

QIAN Linsen, *Guang zi dongfang lai - Faguo zuojia yu Zhongguo wenhua* 光自东方来——法国作家与中国文化 (La lumière venant de l'Est - Les écrivains français et la culture chinoise), 银川 Yinchuan, 宁夏人民出版社 Ningxia renmin chubanshe, coll. « Interculturel », 2004.

XIA Guang, *Dongya xiandaixing yu xifang xiandaixing : cong wenhua de jiaodu kan* 东亚现代性与西方现代性：从文化的角度看 (La modernité en Asie orientale et la modernité en Occident : sous un regard culturel), 桂林 Guilin, 广西师范大学出版社 Guangxi shifan daxue chubanshe, 2005.

XU Jun, SONG Xuezhi, *Ershi shiji faguo wenxue zai zhongguo de yijie he jieshou* 二十世纪法国文学在中国的译介和接受 (La traduction et la réception de la littérature française du XX^{ème} siècle en Chine), 湖北 Hubei, 湖北教育出版社 Hubei jiaoyu chubanshe, 2007.

YE Weilian, *Xunqiu kua zhongxi wenhua de gongtong wenxue guilü* 寻求跨中西文化的共同文学规律 (À la recherche des règles communes de la littérature interculturelle entre l'Orient et l'Occident), 北京 Pékin, 北京大学出版社 Beijing daxue chubanshe, 1987.

YUE Daiyun, ZHANG Hui, *Wenhua chuandi yu wenxue xingxiang* 文化传递与文学形象 (Transmission culturelle et figure littéraire), 北京 Pékin, 北京大学出版社 Beijing daxue chubanshe, 1999.

ZHANG Shiyang, *Zhongxi wenhua yu ziwo* 中西文化与自我 (La culture orientale et occidentale avec soi-même), 北京 Pékin, 人民出版社 Renmin chubanshe, 2011.

- Articles en langue chinoise

HE Xianglin, « Huigu yu qianzhan - Tan waiguo wenxue jiaoxue xenti » « 回顾与前瞻——谈外国文学教学问题 » (« Le passé et l'avenir - question de la didactique de la littérature étrangère »), *Waiguo wenxue yanjiu* 外国文学研究 (Études de la littérature étrangère), n°2, 1986, pp. 103-107.

LIN Yaguang, « Waiyu yuanxiao waiguo wenxueke de jianshe he jiaoxue » « 外语院校外国文学课的建设和教学 » (« Élaboration de cours de littérature étrangère et didactique de la littérature dans les établissements des langues étrangères »), *Sichuan waiyu xueyuan xuebao* 四川外语学院学报 (Journal de l'Institut des Langues Étrangères de Sichuan), n°2, 1989, pp. 55-66.

QIAN Linsen, « Faguo zuojia dui zhongguo xingxiang de zhuiqiu - faguo zuojia yu zhongguo wenhua (zhi'er) » « 法国作家对中国形象的追求——法国作家与中国文化 (之二) » (« À la recherche de la figure de la Chine chez les écrivains français –

écrivains français et culture chinoise (section deux) », *Zhongguo wenhua yanjiu* 中国文化研究 (*Recherches de la culture chinoise*), n°9, 1995, pp. 130-136.

SUN Min, « “Zhongguo xingxiang” yu wenben shiyan - Jiedu Xiegelan « Lenei Laisi » », « “中国形象”与文本实验 —— 解读谢阁兰《勒内·莱斯》 » (« “Image de la Chine” et expérience du corpus - Une interprétation de René Leys »), *Fudan waiguo yuyan wenxue luncong* 复旦外国语言文学论丛 (*Littérature des langues étrangères de Fudan*), shanghai n°2, 2008, pp. 37-44.

WANG Hong, « Gaige chuantong wenxue jiaoxuefa de tantao » « 改革传统文学教学法的探讨 » (« Pour une discussion de l’innovation sur la méthode traditionnelle dans l’enseignement de la littérature »), *Xiandai waiyu* 现代外语 (*Langues étrangères modernes*), n°2, 1992, pp. 20-22.

WANG Yongyang, HAY Trevor, « Shilun wenxue zuopin zai kuawenhua jiaoxue zhong de yiyi he zuoyong - Yi wupian wenxuan weili » « 试论文学作品在跨文化教学中的意义和作用 —— 以五篇文选为例 » (« Pour une analyse du sens et de la fonction des œuvres littéraires dans la didactique interculturelle - L’exemple des cinq textes littéraires »), *Yunnan shifan daxue xuebao* 云南师范大学学报 (*Journal de l’Université Normale du Yunnan*), n°3, 2011, pp. 66-75.

YIN Rui, « Zai kuawenhua bijiao zhong peiyang sibian nengli - “Zhongxi wenming bijiao” ketang jiaoxue anli fenxi » « 在跨文化比较中培养思辨能力 —— “中西文明比较” 课堂教学案例分析 » (« Une analyse d’enseignement sur la « comparaison civilisationnelle entre Orient et Occident »), *Zhongguo waiyu* 中国外语 (*Les langues étrangères en Chine*), n°59, 2014, pp. 91-98.

ZHOU Xian, « Kuawenhua yanjiu : Fangfalun yu guannian » « 跨文化研究：方法论与观念 » (« Recherches interculturelles : méthodologie et conceptions »), *Xueshu yanjiu* 学术研究 (*Recherches scientifiques*), n°10, 2011, pp. 127-133.

- **Ouvrages en langue anglaise**

ASCH Solomon, *Social Psychology*, Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall, 1952.

BYRAM Michaël, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters, 1997.

CHILDE Gordon, *Social evolution*, London, Watts, 1951.

CHILDE Gordon, *What happened in history*, Harmondsworth, Penguin, 1954.

FOLEY William, *Anthropological linguistics*, an introduction, Oxford, Blackwell, coll. « Language in society », 1997.

HSIEH Yvonne Y., *From occupation to revolution. China through the eyes of Loti, Claudel, Segalen, and Malraux (1895 – 1933)*, Birmingham, Summa publications, 1996.

JAHODA Marie, « Stereotypes », in *International Encyclopedia of the Social Sciences*, vol. 15, New York, The McMillan Cie and the Free Press, 1964.

KROEBER Alfred, KLUKHOHN Clyde, *Culture : A critical Review of Concepts and Definitions*, Cambridge, Mass., Havard University, 1952.

LIPPMANN Walter, *Public Opinion*, New York, Pelican Books, 1946 (1^{re} éd. 1922).

LUNDBERG George, *Sociology*, Tokyo, John Weatherhill, 1968.

MAISONNEUVE Jean, *Introduction à la psychosociologie*, Paris, PUF, 1989.

MAISONNEUVE Jean, *Psycho-sociologie des affinités*, Paris, PUF, coll. « Bibliothèque scientifique internationale », 1966.

MILLER Neal et DOLLARD John, *Social learning and imitation*, New Haven, Yale University, 1941.

RUSSELL Bertrand, *A sistory of western philosophy and its connection with political and social circumstances from the earliest times to the present day*, New York, Simon and Schuster, 1945.

TOYNBEE Arnold Joseph, *A study of History*, London, Oxford University Press, 1961.

TYLOR Edward, *Primitive culture : researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom*, London, J. Murray, 1891.

WILLIAMS Raymond, *The Long Revolution*. Harmondsworth, Penguin, 1965.

WILLIAMS Raymond, *Keywords : A Vocabulary of Culture and Society*, New York, Oxford university press, 1976.

- **Article en langue anglaise**

TYLOR Edward, « Interpretation and the sciences of man ». *The Review of Metaphysics*, 25, 1, 1971, pp.3-51.

Thèses

BEN AHMED CHEMLI Mouna, *L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire : l'exemple de la trilogie de Y. Khadra*, Université de Rennes 2 et Université de Sousse, Rennes, 2012.

CHAAR Wassim, *Pour une nouvelle approche du texte littéraire dans les universités syriennes*, Paris, Université Paris III Sorbonne Nouvelle, 2001.

CHARBONNEAU Dominique-Rita, *Enseigner et apprendre la littérature française, "à la française", en France : le cours de littérature française aux étudiants étrangers*, Paris, Université Paris III Sorbonne Nouvelle, 2006.

EL GUENNOUNI Saïd, *Didactique du texte littéraire : contexte marocain*, Paris, Université Paris III Sorbonne Nouvelle, 1996.

LI Qin, *Vers une nouvelle pédagogie de la littérature – Réflexion sur l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère au sein des universités chinoise*, Paris, Université Paris III Sorbonne Nouvelle et Université des Études Internationales de Shanghai, 2009.

MAILLARD Nadia, *Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire*, Angers, Université d'Angers, 2014.

MAZMANIAN Aznive, *La sémiologie de l'image fixe dans les manuels de FLE : Représentations et usage interculturels*, Paris, Université Paris III Sorbonne Nouvelle, 2010.

NGUYEN BACH Quynh Chi, *Français langue étrangère au Viêt Nam : recherches et propositions didactiques pour la lecture de textes littéraires*, Paris, Université Paris III Sorbonne Nouvelle, 2013.

SABLÉ-DELVERT Catherine, *Enseignement bilingue franco-allemand et didactique de la littérature, éléments pour un apprentissage du divers*, Paris, Université Paris III Sorbonne Nouvelle, 2005.

SALHI Sonia, *Mythes et légendes dans la didactique du Français langue étrangère*, Toulouse, Université de Toulouse Mirail, 2014.

TAN Fang, *La poétique de la nouvelle fantastique française du tournant des XIXe et XXe siècles et l'enseignement du français dans les universités chinoises*, Université Paris III Sorbonne Nouvelle, Paris, 2007.

XIE Yong, *Représentations de la France et des français, trajectoires et construction d'une compétence interculturelle en contexte sino-français*, Université Paris III Sorbonne Nouvelle, 2007.

YANG Hsiang-Yu, *Pour une approche interculturelle des transferts méthodologiques en didactique des langues – application à l'enseignement du FLE en contexte taïwanais*, Nantes, Université de Nantes, 2009.

Manuels choisis par les enseignants observés

BLONDEAU Nicole, *Faguo wenxue jianjin chuji 法国文学渐进初级 (Littérature progressive du français, niveau débutant)*, CLE International, traduit par Shanghai Translation Publishing House 上海译文出版社, 上海 Shanghai, 2012.

PLOQUIN Françoise, HERMELINE Laurent, ROLLAND Dominique, *Faguo wenxue da shoubi 法国文学大手笔 (Littérature française)*, Hachette Livre, traduit par Shanghai Translation Publishing House 上海译文出版社, coll. « Outils », 上海 Shanghai, 2000.

XU Zhenhua, *Faguo wenxue daodu ---- cong zhongshiji dao er'shi shiji 法国文学导读---从中世纪到 20 世纪 (Introduction à la littérature française : Du Moyen Âge au XX^{ème} siècle)*, 上海 Shanghai, 上海外语教育出版社 Shanghai waiyu jiaoyu chubanshe, 2006.

ZHANG Fang, JING Ni, *Faguo wenxue xuanji 法国文学选集 (Anthologie de la littérature française)*, 北京 Pékin, 外语教学与研究出版社 Waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe, 2000.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ /ABSTRACT.....	2
REMERCIEMENT.....	3
INTRODUCTION.....	4
PARTIE I DE LA MÉTHODOLOGIE INTERCULTURELLE À LA DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE EN CLASSE DE FLE, UN CADRE THÉORIQUE	14
CHAPITRE I Évolutions de la didactique culturelle en Français Langue Étrangère.....	14
1. Méthodologie de FLE et appréhension de la « culture » : une évolution de concert ?	14
1.1 Méthode traditionnelle et enseignement de la civilisation littéraire.....	14
1.2 De la méthode directe à la méthode SGAV.....	16
1.2.1 La culture dans l'enseignement des langues du 1900 à 1980	16
1.2.2 Universalisme et relativisme de la culture	18
a. Une universalité pour reconnaître le monde ?	18
b. Une universalité chez Tylor et une relativité chez Boas	19
1.2.3 Culture et civilisation.....	21
1.3 Méthode communicative : composante socioculturelle.....	24
1.3.1 Une première problématique sur l'interculturel.....	24
1.3.2 Culture anthropologique et culture sociologique	25
1.4 Quelles cultures enseigner aujourd'hui ?	28
1.5 Un bilan sur la culture dans l'évolution méthodologique du FLE.....	31
2. Critique interculturelle.....	32
2.1 « Inter » et « culture »	32
2.2 Adaptation interculturelle	33
2.3 Interculturel de l'universalisme et du relativisme	34
3. Didactique interculturelle en classe de langue étrangère	36
3.1 Langue et culture dans l'apprentissage des langues étrangères	36
3.2 Compétence interculturelle	37
3.2.1 Compétence interculturelle de CECR et de Byram	37
3.2.2 La conscience dans la compétence interculturelle	39
4. Enseignement interculturel à travers les textes littéraires	41
Conclusion du chapitre	42

CHAPITRE II Stéréotype, image et altérité dans l'acquisition interculturelle en FLE45

1. Stéréotype et image dans l'interculturalité	45
1.1 Stéréotype : toujours une notion péjorative ?	45
1.2 Fonctions du stéréotype	47
1.2.1 Construction de l'identité sociale	48
1.2.2 Stéréotype et cognition	49
1.3 Stéréotype dans l'enseignement/apprentissage : quelles attitudes et quels enjeux dans une classe de FLE?	51
2. Altérité : la relation entre soi-même et « l'Autre »	55
2.1 Altérité et identité	56
2.1.1 Relation altérité et identité	56
2.1.2 Qui est « Autre »?	57
2.2 Quelle relation avec l'autre?	59
2.2.1 Un dynamisme culturel en altérité	59
2.2.2 égocentrisme et question de soi dans la relation avec l'« autre »	62
2.3 Perspective didactique de l'altérité en classe de FLE	64
2.3.1 Une connaissance du consensus ou une expérience de la continuité chez les apprenants ?	64
2.3.2 Singularité de l'autre et estime de soi	68
2.3.3 Enseignement de l'altérité au sein du contexte chinois	69
Conclusion du chapitre	71

CHAPITRE III Lecture et écriture interculturelle en classe de FLE74

1. Le rôle des stéréotypes dans l'appréhension d'une lecture littéraire	74
1.1 Référents extratextuels et intratextuels.....	74
1.2 Valeur et lecture littéraire.....	76
2. Lecture littéraire et didactique du FLE	79
3. Quelle écriture littéraire dans le contexte d'aujourd'hui ?	82
3.1 Écriture : une procédure ou une expérience ?	83
3.2 Questions de représentation et de posture d'auteur	85
3.3 Paradoxe entre institution et créativité	87
3.4 Écriture littéraire en FLE : question de l'interculturel	88
4. Écriture dans le contexte chinois	90
Conclusion du chapitre	93

**PARTIE II DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET DE LA LITTÉRATURE
FRANÇAISE DANS LE CONTEXTE CHINOIS97**

**CHAPITRE IV Contexte historique et situation actuelle de l'enseignement du
FLE et de la littérature française en Chine97**

1. Émergence de l'enseignement du français au sein des universités chinoises ...	97
1.1 Parcours de l'histoire de l'enseignement du français en Chine : un bref rappel	97
1.2 Enjeux actuels	100
1.2.1 Système de l'éducation dans le département de français en Chine	100
1.2.2 Un programme sorti du cadre « traditionnel »?	101
1.2.3 Relation cursus/compétences avec le programme	103
1.2.4 Manuels de langue française	107
2. Récurrence de l'enseignement de la littérature française en Chine : quels enjeux?	112
2.1 De l'enseignement AVEC la littérature à l'enseignement DE la littérature	112
2.1.1 Présence et absence des textes littéraires en classe de FLE.....	112
2.1.2 Récurrence de la littérature française.....	115
2.1.3 Évolution de la méthode de langue : dilemme pour l'enseignement de la littérature.....	117
2.2 Pénurie des manuels de littérature?	120
2.2.1 Situation actuelle	120
2.2.2 Analyse des manuels de littérature française en Chine.....	123
a. Composition du manuel : une reprise des classiques du FLM ?.....	124
b. Antagonie entre la simplicité et la créativité dans les activités pédagogiques.....	126
c. Question de « représentatif » dans les critères de choix des écrivains et des textes.....	129
3. Question d'interculturel dans l'enseignement du français et de la littérature française en Chine : un retour de l'approche interculturelle?.....	132
Conclusion du chapitre.....	134

**CHAPITRE V Exemples de l'enseignement de la littérature française en Chine et
analyses des données à partir de cinq classes universitaires.....138**

1. Recueil des données	138
1.1 Objectifs du recueil des données.....	138
1.2 Présentation et justification du choix contextuel et séquentiel.....	139
1.2.1 Contexte général du recueil des données.....	139

1.2.2	Contexte institutionnel et offre de formations.....	140
a.	Université des Langues Étrangères de Pékin	140
b.	Université Renmin de Chine.....	142
c.	Université Normale de la Capitale.....	143
d.	Profil des enseignants observés.....	144
e.	Profil des apprenants observés.....	145
1.2.3	Justification du choix contextuel et séquentiel.....	146
1.3	Mode du recueil des données.....	151
1.3.1	Observations, enregistrements et notes.....	151
1.3.2	Entretiens.....	152
1.4	Outils de recueil de données.....	153
1.4.1	Présentation des outils du recueil de données.....	153
1.4.2	Justifications du choix des outils.....	159
2.	Constitution du corpus.....	161
2.1	Transcription.....	161
2.1.1	Théorie et déroulement.....	161
2.1.2	Quelques explications de la transcription.....	163
a.	Chevauchement et morceaux inaudibles.....	163
b.	Traduction.....	164
c.	Signes non verbaux.....	164
2.2	Méthodologies et justification du critère de choix de la transcription.....	164
	Conclusion du chapitre.....	166
	CHAPITRE VI Analyse des données transcrites.....	168
	1.Préambule : Quelles notions seront examinées dans cette analyse des données ?	168
	2.Analyse des paramètres d’entretiens.....	169
2.1	Critères de choix des textes	170
2.2	Manuels de littérature	173
2.3	Méthodes	175
3.	Représentation et stéréotype	181
3.1	Illustration du stéréotype.....	181
3.1.1	Stéréotype, identité et valeur.....	181
Extraits : « Une feuille sur la rivière »	181	
« Comment l’auteur comprend Emma »	182	
« Ça détruit mes trois conceptions »	184	
« Il existe une supériorité chez lui »	184	
3.1.2	La cognition de « l’autre » dans le stéréotype.....	186
Extrait : « Les Bordelais ressemblent un peu aux Shanghaiens »	186	
3.2	Diversité des représentations interculturelles	187
3.2.1	Diversité représentatives chez les apprenants	187
Extraits : « Un peu trop absolu »	187	
« Cadavre exquis »	188	

3.2.2 Diversité représentative entre enseignant et apprenants	190
Extraits : « Vous avez déjà vu les détails »	190
« Le sonnet 1 »	190
« Le sonnet 2 »	191
« Le portrait de Louise Labé »	194
3.3 Méthodologie enseignante : question de diversité de la réception	197
Extraits : « L'énonciation de l'auteur est une distorsion de ses pensées réelle	197
« Le rêve dans le pavillon rouge »	199
« Essentialiste et relativiste »	200
4. Relation avec l'autre culture, avec le monde	201
4.1 La présence de la différenciation et du rapprochement culturels en classe de littérature	201
4.1.1 Décalage dans la relation avec la culture française.....	201
Extraits : « Le Mythe de Sisyphe »	201
« Les Dieux ont soif »	201
« Le jansénisme »	203
4.1.2 Construction des connivences culturelles	206
Extraits : « Fumer la cheminée »	206
« Montaigne et Confucius »	206
4.2 La diversité dans la relation avec l'« autre » culture	210
4.2.1 Sensibilisation de l'existence d'une diversité culturelle de l'autre : altérité	210
Extrait : « Altérité »	210
4.2.2 L'universalité et la singularité dans la relation avec l'« autre »	213
Extraits : « Individualisme »	213
« Je est un autre »	214
« Il veut juste dire qu'il est différent »	217
4.3 Reconnaître la culture de soi-même et la diversité de la culture de soi-même	220
Extraits : « Le sonnet en Chine »	220
« Quatrain et le parallélisme dans la poésie chinoise »	221
« Montaigne et Qian Zhongshu : qui copie qui ? »	222
Conclusion du chapitre	225

PARTIE III UN DYNAMISME INTERCULTUREL POUR LA CLASSE DE FLE EN CHINE – PROPOSITIONS DIDACTIQUES À L'ÉTAYAGE DU CORPUS LITTÉRAIRE

230

CHAPITRE VII Analyses littéraires et justifications du choix des écrivains et des textes

230

1. Objectifs généraux et analyses littéraires	230
1.1 Les critères de choix des œuvres autour de nos objectifs de recherche	230
1.2 Présentation et justification du corpus littéraire	232
2. Dynamisme interculturel dans le choix du corpus pour le public chinois de FLE	238

2.1 Stéréotype et image	239
2.2 Altérité	240
2.3 Un corpus pour l'écriture littéraire	241
Conclusion du chapitre	243
CHAPITRE VIII Une lecture interculturelle pour la classe de FLE	244
1. Outil de la lecture interculturelle et justification du choix	244
1.1 Modèle de l'interaction interculturelle	244
1.2 Outil de l'apprentissage de la communication interculturelle de Cohen-Emerique	247
1.2.1 Décentration	248
1.2.2 Pénétration et compréhension du système de « l'Autre »	249
1.2.3 Négociation	252
1.3 Justifications du choix méthodologique et de l'outil.....	253
2. Propositions didactiques	256
2.1 Séquence 1 : Images diversifiées et conscience du stéréotype	256
Scène 1 : Une « image dans notre tête » préconstruite	256
Scène 2 : Diversité des images de la Chine chez les cinq écrivains	267
Scène 3 : Fiction et réel dans les images	280
Lecture 1. Le réel et la fiction dans la formation de l'image	280
Lecture 2. Construction et destruction de l'image	290
Scène 4 : Une réflexion sur le stéréotype dans l'apprentissage d'une culture étrangère ...	298
2.2 Séquence 2 : Apprendre à lire la relation avec la culture de l'autre, construction de la connivence culturelle	307
Scène 1 : Pénétration et compréhension du système de « l'Autre »	307
Scène 2 : Place du « soi » et construction des connivences culturelles dans l'altérité	318
Scène 3 : Réexamen de la culture de soi-même : une nouvelle découverte de diversité ?	337
Lecture 1. Une relecture sur l'interprétation des caractéristiques des Chinois	337
Lecture 2. La langue chinoise	344
Scène 4 : Diversité dans la relation avec l'autre : une altérité évolutive et continue	354
Conclusion du chapitre	361
CHAPITRE IX Ateliers d'écriture pour la classe de FLE en Chine	364
1. Méthode de l'écriture du pré-rédactionnel et sa mise en pratique en classe de FLE chinoise	364
1.1 Pour une didactique du pré-rédactionnel	364
1.2 La mise en pratique de l'écriture du pré-rédactionnel en contexte chinois	369
2. Ateliers d'écriture	371
2.1 Apprendre à écrire la représentation de l'étranger : dynamisme du stéréotype	371

Atelier 1 : Initiation à une écriture du « pré-rédactionnel »	371
2.2 Construction des connivences culturelles	379
Atelier 2 : Je suis auteur et dessinateur de ma création !	379
2.3 Utiliser les dessins comme indicateur de l'espace	387
Atelier 3 : Écriture littéraire : une expérience à moi !	387
Conclusion du chapitre	394
CONCLUSION	397
BIBLIOGRAPHIE	406
TABLE DES MATIÈRES	424
ANNEXE (Tome 2).....	001

RÉSUMÉ /ABSTRACT

L'image de la Chine et la question de l'altérité dans un corpus d'œuvres françaises du XX^e siècle : enjeux interculturels et propositions méthodologiques en didactique de la littérature, pour la classe de FLE en Chine

D'une signification équivalente à la « civilisation » vers une conscience de la « culturalité » en mouvement, l'évolution des notions de culture et d'interculturel nous amènent aujourd'hui dans une réflexion plus dynamique sur l'identité de la personne qui porte la culture et sur sa relation avec les autres. Ce dynamisme s'illustre notamment dans la perspective didactique du Français Langue Étrangère, en particulier dans l'enseignement de la littérature française en classe de FLE. Le texte littéraire, auparavant simple support pour la traduction, nous semble aujourd'hui un répertoire interculturel où prévalent les rencontres identitaires et culturelles entre l'auteur francophone et le lecteur étranger. Cette thèse tente d'éclaircir, sous l'angle d'une vision interdisciplinaire, l'appréhension de la culture et de l'interculturel dans l'enseignement du français et de la littérature française en classe de FLE, choisissant pour cadre d'étude le milieu universitaire chinois. En prenant appui sur des observations en classe et des entretiens auprès des enseignants chinois observés, nous avons effectué des réflexions relatives aux enjeux interculturels en didactique de la littérature française dans le contexte universitaire chinois. Cette recherche sur le terrain nous a permis de proposer des activités pédagogiques destinées aux apprenants chinois s'appuyant sur un corpus littéraire d'œuvres françaises du XX^e siècle et qui permettent de faire émerger en classe de littérature de FLE, les réflexions sur le lien stéréotype et identité, sur la diversité des images, ainsi que sur l'altérité dans la relation avec les autres.

Mots-clés : culture, interculturel, enseignement de la littérature, classe de FLE en Chine, image, stéréotype, diversité, altérité, lecture et écriture littéraires.

The image of China and the question of alterity in a French literary corpus of the twentieth century : intercultural challenges and methodological propositions in literary didactics for French foreign language learning in China

From a signification of “civilization” to a consciousness of “culturality” with movement, the evolution of notions of culture and the intercultural leads us today to a more dynamic reflection concerning the culture bearer's identity and his relationship with others. This dynamism is notably apparent in the teaching of French as a foreign language, particularly when it is taught through the study of French literature. The literary text, once considered as simply material for translation, appears to us today to be an intercultural repertoire filled with identity and cultural contacts between the francophone author and the foreign reader. This thesis attempts to clarify, using an interdisciplinary approach, understanding of culture and the intercultural in French language and French literary teaching, choosing the Chinese university milieu as our object of study. Supported by observations in class and interviews with Chinese teachers, we have reflected on intercultural issues in French literary teaching in the Chinese university context. This research on the ground allows us to propose pedagogical activities for Chinese students, making use of a French literary corpus of the twentieth century, that encourage reflection about the link between stereotype and identity, image diversity, as well as alterity in relationships with others.

Keywords: culture, intercultural, literature teaching, French foreign language class in China, image, stereotype, diversity, alterity, literary reading and writing.