



Démarches interculturelles et construction de la relation altéritaire et subjective. Récit d'une expérience en classe de FLE dans un lycée à Shanghai

Xinjiletu Zhao

► To cite this version:

Xinjiletu Zhao. Démarches interculturelles et construction de la relation altéritaire et subjective. Récit d'une expérience en classe de FLE dans un lycée à Shanghai. Linguistique. Université Grenoble Alpes, 2019. Français. NNT : 2019GREAL020 . tel-02628508v2

HAL Id: tel-02628508

<https://theses.hal.science/tel-02628508v2>

Submitted on 26 May 2020

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.



THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE LA COMMUNAUTE UNIVERSITE GRENOBLE ALPES

Spécialité : Sciences du langage Spécialité Français langue
étrangère

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

XINJILETU ZHAO

Thèse dirigée par **Claudine MOÏSE**, Professeure, Communauté
Université Grenoble Alpes

préparée au sein du **Laboratoire de Linguistique et Didactique
des Langues Étrangères et Maternelles**
dans l'**École Doctorale Langues, Littératures et Sciences
Humaines**

**Démarches interculturelles et construction de la
relation altéritaire et subjective. Récit d'une
expérience en classe de FLE dans un lycée à
Shanghai**

Thèse soutenue publiquement le **13 novembre 2019**,
devant le jury composé de :

Mme Claudine MOÏSE

Professeure à l'Université Grenoble Alpes, directrice de thèse

M. Philippe BLANCHET

Professeur à l'Université Rennes 2, rapporteur

Mme Gabriele BUDACH

Professeure à l'Université du Luxembourg, rapporteure

M. Olivier DELHAYE

Professeur à l'Université Aristote de Thessaloniki, président du jury

Mme Charlotte DEJEAN

Maître de Conférences à Université Grenoble Alpes, examinatrice



Résumé

Cette thèse est une histoire dans laquelle le chercheur est impliqué personnellement, intellectuellement et émotionnellement. Le terme « histoire » est approprié car il y a une mise en abîme entre l'expérience de vie du chercheur et le sujet de la thèse. Elle présente essentiellement une aventure didactique du FLE dans un lycée de Shanghai, en Chine, et cette aventure gravite autour d'un mot clé – « interculturel ». J'ai mené une enquête ethnographique, dans une démarche de recherche-action, pendant 10 mois, au lycée Guangming de Shanghai, où le français est enseigné comme LV1. Quelles sont les différentes activités pour concrétiser une approche dite interculturelle en cours de FLE dans un contexte scolaire chinois ? À quel point l'interculturel peut-il sensibiliser les élèves à la richesse de la diversité culturelle et faire de la langue cible une langue de valeur ? De quelle manière la démarche interculturelle favorise-t-elle une démarche de décentration et aborde-t-elle l'altérité dans une perspective d'« humanisme du divers » ? La narration, la description et la réflexion du chercheur à propos de ses expériences d'enseignement du FLE vont éclaircir ces questionnements. Se déroulant dans un contexte particulier, cette histoire repose sur une étude ethnographique qui montre les caractéristiques spécifiques d'un lycée chinois et du système scolaire chinois. Dans cet esprit, une tentative d'anthropologisation de l'éducation a été faite pour une mise en relation entre la culture chinoise et des pratiques interculturelles. Cette thèse revient sur les acteurs principaux de l'histoire, les élèves et le chercheur lui-même. Quelle est la répercussion de la pratique interculturelle chez les élèves ? En quoi cette démarche pédagogique a-t-elle provoqué un changement réflexif chez les apprenants de FLE ? Les réponses à ces questions seront explicitées à travers l'analyse thématique des entretiens et l'écriture réflexive des élèves. Dans quelle mesure le travail de recherche a-t-il favorisé une découverte et un renouvellement de soi pour le chercheur ? Cela sera explicité à la fin de cette histoire dans laquelle le chercheur a cheminé vers lui-même et a fait une expérience de la découverte progressive de son identité. Les dimensions ethnographique, didactique, personnelle et réflexive sont donc les divers éléments qui constituent cette histoire.

Mots clés : interculturel, décentration, diversité culturelle, relation altéritaire, identité, culture chinoise d'apprentissage, didactique du FLE.

Summary

This thesis is a story in which the researcher is involved personally, intellectually and emotionally. "Story" is the appropriate term because the researcher's life experience and the topic of this thesis are closely tied up. It essentially presents a teaching adventure of French as a foreign language (FFL) in a high school in Shanghai (China), an adventure that has the term "intercultural" as its keyword. For 10 months, I conducted an ethnographic study from a research-action approach at Lycée Guangming de Shanghai, where French is taught as the first foreign language. What are the different measures to implement a so-called intercultural approach within an FLL course in a Chinese school context? How can interculturality raise the students' awareness of the richness of cultural diversity and make the target language a valuable language? In what way does the intercultural approach promote a process of decentralization and present otherness from a perspective of "humanism of diversity"? The researcher's storytelling, description and reflection on his teaching experiences in the FLL classroom will shed light on these issues. Within a particular cultural context, this story is based on an ethnographic study that shows the specific characteristics of a Chinese high school and the Chinese school system. An attempt to "anthropologize" the education to link the Chinese culture with intercultural practices has been made. This thesis also focuses on the main characters of this story: the students and the researcher himself. What impact does intercultural practice have on students? In what way has this pedagogical approach caused a reflective change in FFL learners? The answers to these questions will be addressed through the thematic analysis of the interviews and the students' reflective writing. To what extent did the research work entail a process of self-discovery and self-renewal for the researcher? This will be explained at the end of this story in which the researcher has reflected upon himself and progressively discovered his identity. The ethnographic, educational, personal and reflective dimensions are, hence, the different elements that build up this story.

Keywords: intercultural, decentring, cultural diversity, relationship to otherness, identity, Chinese learning culture, FFL teaching

MERCI

Un samedi après-midi ensoleillé, une maison confortable en face de la mer Méditerranée, une table ronde entourée d'une dizaine de visages enchantés... c'était début juillet 2016 à Palavas-Les-Flots. « La thèse est une histoire à raconter pour répondre aux questions que l'on se pose », cette parole, prononcée par une dame assise au milieu de ses doctorants, a complètement libéré l'imagination du jeune chercheur que j'étais. Cette dame s'appelle Claudine Moïse, ma directrice de thèse qui m'a accompagné pendant ces quatre années. Sa relecture rigoureuse et perspicace, ses réponses à mes e-mails à la vitesse de l'éclair, son affection et sa confiance en moi... je ne saurais tout lister. Parfois, je me suis senti comme une étoile de mer échouée sur le sable, mais grâce à ses coups de pouce, ses explications, sa patience, ses conseils... c'est comme si chaque fois elle me remettait à la mer et je pouvais retrouver de nouveau mon énergie et mon dynamisme.

– Claudine, merci de m'avoir accepté comme doctorant, cela a représenté pour moi un vrai décollage dans ma vie. Tu m'as donné énormément d'opportunités durant ces années. À travers les échanges avec toi, j'ai observé le charme d'une personne parée de son professionnalisme dans son domaine, j'ai également compris ce que représente la notion de responsabilité. Ce lien humain créé entre nous durera toute notre vie.

– Philippe Blanchet, Gabriele Budach, Olivier Delhay, Charlotte Dejean, je vous remercie du fond de mon cœur d'avoir accepté de prendre part à mon jury. Vous formez un groupe international formidable. Quel honneur pour moi !

– Merci mon cher ami Robert Laïk, tu es une personne qui a le cœur sur la main. Notre échange fructueux pendant ces années autour de l'interculturel est un souvenir inoubliable pour moi et je suis toujours très touché par ta relecture de mon travail.

– Albert Helly, je ne t'oublie pas, dès notre première rencontre à l'Association Coup de Pouce, tu m'as énormément inspiré dans l'aventure de ma recherche.

– Samuel Vernet, je me souviendrai très longtemps de nos discussions passionnantes dans les bars, autour de la thématique « langue et société ». Merci encore pour ton aide pour la réalisation de cette thèse. – Je retiens toujours tes commentaires pertinents, Célia Hoffstetter, pour la conception de l'acrostiche.

– Merci mes chers ami.e.s du laboratoire Lidilem, Roland, Sibely, Laurence, Émile, Lan, Luca, Érica, Yu Jing, Claire, Fabio, Letty, Sylvain... pour votre soutien et vos encouragements pendant la toute dernière ligne droite. – Mes chers étudiants de master 1 FLES de l'Université Grenoble Alpes, je vous remercie pour votre participation active et votre écoute attentive dans mon cours « Pratiques de l'interculturel ».

- Bien sûr, je ne voudrais surtout pas oublier les professeurs et les élèves que j'ai rencontrés sur mon terrain – le lycée Guangming de Shanghai. – Merci infiniment pour votre accueil chaleureux. Sans vous, cette thèse n'existerait pas, sans vous, je n'aurais pas pu raconter cette histoire. – Merci à toi Simon Thomas, cher lycéen français, pour ton aide durant mon séjour à Shanghai. – Merci à vous mes collègues, Elise, Fabienne, Juliette, Delphine, Émilie..., de notre section de français, qui m'avez soutenu et qui avez collaboré avec moi dans ce lycée. – Mes chers 40 élèves de la classe de français, le souvenir des heures passées avec vous est gravé au plus profond de mon âme !

Ma reconnaissance émue revient enfin à mon pays natal, à la steppe de Mongolie-Intérieure, et à mes parents et à mes proches qui habitent là. La famille c'est là où la vie commence et où l'amour ne finit jamais. Leur amour inconditionnel représente pour moi la source du bonheur.

Sommaire

Résumé	I
Summary	II
<i>MERCI</i>	III
Introduction	1
PARTIE 1	5
Le chercheur et son terrain	5
Chapitre I. Histoire de vie : d'un parcours personnel à la recherche.....	6
1. Entre le français et moi, une histoire romantique.....	6
2. Dynamique des répertoires linguistiques et mobilité « nomadique » - le <i>moi</i> à la croisée des cultures	9
3. Mon apprentissage des langues, absence de « sensibilité interculturelle » dans l'enseignement	13
Chapitre II. Entrée sur le terrain et position de chercheur.....	18
1. La relation particulière entre le lycée Guangming de Shanghai et la France	18
2. La négociation pour l'accès au terrain.....	20
3. La position dans le nouvel environnement : multiples facettes d'un chercheur.....	22
3.1. Une double posture dans la recherche-action : praticien et chercheur, observateur et observé	23
3.2. Identité mongole au sein des Shanghaiens : va-et-vient entre exotisme et proximité	25
3.3. L'étiquette attribuée par les professeurs et les élèves.....	27
3.4. Participation et distanciation : à la fois « éponge » et « bouchon ».....	29
Chapitre III. Le lycée chinois vu par le chercheur : un univers familier et méconnu.....	31
1. La discipline, le collectivisme et le patriotisme	34
1.1. Levée du drapeau et uniforme scolaire : citoyenneté et égalité ?	34
1.2. Exercices physiques collectifs obligatoires : une gestion militaire ?	35
1.3. Idéologie politique et lycée : école du Parti et pour le Parti ?	36
2. Documents personnels et officiels de la communauté : des fenêtres ouvertes.....	39
2.1. Copies de devoir à la maison des apprenants : un lourd fardeau ?	39
2.2. Les copies d'examens et le classement des élèves par les notes : noter, c'est classer ?	42
2.3. Analyse des manuels : <i>vient de</i> et <i>va vers</i> une méthode traditionnelle ?	46

3. Observation d'un cours de FLE : exemple d'un style d'enseignement ?	51
3.1. Le choix et le critère d'observation	51
3.2. Le déroulement de la séance.....	52
3.3. L'entretien avec l'enseignante et le regard croisé des francophones sur le cours de langue	55
Chapitre IV. Culture chinoise et interculturel. Entre tradition et modernisation, patriotisme et ouverture.....	61
1. Enracinement de la méritocratie : l'impact sur l'enseignement-apprentissage	62
2. Le patriotisme chinois : un frein à une souplesse anthropologique ?	65
3. La réciprocité d'ouverture : de la Chine vers le monde, du monde vers la Chine.....	68
4. De la politique de l' « enseignement pour l'examen » à celle de « l'éducation pour la qualité »	71
4.1. Coexistence contradictoire entre les deux formes d'enseignement.....	71
4.2. Questionnaire sur le besoin pédagogique des élèves.....	74
PARTIE 2	80
Multiplicité des expériences à l'altérité.....	80
Chapitre V. L'interculturel à travers le journal d'étonnement : rendre l'inconnu plus familier et le familier plus étrange	81
1. L'origine de l'idée du journal d'étonnement.....	82
2. Le contexte d'application du journal d'étonnement	84
3. Exemples de l'exploitation didactique du journal d'étonnement	87
4. Bilan de cet exercice et éventuelle perspective	94
Chapitre VI. Des échanges face-à-face : démythification du déjà-dit	98
1. Cours d'échange avec les lycéens français : l'inconnu devient-il proche lointain ?	99
1.1. Le contexte de réalisation de cet échange entre les élèves des deux pays.....	99
1.2. France-Chine, un face-à-face culturel	99
2. Un ambassadeur culturel franco-chinois : séance de discussion avec un chanteur français....	106
2.1. Rendez-vous avec le chanteur Dantès : un personnage interculturel idéal.....	106
2.2. Le déroulement de la séance de discussion interculturelle	108
3. Utilisation constante d'un élève francophone comme « pilier interculturel »	113
3.1. Simon et son amour de la Chine : un élève parfait pour un cours d'interculturel	113
3.2. Collaboration sur le MOOC dans une visée interculturelle.....	115
3.3. Intervention constante de Simon dans ma pratique quotidienne du cours.....	119
4. Bilan de ces rencontres interculturelles et quelques considérations didactiques.....	121
4.1. De « Bluetooth » à « Nous Tous » : pour une pédagogie interculturelle des échanges....	121
4.2. Un simple contact direct ? Arrière-pensée de la rencontre interculturelle	123

Chapitre VII. Interculturel et « lecture matinale » : « culturiser » la langue et « linguistifier » la culture.....	127
1. Voyage en terre inconnue : découverte de caractéristique spécifique de l'altérité.....	128
2. Vers une didactique de la francophonie : décentralisation du noyau conventionnel.....	134
3. Intérêt des élèves et propositions didactiques	138
4. Réflexion didactique sur les « mesures phares »	142
4.1. Étroite imbrication entre langue et culture : pour une « pédagogie kintsugi »	142
4.2. L'interculturel dans le contexte hétéroglotte et homogène	143
4.3. Arrière-pensée dans ma démarche de construction de l'altérité.....	144
Chapitre VIII. L'interculturel dans une perspective actionnelle : la classe hors les murs.....	148
1. Une expérience de l'altérité avec une société autre : « La Semaine Française de Shanghai »	148
2. Conception d'une « feuille de mission »	149
3. Un rallye plein de joie	151
4. Réflexion didactique sur cette expérience d'enseignement par l'action	155
PARTIE 3.....	160
Les effets de valorisation : et si ça changeait tout ?	160
Chapitre IX. Valorisation des matériaux pédagogiques imposés : faire d'une « pierre d'achoppement » une « pierre d'élévation »	161
1. Contrainte exigée par l'école : la recherche n'est pas un long fleuve tranquille.....	161
2. Réutilisation du manuel scolaire traditionnel : la faiblesse devient-elle une force ?.....	162
3. Considérations didactiques derrière ces propositions.....	166
3.1. Réflexion conceptuelle sur la pratique et la formation pédagogique à Shanghai.....	166
3.2. Réflexion sur la transférabilité et le prolongement	168
Chapitre X. Portée de l'interculturel chez les apprenants. Processus de dévoilement	171
1. Valeur au niveau linguistique : découverte et réflexivité via la navigation langagière.....	173
2. Valeur au niveau personnel : tendre vers un nouveau regard.....	177
3. Valeur au niveau collectif et social: avancer vers une compréhension intergroupale.....	184
4. Réflexion personnelle et perspective pédagogique suite aux retours	188
4.1. Valeur des langues et du multilinguisme.....	188
4.2. Reconsidération sur la valeur du professeur de langue et l'apprentissage du français.....	189
Chapitre XI. Cheminer vers soi : le bénéfice de la découverte de moi-même dans le voyage intellectuel et interculturel.....	192
1. Influence réciproque entre mon parcours personnel et ma démarche pédagogique : un mutualisme harmonieux	192
2. Retour réflexif sur ma langue maternelle et reconsidération du rapport entre le français et moi	196
2.1. Regard vers le mongol et renouvellement de mes idées.....	196

2.2. Saveurs de « ma » langue française : atterrissage en France et décollage de vie	201
3. Franchissement des frontières dans la lecture et découverte de soi dans l'écriture.....	206
3.1. Enrichissement constructif à travers la lecture	206
3.2. Apport bénéfique de l'écriture.....	209
4. Mon identité réflexive et ma place à l'heure de la tribu planétaire	212
Conclusion.....	218
Bibliographie	226

Introduction

« Si tu diffères de moi, mon frère, loin de me léser, tu m'enrichis. »

Antoine de Saint-Exupéry, *Citadelle*

« Le monde est constamment polyphonique, alors que nous n'en avons, par carence ou par paresse, qu'une lecture monodique. »

Nicolas Bouvier, *L'usage du monde*

« Le cortège passait et j'y cherchais mon corps.

Tous ce qui survenaient et n'étaient pas moi-même.

Amenaient un à un les morceaux de moi-même. »

Guillaume Apollinaire, *Cortège*

Jamais, peut-être, n'aura-t-on si fortement senti l'intensité des circulations humaines et son impact médiatique. Jamais, peut-être, n'aura-t-on autant parlé du dialogue interculturel et de la diversité culturelle. Jamais, peut-être, n'aura-t-on vécu la démultiplication des déplacements et des rencontres engendrés par la mondialisation et les questions identitaires qui en découlent. L'écriture de cette thèse s'inscrit dans ces enjeux actuels, et plus précisément, elle considère, dans ce cadre, le rôle de l'enseignement d'une langue étrangère, en l'occurrence le français, et la place que l'on peut donner en classe à des pratiques didactiques interculturelles.

Si mes trajectoires personnelles ont aiguisé ma perception interculturelle des relations, la situation de l'enseignement en Chine m'a amené à approfondir la place d'une pratique didactique interculturelle. En Chine, l'enseignement des langues étrangères, celle du FLE comprise, reste essentiellement restreint à celui de la grammaire. Cela étouffe la motivation et l'intérêt des apprenants vis-à-vis de la langue cible, et accentue leur ethnocentrisme. Malgré l'accent mis sur l'apprentissage des langues étrangères, le niveau d'*alphabétisme interculturel* (Unesco 2013) reste très bas chez les apprenants chinois. Ils peinent à relativiser leurs propres perceptions et à s'ouvrir à la raison de l'Autre. Alors que j'étais enseignant dans un lycée à Shanghai, la pédagogie interculturelle s'est avérée être pour moi un levier pédagogique capital pour valoriser l'apprentissage de la langue cible et sa culture, et susciter l'intérêt pour l'altérité.

Le fait d'inscrire mon enseignement du français dans une perspective interculturelle est en accord avec le principe préconisé par la Déclaration universelle des droits de l'Homme (1948) :

« L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. »¹.

Face à une certaine vision actuelle de rentabilité et de performance des langues, la démarche interculturelle, qui privilégie le développement personnel des apprenants, se heurte à de nombreux obstacles. Si cette approche est bien théorisée, sa mise en application sur le terrain n'est peut-être pas toujours satisfaisante, comme le dit Jean-Claude Beacco : « les fonctions en langue sont souvent pensées en termes fonctionnels, à savoir apprendre à communiquer verbalement dans d'autres langues. Leurs dimensions éducatives sont facilement sous-estimées et y introduire une perspective éducative ne va pas de soi » (Beacco 2018 : 15). Or, pour moi, l'une des fonctions premières de la connaissance des langues, c'est ce que ce même auteur appelle l'« éducation humaniste » (Beacco 2018 : 13). Je me suis alors posé la question suivante : « Comment mettre en œuvre des activités interculturelles en cours de FLE dans le contexte scolaire chinois et dans quelle mesure la pratique interculturelle peut-elle favoriser, pour un meilleur enseignement-apprentissage, une démarche de décentration et de réflexion critique chez les élèves et chez le chercheur lui-même ? »

Dans cette thèse, je souhaite mettre en récit une expérience en classe de FLE. Expérience que j'ai donc faite en tant qu'enseignant de français dans un lycée de Shanghai. J'ai inscrit ce travail dans une histoire ethnographique qui raconte un voyage. Tout a commencé par mon propre parcours interculturel. L'interculturel, maître mot de cette thèse, est étroitement lié à mon histoire personnelle. Vivant depuis l'enfance dans une pluralité culturelle, dans un va-et-vient perpétuel entre les langues, entre les cultures, entre les pays, je me suis rendu compte de l'importance de développer une compétence interculturelle, d'envisager la diversité comme une richesse et d'avoir un esprit ouvert à l'altérité. Je suis donc parti de moi-même pour modeler mon expérience en une sorte de méthode pédagogique. Cette corrélation entre mon expérience de vie et ma thèse va être explicitée plus clairement dans les différents chapitres qui constituent ce récit.

Pour répondre à mes questions, j'ai structuré mon histoire autour de trois grands axes. Le premier concerne la dimension ethnographique de mon travail (Partie 1) ; en ouverture, j'ai commencé par présenter brièvement mes trajectoires personnelles (chapitre 1). J'ai ensuite décrit ma position de chercheur et l'observation participante menée sur mon terrain, le lycée Guangming de Shanghai (chapitre 2 et 3), pour mieux cerner mon rôle et mon public. Dans le cadre d'une anthropologisation de l'éducation, j'ai effectué une mise en relation entre la culture chinoise et l'interculturel pour bien mesurer l'enjeu de mon sujet de thèse dans ce contexte culturel particulier (chapitre 4).

Cette première partie a posé les jalons nécessaires pour une mise en application efficace de ma conviction pédagogique - l'intégration d'une démarche interculturelle dans un cours de FLE. Cette étape est importante et inévitable, comme l'a dit Jean-Pierre Cuq : « si l'évolution didactique peut-être théoriquement pensée de manière globale, elle doit être

¹ Art. 26.2, Déclaration universelle des droits de l'homme (1948).

méthodologiquement contextualisée en tenant compte des cultures d'enseignement et d'apprentissage locales » (Cuq 2015 : 21). Dans cette partie, j'ai donc présenté une vue panoramique du chercheur que je suis, du terrain qui a été le mien, ainsi que de la culture d'apprentissage chinoise.

À partir des théories sur l'interculturel, le deuxième axe traite des différentes pratiques interculturelles que j'ai mises en place dans mon intervention pédagogique. En tenant compte du bagage culturel des apprenants chinois, j'ai pu tester l'utilisation du journal d'étonnement (chapitre 5) dans mes pratiques pour rendre le familier plus étrange et l'étrange plus familier. J'ai organisé différents types de rencontres interculturelles, d'échange face-à-face entre les francophones et mes élèves (chapitre 6) « didactisées » à ma manière pour construire des ponts de compréhension réciproque. Une mesure phare – la lecture matinale (chapitre 7) qui vise une analyse approfondie de la société et de la culture cible a été expérimentée tout au long de l'année. L'approche actionnelle dans une perspective interculturelle (chapitre 8) a également été appliquée pour sortir un peu de la routine habituelle d'une classe de langue. Toutes ces pratiques montrent que j'étais dans une démarche de recherche-action (Catroux 2002). Vous allez découvrir des pratiques de classe à privilégier pour favoriser la mise en place d'une démarche interculturelle qui aille au-delà de la comparaison bon enfant des us et coutumes. Je vous propose donc de vous aventurer avec moi dans ces différentes activités pédagogiques d'ordre interculturel et à forte dimension humaine.

Le troisième axe concerne surtout le retentissement de l'interculturel sur les élèves et sur le chercheur, c'est-à-dire moi-même. Cette partie commence par la présentation de l'usage du manuel à des fins interculturelles (chapitre 9) en montrant comment ce type d'exploitation pourrait valoriser des supports pédagogiques traditionnels. J'ai présenté le retour final des élèves à travers divers moyens : entretien, écriture réflexive, production artistique (chapitre 10). Ce retour met en évidence la répercussion de l'année interculturelle sur les apprenants. Les entretiens ont été transcrits pour une analyse thématique centrée sur leur changement réflexif possible, un processus qui intègre le dépassement d'une perception naturelle. J'ai pu, à travers cette analyse, catégoriser les ressentis des apprenants sur différentes échelles. Finalement, dans le dernier épisode de mon histoire (chapitre 11), j'ai fait un retour réflexif sur moi-même, car au bout du compte, la démarche scientifique a toujours un impact sur le chercheur lui-même. Vous allez donc cheminer dans ce processus de la découverte progressive et constructive du chercheur.

Dans la conclusion générale, je présente un retour sur ce concept, l'interculturel, qui a traversé toutes les pages de mon histoire. J'ai également apporté mon regard critique sur ce terme qui a fait couler beaucoup d'encre. Je suis revenu encore sur les notions qui sont au centre de l'interculturel pour boucler ce long cheminement constructiviste.

Ces trois axes sont donc étroitement liés entre eux. Ma propre histoire personnelle et mon identité au cœur de l'interculturel m'ont poussé à aller sur un terrain précis pour mener une enquête ethnographique où j'ai mis en œuvre une dimension interculturelle d'un enseignement-apprentissage pour un public donné dans un cours de langue. L'expérience de cette année interculturelle sur le terrain a eu un impact non seulement chez les apprenants

mais également sur moi. J'ai donc fait une expérience de la redécouverte de moi-même. L'enchaînement logique entre les trois axes de ma thèse a certes eu pour but de répondre à ma problématique mais aussi de m'inscrire dans un véritable voyage intellectuel.

Toutes les étapes de cette thèse sont prises dans un « je » qui raconte son cheminement et sa réflexion. Le tout est constitué de réflexions théoriques et de narrations afin de répondre à ma question de recherche. Je voudrais particulièrement signaler aux lecteurs et lectrices, le style que j'ai adopté pour mon écriture. En inscrivant ce travail scientifique dans un récit, le principe d'écriture de cette thèse consiste à éviter une partie sur l'état de l'art et à attacher un soin méticuleux à articuler les concepts et l'expérience, le réflexif et l'action, le travail du chercheur et celui de l'enseignant. Les notions théoriques n'apparaissent donc pas dans le titre des chapitres ni dans aucune grandes parties de cette thèse. L'ancrage scientifique et la méthodologie de la recherche sont intégrés dans cette histoire, dans la narration de mon récit. Les titres des différents chapitres sont, en quelque sorte, des indicateurs du déroulement et de l'avancement de mon histoire. Ils représentent l'approfondissement de ma réflexion à travers mes expériences, en tenant compte de mes lectures théoriques. Ça a été ma manière de construire cet écrit, un choix délibéré pour illustrer une façon de faire la recherche, constructiviste et inductive.

Ma réflexion fera sans doute l'objet de certains doutes et de questionnements. Peut-être, trouvera-t-elle également un écho et éveillera-t-elle des résonances chez les enseignants et chez les chercheurs. Je prends conscience des limites du jeune chercheur que je suis. Cependant, je vous invite sincèrement à voyager dans mon histoire pour voir dans quelle mesure l'interculturel peut être considérée comme un levier pédagogique pour valoriser l'apprentissage de la langue cible et de sa culture et comment l'interculturel peut participer de la construction altéritaire.

PARTIE 1

Le chercheur et son terrain

Chapitre I. Histoire de vie : d'un parcours personnel à la recherche

L'histoire de chacun individu s'appuie sur ses expériences et ses ressources personnelles. Dans son ouvrage intitulé *L'ethnographie de l'école*, Peter Woods a consacré un chapitre entier sur l'importance de l'« histoire de vie » autobiographique dans le développement personnel. Par sa recherche, il confirme que l'histoire de vie permet une excellente appréciation de la façon dont le professeur fait son chemin dans l'enseignement. « Elle met en perspective et contextualise le présent, critique ou non, dont elle augmente, ce faisant, la compréhension, ainsi peut-être que les pouvoirs d'adaptation (coping combination) de l'individu » (Woods 1990 : 108). À part l'ancrage du présent dans le passé, selon Peter Woods, l'histoire de vie ouvre également pour l'avenir de nouvelles perspectives en rassemblant le passé.

Un retour vers mon propre vécu semble donc pertinent dans ma recherche actuelle. Ainsi, j'ai décidé de débiter cette thèse en reconstruisant mon passé, en repérant les « incidents critiques » (Woods 1990), c'est-à-dire les événements et les moments ayant revêtu une importance particulière pour moi sur le plan professionnel, en cherchant les expériences qui ont contribué à mouler ce « moi ». Si un individu est une constellation mouvante de potentialités et non un agrégat fixe de traits de caractère, ce regard introspectif est non seulement propice à la construction de ma personnalité mais aussi à ma propre sensibilisation à la problématique évoquée dans ma recherche.

1. Entre le français et moi, une histoire romantique

En me retournant vers le passé et en retraçant mon histoire, je suis arrivé à visualiser mes premières rencontres avec la France et la langue française. Je me suis rendu compte que, pour chaque étape cruciale de mon parcours scolaire, école primaire, collège et lycée, j'ai eu des contacts indirects mais importants avec la France et le français. Rétrospectivement, ces rencontres indirectes avec le français, durant mon enfance et mon adolescence, ont eu un impact direct sur mon « moi ».

L'histoire commence à l'âge de 8 ans, j'étais en troisième année d'école primaire (équivalent du CE2 en France). Mon manuel scolaire de langue mongole, qui était utilisé à l'échelle nationale pour les écoliers scolarisés en mongol, comportait une leçon sur un conte européen : « Il était une fois, un roi en Europe, qui voulait récompenser une personne qui contribuait le plus à la société. Des poètes parmi les meilleurs, de brillants médecins, d'éminents peintres...de nombreux candidats qui étaient les as dans leurs domaines, se présentèrent avec plein de confiance en eux. Le roi refusa. À la tombée de la nuit, un vieux professeur aux cheveux blancs vint, le roi lui serra la main et lui parla avec grande affection : sans vous, on n'aurait pas de meilleurs poètes, de brillants médecins, d'éminents peintres...vous êtes ingénieur de l'âme de l'être humain. Et il lui donna, comme récompense, la plus jolie fleur de pêcher cueillie dans les Alpes ». Inscrit dans le manuel scolaire utilisé à l'échelle nationale, ce conte a influencé toute ma génération. Par curiosité enfantine, je demandai à mon professeur

de mongol « C'est quoi l'Europe et dans quel pays se trouve les Alpes ? ». Le professeur répondit : « L'Europe est un des continents du monde. Il y a un pays en Europe qui s'appelle La France. Si un jour tu voyages en France, tu pourras voir les Alpes et tu remarqueras les jolies fleurs de pêcher offertes à ce professeur ». Tout était nouveau pour moi, c'était la première fois que j'entendais les mots « Alpes, Europe, France » grâce à ce conte et à mon professeur. Ces trois mots, dans la langue mongole, appartenaient à une langue venue d'ailleurs et il fallait même utiliser un alphabet spécifique (ce n'est pas l'alphabet traditionnel) pour écrire ces mots en mongol. À partir de ce moment-là, la France et les jolies fleurs des Alpes ont accompagné toute mon enfance, et j'ai donc fantasmé sur ce pays qui s'appelle la France et cette chaîne de montagnes qui s'appelle les Alpes. J'ai également eu un sentiment de vénération pour le métier de professeur.

L'histoire continue à l'âge de 12 ans, j'étais en deuxième année du collège (équivalent de la cinquième en France). Nous avons appris une nouvelle d'un écrivain français, Alphonse Daudet, un récit incontournable pour tous les collégiens chinois. Quelle que soit la langue de scolarisation, tous les collégiens chinois ont inévitablement appris ce récit car il a été traduit dans toutes les langues des minorités ethniques en Chine. Donc de nouveau, dans mon manuel scolaire de cours de mongol, j'ai eu la chance d'étudier, « La Dernière Classe » d'Alphonse Daudet en mongol - le récit le plus connu des *Contes du lundi*, un recueil de nouvelles en trois parties dans lequel l'auteur dresse des tableaux réalistes des événements de la guerre franco-prussienne. Alphonse Daudet exalte la tristesse de la perte de l'Alsace-Lorraine à travers « La Dernière Classe ». Un petit garçon qui s'appelle Franz, personnage principal de ce récit, détestait le français et s'échappait souvent des cours pour courir à travers champs. Mais la dernière classe dans sa langue maternelle – le français -, l'a amené à changer. « Mes enfants, c'est la dernière fois que je vous fais la classe. L'ordre est venu de Berlin de ne plus enseigner que l'allemand dans les écoles de l'Alsace et de la Lorraine... Le nouveau maître arrive demain. Aujourd'hui, c'est votre dernière leçon de français. Je vous prie d'être bien attentifs. ». En réalisant qu'il ne pourrait plus apprendre sa langue maternelle, un sentiment de grande culpabilité s'est emparé du petit Franz. Durant cette dernière classe. Il a vraiment regretté tout ce qu'il avait fait auparavant et a été convaincu qu'il n'avait jamais assez bien écouté un cours de français.

Les paroles de M. Hamel, le maître de petit Franz dans ce récit, m'ont énormément influencé à cette époque. « Le français est la plus belle langue du monde, la plus claire, la plus solide » et surtout sa célèbre citation, « Quand un peuple tombe esclave, tant qu'il tient bien sa langue, c'est comme s'il tenait la clef de sa prison », ont été comme un électrochoc pour moi. Avec le recul je pense que si ce texte a résonné aussi fortement en moi c'est à cause de mon appartenance à une minorité ethnique, la Mongolie-Intérieure, en Chine, où les parents envoient de plus en plus leurs enfants à l'école chinoise sous prétexte de trouver facilement un travail dans l'avenir, une minorité ethnique dont la langue est minoritaire et fragilisée du fait du mode de vie chinois, question qui est évoquée indirectement dans ce texte d'Alphonse Daudet. Pourquoi M. Hamel dit-il que le français est « la plus belle langue du monde » ? D'où viennent cette fierté et cette confiance en sa langue ? En quoi consiste la beauté de cette

langue ? Pourquoi le peuple français aime-t-il tant sa langue d'origine ?...Une série de questions ont ainsi surgi dans l'esprit d'un enfant de 12 ans grâce à la lecture de ce récit.

Une autre rencontre avec le français a eu lieu à l'âge de 16 ans alors que j'étais déjà devenu lycéen. Cette rencontre s'est réalisée pendant un cours de chinois, avec une lettre de Victor Hugo écrite au capitaine Butler. Bien évidemment, cette lettre a été traduite en chinois et tous les élèves chinois de ma génération ont étudié ce petit texte lors de leur scolarité au lycée. Cette lettre fut rédigée dans le contexte de la seconde Guerre de l'opium en 1860, époque où les troupes franco-britanniques ont incendié, saccagé et pillé le grand patrimoine culturel – le Yuanmingyuan (l'ancien palais d'été) de Pékin. Pour les Chinois, l'incendie du palais fut barbare et criminel. Certains Français de l'époque, tels que Victor Hugo, condamnèrent aussi cette action. Dans sa lettre au capitaine Butler, il écrivit :

« Cette merveille a disparu. Un jour, deux bandits sont entrés dans le palais d'été. L'un a pillé, l'autre a incendié. L'un des deux vainqueurs a empli ses poches, ce que voyant, l'autre a empli ses coffres ; et l'on est revenu en Europe, bras dessus, bras dessous, en riant. Telle est l'histoire de deux bandits. Nous, Européens, nous sommes les civilisés, et pour nous, les Chinois sont les barbares. Voilà ce que la civilisation a fait à la barbarie. Devant l'histoire, l'un des deux bandits s'appellera la France, l'autre s'appellera l'Angleterre ».

Ce texte m'a pris aux entrailles. L'esprit de résistance à l'injustice, le courage de critiquer son gouvernement et la pensée humaniste de ce grand écrivain français ont réchauffé mon cœur. Je me suis dit que, dans ce pays, il y avait peut-être une sorte d'atmosphère magique et de force invisible qui avaient permis d'engendrer les grands hommes comme Victor Hugo, Voltaire, Rousseau...qui donnent de la « lumière » à l'humanité.

Ainsi, j'ai eu trois rencontres avec la France à trois stades différents (école primaire, collège, lycée) de l'instruction obligatoire. La première rencontre a galvanisé l'imagination d'un enfant de 8 ans sur le beau paysage de la France (les fleurs de pêcher dans les Alpes), la deuxième rencontre a suscité la curiosité d'un jeune collégien sur la beauté de la langue française. Elle m'a aussi sensibilisé sur le fait que la langue est l'âme d'une nation et sur l'importance d'aimer et de chérir ma langue maternelle – le mongol. La troisième rencontre m'a donné l'occasion d'admirer la vision humaniste de grands esprits français. Ces rencontres avec la France sous ces différentes facettes couvrirent ainsi mon enfance et mon adolescence.

J'ai étudié les textes d'Alphonse Daudet et de Victor Hugo respectivement en mongol et en chinois, mais même avec des versions traduites, j'ai été attiré par leur profonde réflexion et leur beauté stylistique. Je me suis demandé comment ce pays qui s'appelle la France, et cette langue qui s'appelle la langue française, permettaient aux traducteurs chinois et mongols de pratiquer leurs langues maternelles de façon absolument inédite et magnifique et aux écrivains français d'exprimer de grandes idées. Je me suis dit qu'il y avait peut-être une sorte de richesse qu'on n'avait pas encore découverte dans cette langue. C'est à ce moment-là que je me suis dit : « Un jour, j'irai en France et j'apprendrai cette langue ».

Le hasard est le plus grand romancier du monde. Quinze ans après la lecture d'un conte européen, grâce à laquelle j'ai, pour la première fois, entendu parler de la France et des Alpes

dans mon cours de mongol, je suis venu en France, au pied des Alpes (dans la ville de Grenoble), pour suivre une formation de français langue étrangère avec l'objectif d'exercer un « grand » métier récompensé par le roi dans ce conte - celui d'enseignant.

Rétrospectivement, toutes ces rencontres avec la France et le français ont été des moteurs importants de mon choix concernant la formation que j'ai suivie à l'université et le métier que je voulais exercer dans l'avenir.

2. Dynamique des répertoires linguistiques et mobilité « nomadique » - le moi à la croisée des cultures

Le premier Chinois à être élu à l'Académie française, François Cheng, dans son livre qui s'intitule *Le dialogue : une passion pour la langue française* explique qu'une langue nous forme tout au long de la vie. C'est dans le langage que réside notre « mystère » (Cheng 2002). D'après lui, l'apprentissage d'une langue, n'est pas seulement une question de mémorisation mécanique : « On doit mobiliser son corps, son esprit, toute sa capacité de compréhension et d'imagination... on apprend une autre manière de sentir, de percevoir, de raisonner, de déraisonner, de jurer, de prier et d'être » (Cheng 2002 : 11). Toutes ces pensées soulignent l'impact des langues sur un individu. Ma propre identité est au cœur de la rencontre avec les langues et les cultures.

Né dans la steppe de Mongolie-Intérieure, une région autonome au nord de la République Populaire de Chine, je suis confronté, depuis tout petit, à deux langues radicalement différentes : le mongol et le chinois. La Chine est un pays pluriethnique et multilingue. Le mandarin est la langue hégémonique de l'État et elle coexiste avec une trentaine de langues de 55 minorités ethniques qui habitent le pays. Les Mongols constituent l'une des plus grandes minorités en Chine. J'ai suivi toutes mes études, depuis la maternelle jusqu'en terminale dans ma province, dans ma langue maternelle, le mongol, qui est chez nous la langue de scolarisation. À partir de la troisième année de primaire nous suivons un enseignement de chinois langue étrangère. À partir de la cinquième année de primaire, nous commençons l'apprentissage de l'anglais. Ma région est officiellement bilingue, mais la population ne l'est pas toujours. Dans mon village, toute la population est mongole, donc la génération la plus jeune comprend souvent le chinois mais ne le parle pas. Mes parents ne parlent pas chinois, mais ils le comprennent. La raison de cette compétence partielle est en grande partie liée à la télévision, le média dans lequel la plupart des informations sont en chinois, ainsi qu'aux déplacements professionnels plus fréquents que dans le passé. Et les jeunes sont quasiment tous bilingues grâce à la scolarisation.

Cependant, la langue mongole utilisée par mes parents et les habitants de mon village présente une empreinte chinoise car on mélange inconsciemment un peu de chinois dans certaines expressions mongoles. Ils n'arrivent pas à parler un mongol « pur » comme les Mongols de Mongolie-Extérieure, pays qui ne fait pas la partie de la Chine. Les enfants, maîtrisant mieux le chinois à travers la scolarisation, mélangent davantage les traits chinois lorsqu'ils parlent mongol. Un phénomène particulier provoqué par l'alternance de code entre les langues en

contact est ainsi né dans la sphère domestique des petits villages de Mongolie-Intérieure : malgré l'absence de la population chinoise, on incorpore inconsciemment un peu de chinois dans les échanges familiaux. On assiste ainsi à la recomposition d'un « vernaculaire familial », d'un vernaculaire reposant sur l'alternance codique, réservé à l'intimité familiale.

C'est dans la capitale de la Mongolie-Intérieure, Hohhot, la plus grande ville de ma région, que je suis allé au lycée. La distinction entre ville et campagne est remarquable. Dans les grandes villes, la population chinoise est majoritaire en nombre. Par conséquent, malgré la scolarisation en mongol dans mon lycée où tous mes camarades de classe et la plupart des professeurs sont mongols (mon professeur d'anglais était le seul enseignant chinois de l'école), j'étais obligé de parler chinois pour communiquer avec les gens en dehors du lycée. La langue chinoise devint pour moi une langue véhiculaire pour la vie hors du contexte scolaire.

Après trois années d'études secondaires, j'ai eu de très bonnes notes au « gaokao » (le concours d'entrée à l'université, le Bac chinois) me situant parmi les dix meilleurs élèves de toute la Mongolie-Intérieure, lors du Bac de 2006. Grâce à ma meilleure note au bac, j'ai été admis à l'École normale supérieure de Pékin, une des plus célèbres en Chine, jouissant aussi d'une grande renommée dans le monde. J'ai donc fait 4 ans de licence d'anglais (études anglophones) à Pékin, et au cours de la deuxième année, grâce à mon intérêt et mes rencontres évoquées dans la partie précédente, j'ai pris le français comme deuxième langue étrangère. En raison de ma spécialité à l'université, à Pékin, ma langue de scolarisation prédominante était la langue anglaise et toutes les matières étaient enseignées en anglais. L'anglais devint ainsi la langue de communication dans la classe pendant 4 ans. À ce moment-là, j'avais très peu d'occasions de parler mongol, à part lors de communications téléphoniques avec ma famille et mes amis de Mongolie, car quasiment tous mes collègues et professeurs étaient chinois. Et c'est aussi pendant cette période que j'ai perfectionné mon niveau de mandarin car cette langue dominait tous les aspects de ma vie. Avec cette influence chinoise à Pékin, j'ai pratiqué l'alternance codique automatique (mongol-chinois) quand j'ai parlé mongol avec mes parents et mes amis.

Chaque année à Pékin, il y a une fête qui rassemble tous les Mongols de la ville. À cette occasion, nous avons l'habitude de faire un jeu qui consiste à ne parler que mongol. J'ai été surpris de voir à quel point c'était dur pour la plupart des gens. C'était dur d'éviter un mélange inconscient de deux langues. Pour chaque mot chinois prononcé, ils doivent boire un verre comme « punition ». Et parfois, ils sont obligés de boire car ils ne trouvent plus l'équivalent en langue mongol à cause des oublis. Je peux voir que, dans ces cas-là, le chinois joue même le rôle de langue « bouche-trou », complétant les manques lexicaux du mongol qui illustrent bien l'impact de la langue chinoise sur les étudiants mongols. C'est un phénomène répandu chez les bilingues dont la langue maternelle (première) est dévalorisée dans le contexte où ils vivent.

J'ai terminé ma licence à Pékin et je suis venu en France pour approfondir la connaissance de la langue française et poursuivre une formation en FLE en apportant avec moi mes questions d'enfance. Je voulais savoir à quoi ressemblait le plus beau pêcher des Alpes, je voulais

comprendre pourquoi Alphonse Daudet disait que cette langue était « la plus belle langue du monde », et je voulais comprendre pourquoi Victor Hugo pouvait exprimer une si grande vision dans cette langue. Ainsi, la langue française est devenue la langue de scolarisation et la langue véhiculaire lors de mon séjour en France. Je n'ai pas beaucoup d'occasions de parler le chinois, le mongol ni l'anglais.

Dans le cadre de mon cursus de FLE, j'ai appris la langue arabe, pendant trois ans, comme langue vivante étrangère, une langue totalement différente de toutes les langues que j'avais apprises. Concernant la culture arabe, les premiers mots auxquels je pense sont « mystérieux » et « exotique », avec l'air rêveur de paysages désertiques du Sahara qui me rappellent les contes des Mille et une nuits que je lisais quand j'étais petit. L'espagnol, une langue proche du français, représente pour moi une langue plus facile à apprendre. C'est cette proximité avec le français qui m'a séduit. La langue française revêt ici une fonction métalinguistique puisqu'elle servait de pivot pour l'acquisition de l'espagnol. C'est grâce à la connaissance du français que j'arrive à continuer l'apprentissage de cette langue jusqu'à aujourd'hui.

En retraçant ma biographie langagière, je me suis rendu compte que les langues que j'ai parlées et apprises sont radicalement différentes les unes des autres. Il y a très peu de parenté entre elles. Ma langue maternelle, le mongol appartient aux langues altaïques, et c'est la seule langue dans le monde actuel qui s'écrit de haut en bas. Le chinois, fait partie de la famille des langues sino-tibétaines, et il est caractérisé par son écriture iconographique. Une de la famille des langues sémitiques, l'arabe s'écrit de droite à gauche. Le français et l'espagnol dérivent de l'indo-européen qui présentent une différence importante avec les langues germanique comme l'anglais. Le système graphique, la structure syntaxique, la prononciation, la grammaire de ces langues sont très éloignés et chacune porte en elle ses propres caractéristiques culturelles. Selon Ludwig Wittgenstein, « les limites de mon langage sont les limites de mon univers » et la découverte de chaque langue est un sujet d'émerveillement jubilatoire pour moi. Pour un individu, la langue maternelle représente pendant longtemps l'évidence, celle que l'on a trouvée sans jamais la chercher. Une langue constitue aussi « une manière de penser, une façon de voir le monde, une culture »²(Hagège 2012). Ouvrir son horizon à une seconde langue remet les choses en perspective et permet indiscutablement d'approfondir la connaissance de sa propre langue et de sa propre culture. Et chaque fois que je parle dans une autre langue, j'ai l'impression de me libérer des inhibitions que j'ai lorsque je parle ma propre langue maternelle. Comme l'a souligné Philippe Blanchet :

« La langue, qui est l'un des éléments clés de notre relation au monde et aux autres, n'est pas qu'un outil, cela concerne l'ensemble de ce qu'est une personne humaine. Changer de langue, c'est changer de version du monde, c'est donner une autre image de soi, c'est donc perdre momentanément ses repères pour en construire d'autres » (Blanchet 2007 : 25).

J'ai moi-même remarqué la façon dont ma personnalité change lorsque je passe d'une langue à une autre. Lorsque je parle ma langue maternelle, je suis plus émotif, alors que quand je

²Entretien de Claude Hagège en 2012. Consulté sur le site https://www.lexpress.fr/culture/livre/claude-hagege-imposer-sa-langue-c-est-imposer-sa-pensee_1098440.html

parle chinois et anglais, je suis plus direct. Arriver pour la première fois à conjuguer un verbe espagnol sans y réfléchir, deviner la signification d'un mot arabe en le décomposant ou peut-être se rendre compte que tout en parlant français, je viens de souligner mon propos par un geste typique...pour moi, apprendre de nouvelles langues, c'est toujours comme partir à la découverte de moi-même.

La mobilité géographique correspond à mes contacts avec les langues. Étant né en Mongolie où l'élevage prédomine dans la région, j'avais l'habitude de jouer dans la vaste steppe, qui s'étend à perte de vue, avec les troupeaux, sans possibilité de voir beaucoup de monde. Je parlais mongol et j'admirais la nature. Mais en arrivant à Pékin pour mes études supérieures où je parlais principalement chinois et anglais, j'ai été confronté à un environnement complètement opposé – une ville faite de tours de béton, de gratte-ciels, de flots incessants de voitures, de lumières resplendissantes, d'embouteillages, de promiscuité...c'est dans cette ville que je me suis, d'une certaine façon « sinisé » à un plus haut degré.

Selon la politique éducative chinoise, les étudiants ressortissants de minorités ethniques qui passent leur Bac dans leurs langues maternelles respectives, doivent faire un an de classe préparatoire, avant de commencer véritablement la licence, pour s'adapter à l'enseignement en mandarin et améliorer leur niveau de chinois. Au début de mon séjour à Pékin, j'ai donc eu l'occasion de rencontrer 35 étudiants provenant de 25 minorités ethniques dans ma classe. C'était une véritable découverte pour moi sur les us et les coutumes des autres cultures. Une véritable sensibilisation à l'interculturalité. On a étudié et vécu ensemble, pendant un an. J'ai constaté à quel point nous étions différents. Nous avons tous des langues, des croyances, des valeurs, des façons de pensée et des comportements qui nous étaient propres. La langue chinoise nous servait de langue-passeport pour notre communication.

La France m'a accueilli pour mes études de master et de doctorat. C'est en France que j'ai perfectionné mon niveau de français. C'est en France que j'ai lu les versions originales de « La dernière classe » d'Alphonse Daudet et la lettre de Victor Hugo qui m'ont tant influencé. Un récit français traduit en chinois ou en mongol ne révèle pas toutes les nuances et les subtilités du texte et de la pensée de l'auteur. C'est la connaissance de la langue française qui donne accès à la culture, à l'histoire et à la littérature françaises.

C'est en France que j'ai appris l'arabe et l'espagnol et que j'ai eu l'occasion de côtoyer des arabophones et hispanophones. C'est aussi pendant mon séjour en France que j'ai pu voyager dans les pays européens et observer de plus près la culture occidentale et européenne – une culture radicalement différente de la culture chinoise et asiatique dans beaucoup de domaines. Ce parcours transcontinental de « Pèlerin d'Occident » m'a ouvert un monde nouveau, dans lequel je suis entré physiquement, intellectuellement et mentalement. Toutes ces mobilités « nomadiques » et ces compétences en langues me permettent de pouvoir établir des connexions plus profondes et des amitiés interculturelles. Tous ces contacts façonnent également ma perception du monde en m'apportant une ouverture d'esprit, une plus grande tolérance. Toutes ces mobilités linguistiques mettent en question ma propre subjectivité et me font reconnaître l'autre comme semblable – avec sa dimension sociétale.

Lorsque je suis en France, je me considère plutôt comme un Chinois. Je me sens mongol lorsque je suis à Pékin, et mongol de l'Est, quand je retourne en Mongolie-Intérieure. Exilé entre les langues et les cultures parcourues entre l'Orient et l'Occident, je deviens un véritable « voyageur ». Pour citer la parole de l'écrivain et photographe Nicolas Bouvier « on croit qu'on va faire un voyage, mais bientôt c'est le voyage qui vous fait, ou vous défait. » (Bouvier 2001 : 12). Ce voyage scolaire transcontinental, cette expérience en France et en Europe, ce contact prolongé avec la culture occidentale m'ont, dans une certaine mesure, « métamorphosé », et ont influencé ma façon de penser et de voir le monde. En retournant en Chine pour les vacances, je ne suis pas toujours sur la même longueur d'onde avec mes amis chinois qui n'ont jamais quitté leur pays. Mon identité est ainsi devenue plurielle dans la mesure où elle est formée de différentes composantes qui vont s'élaborer et se modifier au cours de la vie. Il ne s'agit donc pas ici, dans mon cas, de penser à des états statiques et essentialistes mais à des déconstructions et reconstructions identitaires, culturelles, langagières et dynamiques. Parler plusieurs langues m'offre ainsi cette chance de pouvoir élargir mes relations sociales, de connaître et de m'approprier plusieurs spécificités culturelles qui changent au cours du temps et de diversifier mes sentiments d'appartenance. Il ne sera pas inutile de rappeler ces lignes de Marc Crépon (2006) qui montre que les identités ne sont jamais que des emprunts qu'on a fait siens :

« les identités culturelles sont toujours plus hétérogènes et composites que ne le voudrait leur instrumentalisation. Il n'y a pas d'identité qui ne se définisse autrement que sa relation avec une pluralité d'altérités, dont elle hérite et auxquelles, en un sens, elle appartient, de ce fait même » (Crépon 2006 : 22-23).

J'ai pu donc développer une sorte de « stratégie identitaire » et de « réflexivité relativisante » (Blanchet 2007 : 25) qui me permettent de rendre compte des attitudes et comportements, conscients ou inconscients, adoptés lors de ces processus de changement culturel.

Ainsi, à travers l'itinéraire personnel et le cheminement dans les langues, mon identité et mes valeurs sociales se développent constamment. J'acquies de nouvelles identités et de nouvelles valeurs tout au long de ce processus, au fur et à mesure que j'adhère à de nouveaux groupes sociaux ; et ce syncrétisme culturel, ces identités, et les valeurs et comportements qui y sont associés, deviennent profondément ancrés en « moi ».

3. Mon apprentissage des langues, absence de « sensibilité interculturelle » dans l'enseignement

En repassant mes premières rencontres avec la France et la langue française dans mon esprit et en évoquant ma biographie langagière et son impact sur moi, je me suis mis à récapituler mon expérience d'apprentissage des langues en contexte scolaire.

« Si la représentation de l'expérience d'apprentissage s'élabore sur une certaine vision ou conception de l'apprentissage, rétroactivement, la représentation construite dans un contexte particulier peut avoir un effet sur la connaissance, peut la faire évoluer » (Deschryver 2008 : 67).

Le style d'enseignement pour les langues que j'ai reçues, quand j'étais en Chine en tant qu'apprenant, a eu une influence importante sur la façon dont j'envisage l'enseignement/apprentissage des langues. En 2009, HanneLeth Andersen écrivait déjà :

« La séparation entre langue et culture peut-être liée aux domaines d'intérêt des enfants, à l'influence d'autres matières, notamment l'anglais, à l'enseignement de la langue maternelle, aux programmes spécifiques de la deuxième langue étrangère et, bien sûr, aux approches pédagogiques et à la présentation des domaines par les enseignants » (Andersen 2009 : 83).

Je me suis donc remémoré mon apprentissage des langues, que ce soit ma langue maternelle ou d'autres, et les approches pédagogiques mises en place par mes professeurs.

La mémorisation par cœur et les exercices structuraux imposés par les enseignants prédominaient dans toutes les étapes de mon apprentissage des langues, que ce soit ma langue maternelle, le mongol, ou d'autres langues (chinois, anglais, français) en Chine. Je me rappelle encore la scène typique de tous les écoliers mongols en train de recopier dans leurs cahiers les explications des « mots difficiles » écrites par le professeur de mongol sur le tableau. Sans nous faire réfléchir, les professeurs copiaient directement (de leur guide pédagogique) « l'idée centrale » d'une leçon, et nous demandaient de la mémoriser. Concernant le cours de chinois langue étrangère, je me souviens encore de la frustration que j'avais, pour rendre le devoir à la maison qui consistait à recopier trois fois une liste de vocabulaire figurant dans le manuel, ce qui signifiait recopier trois cents idéogrammes. Je me souviens encore des nombreux exercices structuraux et grammaticaux imposés par les professeurs tout au long de mon apprentissage de l'anglais depuis la maternelle jusqu'à la terminale. Pour préparer le Bac chinois (concours d'entrée à l'université), je me suis noyé dans un tas de copies d'examens en vue d'avoir une meilleure note en anglais.

Pour ma licence d'anglais, d'une durée de 4 ans, à Pékin, j'ai pris le français comme deuxième langue étrangère lors de la deuxième année à l'université. De la même manière, nous apprenions la conjugaison par cœur et lisions mécaniquement les leçons. Après deux ans d'apprentissage du français, je ne pouvais même pas citer les noms des villes françaises, à part Paris. Je ne pouvais même pas raconter à mes parents un aspect spécifique de la France. Cela les étonnait, car ils pensaient que je connaissais assez bien la France après deux ans d'apprentissage. C'était normal car nous n'avions appris que de la grammaire et des listes de mots sans vraiment nous intéresser à la culture. À cette époque, aucun de mes camarades de classe n'avaient l'air très motivé pour cet enseignement monotone du français. Mon professeur de français de Pékin, un enseignant rigide et timide à la fois, utilisait un manuel (cours de français accéléré) correspondant bien à la méthode traditionnelle (grammaire-traduction), où la langue source et la langue cible sont en perpétuel va-et-vient par le moyen de la traduction. Textes littéraires et grammaire occupaient majoritairement les pages de ce manuel et il n'y avait presque rien sur la culture francophone. On apprenait les mots mécaniquement sans avoir conscience d'un usage plus vivant du français. Cela diminuait la motivation des étudiants pour l'apprentissage.

Rétrospectivement, il est évident que ce phénomène d'« amotivation » (Vianin 2006) est dû au fait que la formation classique d'un enseignant de langue en Chine est avant tout

linguistique et littéraire. Et cela influence directement leurs pratiques pédagogiques. Jean-Claude Beacco souligne que l'apprentissage d'une langue étrangère implique mécaniquement la présence de quelques éclairages culturels : « le souhait de s'approprier une langue étrangère ou l'intérêt qui anime les apprenants en classe de langue semble toujours présenter une composante culturelle, même s'il est impossible d'évaluer l'importance à lui donner » (Beacco 2000 : 17). D'après lui, la curiosité culturelle qui se manifeste dans la volonté d'apprendre une langue étrangère est susceptible d'être interprétée comme une attirance pour une autre culture. L'enseignement de langue étrangère est donc étroitement lié à la culture étrangère, et les enseignants des langues assument le rôle de médiateur culturel entre différentes cultures (cultures de la langue d'origine et de la langue cible). Donc face à l'absence de composante culturelle et de sensibilité interculturelle dans l'enseignement des langues, on était seulement passif dans l'apprentissage. Une approche uniquement linguistique était assez fastidieuse et le processus d'apprentissage était comme un travail de forçat intellectuel.

Au cours de mes deux ans d'études de master FLE, à l'Université Grenoble Alpes, j'ai fait connaissance avec les différents courants méthodologiques pour l'enseignement des langues. Les manuels, comme « Français.com », introduits dans la formation du Master FLE, ont été une véritable découverte pour moi. Chacune des unités du livre se termine par une page « à la croisée des cultures » consacrée aux questions interculturelles. Ce manuel aborde ces questions en explorant des stéréotypes ou des incidents critiques. Ces pistes sont sans doute les plus riches et les plus prometteuses pour faire comprendre aux étudiants l'importance des aspects culturels tout en apprenant la langue. L'observation du cours du Cuef (Centre Universitaire d'Études Françaises), où se rassemblent les étudiants de tous les coins du monde, pendant plusieurs années, m'a permis d'apprécier de plus près les différents styles d'enseignement des professeurs de FLE et de voir comment ils intégraient la dimension culturelle et interculturelle dans leurs pratiques de classe. En particulier, le cours qui s'intitulait « Pratiques didactiques interculturelles », assumé par Madame Claudine Moïse, m'a éclairé sur la notion de l'interculturel. Ce cours s'adressait à des étudiants de FLE, et leur permettait, à partir de la compréhension de situations sociales interculturelles, de mieux appréhender, par des exercices pratiques, la démarche pédagogique interculturelle, outil incontournable quand on enseigne une langue à des publics étrangers. Je n'avais jamais suivi ce type de formation. Ce cours a donc été un véritable éclaircissement pour moi du fait qu'il théorisait et conceptualisait les éléments, qui m'avaient fait défaut dans mon apprentissage des langues en Chine. C'est grâce à ce cours que j'ai eu la piste de mon mémoire de master où j'ai traité de l'approche culturelle et interculturelle.

Ces développements sur mon expérience de vie montrent que le choix d'un domaine scientifique ne repose pas seulement sur la science elle-même mais une histoire et une expérience de vie qui poussent un individu à créer ou à se vouer à un domaine de recherche.

Le conte européen que j'ai appris dans mon cours de mongol m'a sensibilisé au métier d'enseignant. Les leçons que j'ai apprises dans mon collège et mon lycée ont fait naître ma curiosité et mon admiration pour la langue française. À travers mes expériences d'apprentissage des langues en Chine, j'ai pu constater que les contenus du programme

d'enseignement d'une langue étrangère sont davantage enfermés dans les compétences linguistiques tout en négligeant l'aspect culturel et la sensibilisation interculturelle de la langue enseignée. Mon identité particulière par rapport aux autres Chinois, mes contacts avec toutes ces langues étrangères et la mobilité « nomadique » correspondante, m'ont fait comprendre que la compétence interculturelle s'apprend et que les différents types de structures de langue ont un effet non négligeable sur notre personnalité. En outre, la formation et les cours que j'ai suivis pendant mon master en France m'ont éclairé sur la pertinence de la perspective interculturelle en didactique des langues.

Tous ces éléments, antérieurs ou récents, agissant ensemble, m'ont fait partir de France, et m'ont conduit de nouveau en Chine, vers mon terrain de recherche, vers le « Paris de l'Orient » - la ville de Shanghai.

Chapitre II. Entrée sur le terrain et position de chercheur

Le lycée Guangming a été mentionné à plusieurs reprises dans les discours et les échanges de hauts dirigeants sino-français. « En dehors même de nos établissements, les filières bilingues francophones sont en effet très demandées à l'étranger, de la LAFAYETTE Academy de New York jusqu'au lycée Guangming de Shanghai en passant par le 18^e lycée de Zagreb »³ « Les meilleures sections de langue française pourront candidater au LabelFrancÉducation qui reconnaît la qualité d'enseignement bilingue dans le monde entier. Les signataires se réjouissent de l'obtention par le lycée Guangming de Shanghai du premier LabelFrancÉducation en Chine »⁴. De ce fait, le lycée Guangming de Shanghai commence à avoir un prestige à l'international. J'ai vécu 10 mois, soit, une année scolaire, dans ce lycée qui a été mon terrain de recherche.

Le choix du terrain constitue la première étape dans un travail ethnographique (Peretz 1996 : 20). Vu que mon sujet de recherche concerne l'interculturel en didactique du FLE dans le contexte scolaire chinois, trouver un établissement chinois a été ma première préoccupation au début de cette nouvelle aventure thésarde. Après avoir effectué la recherche sur des écoles qui enseignent le français comme LV1 ou LV2, le lycée Guangming de Shanghai a particulièrement attiré mon attention. Une des raisons principales de son charme était liée à son histoire unique, et à son lien avec la France et la langue française.

1. La relation particulière entre le lycée Guangming de Shanghai et la France

Shanghai, surnommée « Paris de l'Orient », est la plus grande ville cosmopolite de Chine. Elle constitue aussi l'une des plus grandes mégapoles du monde avec plus de 24 millions d'habitants. Avec son incroyable développement économique, la ville a une place de centre financier de l'Asie-Pacifique. Sa croissance économique, sa mutation cosmopolite et son essor culturel l'appellent à devenir une métropole mondiale aux côtés de New York, Londres, Tokyo ou Paris. Elle a accueilli l'Exposition universelle de 2010. Selon les statistiques récentes du Consulat général de France à Shanghai, en 2017⁵, 16 000 Français vivent et étudient dans cette ville. C'est la ville qui accueille le plus de Français et d'étrangers en Chine continentale.

L'émergence de la ville comme centre financier de l'Asie-Pacifique, au 19^e siècle et au 20^e siècle, s'est faite dans la douleur, avec l'occupation étrangère de la ville pendant plusieurs décennies. Shanghai a été le lieu de l'ancienne concession française et de celles d'autres pays occidentaux. Ces traces historiques sont très remarquables à travers les bâtiments de style

³Une ambition pour la langue française et le plurilinguisme. Discours d'Emmanuel Macron, président de la République, lors de la journée de la francophonie, le 20 mars 2018 à Paris.

⁴Déclaration conjointe de la quatrième session du dialogue de haut niveau sur les échanges humains entre la République française et la République populaire de Chine, signée par Monsieur Jean-Yves Le Drian, ministre des Affaires étrangères, le 24 novembre 2017 à Pékin.

⁵<https://cn.ambafrance.org/-Consulat-Shanghai->

occidental. C'est dans ce contexte historique que le lycée Guangming est né. Si vous vous promenez au plein cœur de la ville de Shanghai dans le district de Huangpu, vous allez sans doute être étonné par un petit bâtiment rouge à la française entouré par les gratte-ciels modernes. Si vous visitez le musée de l'ancien Shanghai qui se trouve au rez-de-chaussée de la Tour de la « Perle de l'Orient », architecture symbolique de Shanghai, vous trouverez la maquette du lycée Guangming exposée derrière une vitre de protection.

Précédemment appelé « École sino-française », le lycée Guangming (guangming signifie *lumière* en chinois) a été construit par le gouvernement français en 1886 - l'époque de la concession française - et rebaptisé de son nom actuel en 1951. Il a conservé ses bâtiments d'origine qui se dressent fièrement du haut de leurs trois étages au centre d'un quartier d'affaires et de commerces très animés, à deux pas de la place du Peuple. Les bâtiments où sont dispensés les cours ont donc un charme inégalable et sont passionnants du point de vue historique et architectural. La langue de scolarisation dans ce lycée à la fin du 19^e siècle et la première moitié du 20^e siècle était le français, et toutes les matières étaient enseignées en français par les Pères jésuites qui venaient de France. À Shanghai, on retrouve donc des personnes âgées, des octogénaires et des nonagénaires qui parlent couramment français. Ce sont des anciens élèves chinois du lycée Guangming.

Parallèlement, on trouve également des vieux messieurs français, qui parlent un peu chinois et qui étaient professeurs au lycée Guangming de Shanghai, comme Paul Brat, un lycéen français, protagoniste du clip officiel fait pour le 130^e anniversaire du lycée (voir annexe 1, pour la vidéo) et présenté devant les milliers d'invités lors de la cérémonie d'ouverture, lui qui a déclaré :

« Le lycée Guangming et moi, sommes totalement liés. Quand j'étais petit, mon grand-père m'a dit qu'il avait enseigné dans une école chinoise, qui s'appelle aujourd'hui le lycée Guangming. Finalement, j'ai eu l'occasion de venir avec mon petit prince en Chine, à Shanghai, au lycée Guangming, pour tracer le chemin de mon grand-père. »

On voit chez cet élève français, venu au lycée Guangming dans le cadre d'un séjour linguistique et d'une immersion culturelle pour un an, une continuité dans l'histoire familiale.

La rentrée 2016, année où j'ai commencé ma mission, était donc de toute importance : j'ai eu l'opportunité d'assister à la célébration du 130^e anniversaire ! C'est le seul lycée en Chine où l'enseignement du français a une histoire de plus d'un siècle. La longue histoire du lycée Guangming a certainement influencé les choix opérés par les dirigeants de renouer avec les origines de l'établissement, tout en s'ouvrant aux échanges économiques et culturels internationaux dès les années 2000 avec, entre autres, la Nouvelle-Zélande et l'Australie et, en 2010 avec la France. De nombreux protocoles d'échanges et partenaires sont déjà établis entre le lycée et divers écoles supérieures françaises : ESIGILEC (Rouen), NEOMA (Rennes), EIGSI (La Rochelle) et ECAM (Lyon)⁶. Il y a également plusieurs lycées français qui sont jumelés avec le lycée Guangming de Shanghai, comme le lycée Le Likès de Quimper et le

⁶ Les informations prises sur le site officiel du lycée Guangming <https://gm.hpe.cn/>

lycée Mongré de Lyon. Grâce à son histoire, ce partenariat avec les établissements français favorise un échange bilatéral propice à une communication interculturelle.

Ainsi, parmi des centaines de lycées à Shanghai, le lycée Guangming hisse sa propre bannière grâce son lien étroit avec la France, et le français est devenu, d'une certaine façon, l'emblème de cet établissement. Chaque année, lors de la période du recrutement des élèves, la publicité officielle du lycée met en valeur son enseignement du français. Et cet aspect unique attire effectivement beaucoup d'élèves et leurs parents.

2. La négociation pour l'accès au terrain

Mon premier contact avec le lycée Guangming de Shanghai a eu lieu en 2015, lors de mon stage de master 2 FLE. Je faisais mon stage dans un lycée professionnel de Shanghai (École des Langues étrangères d'industrie et de commerce de Shanghai) en tant que professeur de français pour 4 mois. Le consulat général de France a organisé une réunion d'informations à l'attention des établissements du second degré de Shanghai et cette réunion s'est déroulée au lycée Guangming. J'ai assisté à cette réunion avec une collègue du lycée. Dans le bus, en direction du lieu de réunion, elle m'a dit : « Est-ce que tu es au courant ? Au lycée Guangming, tous les élèves sont capables de parler français et la plupart des professeurs peuvent prononcer au moins une phrase en français, pour saluer ». Le fait que tous les élèves arrivent à parler français dans une école chinoise me semblait incroyable.

Après avoir discuté avec une professeure de français (qui est devenue ma collègue en 2016) du lycée Guangming pendant la pause-café de la réunion, j'ai eu la réponse à mon étonnement. En effet, chaque année, il y a 7 classes dans l'école, chaque classe se compose de 40 élèves environ, et parmi ces 7 classes, une classe dispense le français comme première langue étrangère. On l'appelle « la classe de français ». D'autres classes dispensent l'anglais comme LV1 mais elles proposent un cours d'initiation à la langue française, une fois par semaine. Ainsi, tous les élèves du lycée sont capables de parler français. Parallèlement, la formation d'alphabétisation en langue française à l'attention des professeurs des autres matières se donne plusieurs fois par semestre. Autrement dit, la grande majorité des enseignants chinois de ce lycée abordent le français. Par conséquent, l'école entière peut parler plus ou moins français, ce qui rend le lycée original parmi tous les lycées de Shanghai.

À travers ce premier contact avec le lycée Guangming durant mon stage de master, j'ai ressenti une véritable valorisation de la langue française dans cet établissement et cela m'a laissé une très bonne impression. Mais le souvenir est resté à ce stade et je n'ai pas poursuivi ma recherche en lien avec ce lycée. Comme pour la plupart des chercheurs, ma recherche du terrain n'a pas été sans obstacle. Ma directrice de thèse et moi avons opéré des changements concernant le lieu où j'allais effectuer une observation participante. Ayant à l'esprit la notion d'interculturel, ainsi que ma nationalité chinoise, ma formation de FLE et ma maîtrise de la langue arabe, nous avons, au début de ma thèse, ciblé le public chinois qui étudie ou travaille dans les pays maghrébins. Mais cela a été très difficile en raison du manque de réseau et de faisabilité. Nous n'avions aucun type de « relation facilitatrice », comme décrite par James

Hoffman (1980), car on ne connaissait aucune association ou personne pour nous mettre en contact avec ce type de public.

En tenant compte de la difficulté dans la recherche du terrain de ma thèse, nous avons commencé à porter nos regards sur les apprenants de français langue étrangère en Chine. Après avoir discuté avec ma directrice de thèse, il nous a semblé beaucoup plus logique et faisable que je mène une enquête ethnographique dans un établissement chinois où le français est enseigné comme LV1 ou LV2. Restait alors à trouver un lieu concret dans lequel collecter des données et tester ma pratique dans une temporalité convenable. Anne-Marie Arborio considère que « le choix de terrain doit être cohérent avec la question de départ, même si celle-ci ne règle pas tout » (Arborio 2007 : 27). C'est à ce moment-là que le lycée Guangming de Shanghai a resurgi dans mon esprit. Son lien historique avec la France, sa valorisation de la langue française, son programme pour le FLE, son partenariat avec les établissements français m'ont semblé idéals pour tester ma pratique pédagogique sur l'interculturel. J'avais vraiment envie d'aller sur ce terrain, son accès est donc devenu une étape cruciale.

Concernant la négociation de l'accès à l'institution scolaire, George Lapassade dit qu'il est utile d'avoir des relations privilégiées avec au moins un membre de l'institution. Cependant, vu que je n'avais pas cette relation privilégiée avec un membre du lycée, j'ai commencé par effectuer les « démarches traditionnelles »⁷: lettre d'introduction, conversations téléphoniques, rendez-vous pour des entretiens.

Dans les lycées en Chine, le recrutement du personnel est essentiellement décidé par les proviseurs. Je suis allé donc sur le site officiel du lycée et j'ai trouvé l'adresse e-mail institutionnelle du proviseur. En naviguant sur ce site, et en faisant davantage de recherches sur le proviseur, je me suis rendu compte que Monsieur Mu (proviseur du lycée Guangming) était un illustre professeur de mathématiques et également le lauréat de la médaille de chevalier de l'ordre des palmes académiques. C'est le seul proviseur du lycée qui a reçu cet honneur du gouvernement français. Cela a renforcé ma conviction d'aller dans ce lycée, car, pour moi, un professeur de mathématiques qui avait obtenu la médaille de chevalier était une personne qui sortait du commun ; un proviseur qui contribuait tant aux échanges scolaires sino-français allait sans doute soutenir davantage mon projet en rapport avec l'interculturel. Monsieur Mu, était donc, si j'emploie le terme de Patricia Adler et Peter Adler (1987), un « Gatekeeper », une personne qui avait le pouvoir statutaire de me faire admettre dans une institution, une personne qui pouvait m'en ouvrir les portes.

J'ai donc soigneusement rédigé ma lettre d'introduction en chinois et français (car le proviseur n'arrivait pas à lire en français) et j'ai présenté clairement et sincèrement mon parcours scolaire, mon objectif de recherche et ma motivation pour mener une enquête ethnographique dans cette école. À ma grande surprise, malgré le décalage horaire entre la France et la Chine, le proviseur m'a répondu le jour même en me demandant plus précisément la durée de ma recherche dans son lycée. Le premier contact par e-mail, entre le proviseur et moi, a donc été très convivial. J'ai compris, entre les lignes de sa réponse, que mon projet de recherche l'intéressait beaucoup.

⁷ Consulté sur le site <http://libertaire.free.fr/GLapassade06.html>

Quelques jours après, à sa demande, nous avons eu un échange téléphonique pour mettre au point certaines choses importantes, et c'est pendant cet appel que nous avons fixé la durée de 10 mois, soit une année scolaire, pour ma mission. La découverte d'un nouvel univers allait réclamer du temps. Cette durée de 10 mois me semblait convenable, car cela me permettrait d'avoir suffisamment de temps pour connaître le contexte, le public, et tester ma pratique pédagogique. Comme le suggère Reine Goldstein sur les délimitations extérieures pour un travail de terrain : « Si on ne dispose que d'un temps très limité, il faudra peut-être restreindre, soit son sujet, soit les hypothèses à tester, soit le terrain » (Goldstein 1998 : 96).

Concernant ma mission principale, le proviseur m'a proposé un public de seconde, 40 élèves qui apprenaient le français comme première langue étrangère, donc de grands débutants qui n'avaient jamais appris le français. Il s'agissait de « la classe de français » comme mentionnée plus haut. Toutes les autres classes de première concernaient des « publics normaux » qui apprenaient l'anglais comme première langue étrangère et qui devaient passer le bac chinois à la fin de leur scolarité pour rentrer dans un établissement supérieur chinois, alors que les élèves de cette classe de seconde n'avaient pas besoin de passer le bac chinois, mais le TCF (Test de connaissance du français, niveau B1) à la fin de leur scolarité pour pouvoir aller directement en écoles d'ingénieur ou en écoles de commerce en France, des établissements qui avaient établi un partenariat avec le lycée Guangming.

J'ai accepté avec plaisir cette proposition d'enseigner à un public de seconde. Pour tester ma pratique en didactique interculturelle, un public qui apprenait le français comme LV1 était pertinent pour mon projet car je pourrais leur consacrer beaucoup plus de temps.

Une bonne logistique est primordiale pour bien mener un travail de terrain. Durant la négociation avec l'école, j'ai obtenu les conditions très favorables pour mon travail. Le proviseur du lycée a contacté le Conseil de l'éducation de la municipalité de Shanghai, et m'a trouvé un logement très bien équipé et gratuit. C'est l'école qui allait payer un an de loyer pour moi. Le lycée étant situé en plein centre de Shanghai, le prix d'un logement aurait donc coûté très cher si j'avais dû payer le loyer moi-même. Le petit déjeuner et le déjeuner de chaque jour dans la cantine du lycée étaient également gratuits. En plus, l'école allait me payer un salaire fixe, ce qui serait largement suffisant vu que je n'allais payer ni le loyer, ni la nourriture. Ainsi, la négociation d'accès au terrain a été un véritable succès sur le plan de ma mission et de la logistique. Il ne me restait qu'à partir ! Avec plein d'espoir et d'émotion, j'ai quitté la France et volé vers la « Paris de l'Orient », tout en réfléchissant à ma place et à mon rôle dans ce nouveau contexte, ce nouvel univers...

3. La position dans le nouvel environnement : multiples facettes d'un chercheur

Selon Anne-Marie Arborio et Pierre Fournier, une connaissance préalable de la situation qu'on projette d'observer augmente les chances de réussir l'entrée « en limitant les occasions de surprise, qui sont toujours assez nombreuses lors du premier contact avec un univers avec lequel on n'est pas familier » (Arborio et Fournier 2005 : 33). Ainsi, après la négociation d'accès au terrain, j'ai fait un travail préparatif pour avoir une connaissance approfondie sur

ce lycée. Cela est passé par un repérage de lieu, par un dépouillement de données administratives (trouvées sur leur site officiel), des sources secondaires (des vidéos disponibles sur Internet et les publications locales qui présentent le lycée, etc.). Avec toute cette préparation, je suis arrivé sur le terrain et je me suis vite rendu compte que mon statut au sein de ce groupe était beaucoup plus compliqué que celui d'un simple rôle de chercheur. La particularité de mon rôle était tout d'abord due à la nature de ma mission.

3.1. Une double posture dans la recherche-action : praticien et chercheur, observateur et observé

Faire connaissance avec mes collègues a été important pour moi le jour de mon arrivée. Le cours de français était dispensé par une équipe de cinq jeunes professeurs shanghaiens, assistés cette année-là par deux enseignantes francophones qui sont venues à Shanghai dans le cadre du programme SPLF (Section pilote de langue française en Chine). Nous avions donc, dans notre bureau, trois personnes qui venaient de France.

Mon rôle au lycée Guangming dépassait celui de simple observateur et enquêteur, car je devais assumer, tout au long de l'année, un cours de français pour un public de seconde. À part l'observation et l'implication dans les activités quotidiennes de la communauté pour détailler les habitudes, les pratiques, les croyances et les mythes d'une culture, j'étais également mon propre sujet d'étude, car, en tant qu'enseignant de FLE, ma propre auto-confrontation (Cicurel 2013 : 23) était inévitable pour une analyse ultérieure de ma pratique pédagogique. Je me devais de m'auto-ethnographier.

Une autre dimension concernait mon travail de recherche et donc mon lien avec le terrain. Je m'inscris dans une démarche de « recherche-action » (Catroux 2002). On trouve également sous la plume d'Henri Portine : « Une recherche-action suppose une dialectique entre recherche et action : la recherche fait progresser l'action et l'action fait progresser la recherche » (Portine 2002 : 267). Cette réciprocité entre la recherche et l'action est primordiale dans mon travail de terrain, car la recherche sur l'interculturel allait me permettre de tester une pratique interculturelle dans mon cours et l'analyse de ces actions pédagogiques allait faire avancer ma réflexion sur cette notion. Comme l'a si bien résumé Dominique Macaire :

« La recherche-action est fortement reliée à ses contextes d'intervention et s'inscrit dans un double champ, un champ exploratoire, descriptif, et explicatif pour une part et un champ opératoire, compréhensif et à visée de changement pour une autre part. Une telle posture de recherche est impliquée et pragmatique à la fois » (Macaire 2010 : 24)

Le lycée Guangming de Shanghai est une « boîte noire à ouvrir », un champ à exploiter, à décrire, à expliquer, et sa « classe de français » reste à être explorée par ma pratique didactique. Cette pratique s'intéresse aux situations qui visent le changement éventuel de méthode pédagogique, l'élaboration de nouvelles connaissances sur les objets langues, sur la construction sociale des apprenants et leurs systèmes représentationnels. Ma recherche-action sur le terrain vise donc à la fois des démarches d'action, de recherche et de transformation de l'objet. Elle exclut les approches qui n'ont comme visée que l'action ou que la recherche.

Cependant, l'observation participante dans une perspective de recherche-action, de sociologie engagée ou de travail social, n'est envisagée que tardivement :

« Dans cet ouvrage on va s'occuper seulement de fieldwork dans son rapport avec la science sociale, c'est-à-dire, avec la tâche consistant à observer, enregistrer et rapporter le comportement des gens dans la situation contemporaine sans l'intention de les changer ou de changer les situations dans lesquelles ils se trouvent... Le fieldwork ainsi défini est concerné entièrement par l'avancement de la connaissance dans les sciences sociales » (Junker 1960 : 2).

On remarque chez Bufor Junker, une séparation rigoureuse entre l'ethnographie et la recherche-action. Le résultat de la recherche est uniquement savant dans cette perspective, alors que selon George Lapassade, par exemple, considère que « dans le milieu concerné, on espère avoir une influence sur le cours des choses...et elle devient outil de changement »⁸. Ma recherche sur l'interculturel au lycée Guangming à travers l'enseignement, vise un changement des sujets, une « avancée » pédagogique dans un contexte particulier. En ce sens, elle est recherche-action. En didactique du FLE, la dimension sociolinguistique de l'interculturalité concerne les gens, ce qui les motive, la construction sociale et identitaire des sujets à travers les discours et à travers les langues. Comment dois-je transmettre et didactiser cette dimension sociolinguistique du FLE et cette construction du sujet dans une classe de langue ? Comment dois-je rencontrer la construction du sujet social inscrit dans une culture particulière ? Mon travail est donc, dans une certaine mesure, à considérer comme de la sociolinguistique appliquée et l'aspect actionnel et opérationnel de l'enseignement est ainsi incontournable.

Mon travail de terrain n'est pas dans le cloisonnement et le compartimentage entre l'ethnographie et la recherche-action ; c'est, au contraire, le croisement et l'assemblage de ces deux éléments. Ils sont interdépendants, corrélatifs et chaque côté contribue à l'avancement et au développement l'un de l'autre. Une bonne observation sur le terrain est une condition nécessaire pour une bonne conception du cours et le succès de la pratique pédagogique permet d'avoir une connaissance approfondie du public et du contexte qu'on étudie. Ainsi, mon statut sur le terrain n'est pas celui de simple chercheur, mais de véritable « praticien-chercheur » (Wentzel 2011 : 51). Je deviens, si je reprends la définition de Luc Albarello sur le praticien-chercheur, un « acteur engagé à la fois dans une pratique socioprofessionnelle de terrain et dans une pratique de recherche ayant pour objet et pour cadre son propre terrain et sa propre pratique » (Albarello 2004 : 5). La compatibilité et la complémentarité de cette double posture sont évidentes dans le rôle que j'ai occupé dans ma salle de classe. *Faire de la recherche* (chercheur) et *être en recherche* (praticien réflexif) quotidiennement (Wentzel 2011 : 52) ont été une illustration de ma routine journalière sur le terrain.

De ce fait, à part l'immersion personnelle dans la vie des gens pour observer les us et coutumes de la communauté, une auto-observation sur ma propre pratique constitue également un aspect inéluctable pour le bon déroulement de mon travail de recherche. Je suis donc à la fois observateur et observé. Tout au long de l'année, je me retrouve dans une situation perpétuelle de l'observation des autres et de l'observation de moi-même.

⁸ Consulté sur le site <http://libertaire.free.fr/GLapassade06.html>

L'entrelacement de ces deux types d'observations apparemment antinomiques a rythmé mon travail. Elles se complètent et se rendent service les unes les autres et leur compatibilité ont démontré la faisabilité de l'ethnographie participante dans un contexte de recherche-action. Et cette position d'« observateur-observé », reflète bien la spécificité de mon enquête ethnographique au lycée Guangming de Shanghai.

3.2. Identité mongole au sein des Shanghaiens : va-et-vient entre exotisme et proximité

Dès le premier jour de mon arrivée, je m'aperçois, à travers les regards des collègues et des élèves, la singularité de mon identité. Shanghai, étant une ville très développée et une métropole symbolisant la Chine de demain, on ressent, chez les Shanghaiens (à travers mon observation quotidienne) une sorte de fierté régionale. L'expression « les Shanghaiens et les Provinciaux » existe également en Chine. Je ne manifeste pas par-là une attitude d'animosité vis-à-vis des habitants de Shanghai, je voudrais juste signaler l'influence de ce « prestige shanghaien » à l'échelle nationale en Chine. Le protectionnisme régional sur le marché du travail et surtout dans les institutions scolaires est important à Shanghai. Prenons le lycée Guangming comme exemple, le pourcentage des professeurs et celui des élèves originaires de Shanghai sont respectivement de 90 % et de 95 %. C'est un choix discriminant. Les personnes qui viennent des autres provinces chinoises sont donc considérées comme une « espèce rare » dans cet établissement.

Quant à moi, c'est encore beaucoup plus compliqué. Je suis le seul professeur originaire de Mongolie-Intérieure, qui parle le mongol comme langue maternelle, et le chinois comme deuxième langue, dans ce lycée. Mon prénom mongol (Xinjiletu), avec quatre syllabes, est très étrange et long pour eux car le prénom chinois typique a maximum trois syllabes. Je me souviens bien de la surprise et de l'étonnement des collègues quand ils ont entendu mon « prénom bizarre ». Je me rappelle également les efforts de mes élèves pour prononcer correctement mon prénom. Parfois, ils rigolaient même de mon petit accent mongol quand je parlais chinois avec eux. Cette spécificité a apporté une touche exotique dans ce lycée. Je me rappelle une anecdote. La proviseure adjointe m'a envoyé un SMS pour remplir le formulaire de contrat avec le lycée Guangming, dans lequel elle m'a demandé : « Quelle est ta nationalité ? ». Un exemple concret qui montre une certaine distance et un manque de connaissance des Shanghaiens sur les Mongols de Mongolie-Intérieure.

Ce côté « exotique » a été propice, dans une certaine mesure, à l'ouverture de conversations avec des personnes différentes du lycée car la plupart d'entre elles étaient assez curieuses de connaître mon parcours. Et ces conversations quotidiennes banales ont été de belles occasions pour moi d'approfondir les connaissances sur ce lycée. J'ai profité un peu de cette originalité sur mon identité pour aller vers l'autre et j'ai obtenu des informations utiles concernant mon lieu de travail par l'intermédiaire de ces échanges.

Cependant, cette identité mongole a été parfois un facteur de mise à l'écart. J'ai constaté, dès le début, une valorisation importante du dialecte de Shanghai au lycée Guangming. En Chine, le mandarin est imposé pour l'enseignement en classe et il faut passer un test de niveau en mandarin pour être professeur de l'école. Les enseignants, quelles que soient leurs matières enseignées (sauf les langues étrangères), doivent transmettre leur savoir en mandarin. Mais

après le cours ou pendant la récréation, les élèves et les professeurs changent automatiquement leur code linguistique et ils commencent à parler le shanghaien qui est très éloigné du mandarin. Le shanghaien est une langue écrite et bien identifiée, avec seulement deux contrastes tonals (haut et bas), à la différence du mandarin (quatre tons). Je ne comprenais quasiment rien quand ils parlaient leur dialecte. Ainsi, le fait de ne pas parler le shanghaien, m'a rendu, en quelque sorte, « étranger » au sein de ce groupe. Les élèves, au début de mon travail, préféraient poser des questions ou confier leurs sentiments intimes aux professeurs de français originaires de Shanghai après le cours. Pour les élèves, les professeurs shanghaiens sont leurs compatriotes et moi un « étranger », et communiquer en dialecte de Shanghai est beaucoup plus facile et pratique. Cette « exclusion » de la part des élèves a diminué graduellement quand ils ont commencé à se familiariser avec moi. Même dans le bureau des professeurs de français, le shanghaien a une « fonction cryptique. Les collègues parlent en shanghaien s'ils ne veulent pas nous transmettre certaines informations, à moi ainsi qu'aux deux collègues francophones natifs.

La relation interpersonnelle dans mon bureau était donc assez délicate pour moi. Parfois, je me sentais beaucoup plus proche de mes deux collègues français que de mes cinq compatriotes chinois. Tous les trois, nous venons de France, nous avons tous signé un an de contrat et nous ne faisons pas partie des « vrais membres » du lycée. Nous partageons la même nostalgie sur la France. Les deux enseignantes françaises ont tendance à parler davantage avec moi de leurs difficultés et de leurs vies. Pour le personnel du lycée et les deux collègues francophones, je suis un chinois très « francisé ».

Mais en même temps, grâce à mon origine et ma nationalité chinoises, les collègues chinois du bureau et les autres personnes de l'établissement me considèrent comme leur pair par rapport aux deux collègues français. Je ne suis pas non plus un « étranger total », car en tant que chinois, nous partageons plus ou moins les mêmes cartes mentales ayant grandi avec le même bagage culturel. J'ai donc le privilège de participer à des réunions d'information de l'administration, à des sessions plénières du lycée qui sont normalement destinées aux salariés officiels du lycée mais pas aux personnes extérieures en contrat à durée déterminée. J'ai même eu l'autorisation d'assister à la réunion des parents d'élèves parce que je pouvais communiquer sans obstacle en chinois avec les parents, alors que mes collègues francophones n'ont pas le droit d'y assister. Tous ces avantages en lien avec mon identité chinoise m'ont permis de recueillir des données utiles et d'observer de plus près la vie quotidienne sur mon terrain.

Ce statut à la fois d'« étranger » et de « familier » a donc compliqué la relation avec mon entourage. Néanmoins, au lieu de considérer cela comme un handicap, j'ai tiré parti de cette double posture pour mon enquête ethnographique. En utilisant l'originalité de mon identité mongole et la francisation de mon parcours, j'ai noué des contacts avec différentes personnes du lycée et consolidé ma relation avec les collègues francophones. En profitant de ma ressemblance culturelle avec les collègues chinois, j'ai activement assisté à leurs activités collectives pour mieux connaître ce nouvel environnement de travail.

3.3. L'étiquette attribuée par les professeurs et les élèves

La dichotomie locuteur natif et non natif est remise en question par les sociolinguistes en didactique des langues étrangères. Selon le Conseil de l'Europe, le « bon professeur » n'est en fait ni le locuteur national de la langue étudiée, ni celui qui enseigne cette langue en tant que langue étrangère, c'est plutôt « un enseignant capable de faire saisir à ses élèves la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour l'altérité » (Byram, Gribkova et Starkey 2002 :10). Cependant, on peut remarquer au lycée Guangming une mise en avant des professeurs natifs et des professeurs qui viennent du pays de la langue cible. Ainsi, mes deux collègues francophones et moi-même avons été « accueillis comme des rois » dès notre arrivée.

Le statut de doctorant et le diplôme de master FLE dans un établissement supérieur français, plusieurs années de séjour linguistique et d'immersion culturelle en France, tout ce parcours scolaire ont été très valorisés par les responsables du lycée. Après avoir discuté avec le proviseur le jour de mon arrivée, j'ai appris que la réussite de ma négociation d'accès au terrain était largement due au fait que je faisais mes études en France. Les professeurs de français de ce lycée sont toutes diplômées en Chine et elles n'ont pas d'expérience du pays étranger à part quelques courts séjours en France pour la formation pédagogique. Le proviseur me considère comme un locuteur « quasi-natif » et c'est pour cela que le lycée a mis en place une excellente logistique pour moi (logement et nourriture gratuits...).

Ainsi, lors de la présentation du dossier de demande d'attribution du LabelFrancÉducation, le lycée Guangming a mis l'accent sur la présentation de deux professeurs françaises et sur mon projet de recherche. Il est devenu le premier lycée en Chine à obtenir le LabelFrancÉducation et cette distinction a été célébrée et signée, le 24 novembre 2017, à Pékin, par Monsieur Jean-Yves Le Drian, ministre français des Affaires étrangères et Madame Liu Yandong, vice-Premier ministre chinois dans le cadre de la Déclaration conjointe de la quatrième session du dialogue de haut niveau sur les échanges humains entre la République française et la République populaire de Chine (voir annexe 2).

Selon la politique de recrutement du lycée, pour embaucher un professeur, il faut d'abord observer son cours pour tester son éligibilité. Cependant, j'ai été, non seulement dispensé de toutes ces procédures mais j'ai dû également assumer une mission importante – enseigner un public de LV1. Je peux ressentir, à quel point le lycée m'a fait confiance. Mon statut de doctorant et mon séjour en France comme capital culturel, m'ont fait être perçu comme locuteur « quasi-natif », si je reprends le terme employé par le proviseur, auprès des responsables du lycée, ce qui m'a apporté beaucoup de bénéfices. J'ai l'impression que la compétence linguistique prime sur la compétence d'enseignement.

L'accueil chaleureux du terrain à l'égard de mes deux collègues françaises et de moi-même traduit l'adoption d'un prisme idéologique omniprésent dans l'étude des langues : la distinction entre locuteurs natifs et locuteurs non-natifs. Être enseignant « natif » et « non-natif » n'est plus seulement une catégorisation linguistique mais « bien une construction sociale, jouant sur une identité linguistique des enseignants de LE de type essentialiste et réifiante » (Derivry 2006 :104). En d'autres termes, si d'un point de vue linguistique, le

« locuteur natif » peut-être un « mythe », il ne l'est pas d'un point de vue social et économique, dans la mesure où il participe à la justification de discriminations à l'emploi et à la structuration du champ linguistique de l'enseignement. Il existe donc bien des enjeux sociaux puissants concernant cette dichotomie « natif » et « non-natif » et ces enjeux ne sont guère « mythiques ». Comme évoqué par Susan Gal, la « standard language ideology » (Gal 2006 :14), la vision normative de la langue, est enracinée les représentations que j'ai expérimentées sur mon terrain. Le français parlé par les gens qui viennent de France constitue une norme et un prestige. La sensibilisation sur la « déterritorialisation d'une langue »⁹, la pluralité des variétés parlées n'est pas évidente dans ce lycée.

Pareillement, les collègues chinoises de mon bureau, les cinq professeures de français ont construit une représentation de moi-même. Les arguments en faveur des enseignants qui viennent de France reposent déjà sur l'idée qu'ils maîtriseraient mieux la langue. Elles considèrent que je suis un chercheur chinois très francisé et que je dispose d'un large éventail de connaissances sur la langue et la culture francophones. Elles m'ont attribué l'étiquette d'« expert de langue », de celui qui a une maîtrise parfaite de la langue chinoise et de la langue française. Cette étiquette se traduit par une sollicitation régulière pour la conception de leur cours, et leur demande d'aide en cas d'ambiguïté sur certains points linguistiques. En tant que professeur de français, elles manifestent une grande passion pour la connaissance de la culture française. Elles sont donc très intéressées par mes expériences en France et se renseignent assez fréquemment sur les différents aspects de la vie française. Dans une certaine mesure, je joue un rôle de « vecteur d'information » sur les us et coutumes en France pour mes collègues chinois.

Les élèves, de leurs côtés, ont de moi, une vision spécifique. Peter et Patricia Adler (1987) ont évoqué les aspects dits « démographiques » concernant les rôles du chercheur dans un travail ethnographique. Dans ces aspects démographiques, ils signalent l'influence de l'âge du chercheur sur son sujet d'étude. En tant que jeune chercheur, je n'ai pas une grande différence d'âge avec les élèves par rapport aux autres professeurs. Ils me traitent donc plutôt comme leur « frère » et leur « ami » que leur professeur. Cette vision relativement égalitaire est favorable à mon enquête car j'ai moins de réticence et je peux aborder des sujets variés avec eux.

D'ailleurs, plus j'échange avec les élèves en tant qu'ami, plus je ressens leur naïve admiration, si je puis dire, vis-à-vis de moi. Je produis un effet de « miroir » et de « modèle » chez les élèves. Ils considèrent que, si leur professeur de français qui vient de l'extérieur, arrive à atteindre ce niveau avancé de français en tant que chinois, ils pourraient peut-être également arriver à parler comme moi. Si j'étais un Français, ce serait difficile pour les élèves de s'identifier à un Français. Mais pour eux, le fait que je sois un étudiant chinois, et que j'aie un niveau de français et une connaissance de la culture française élevé, les incite à s'identifier à moi. Aux yeux des élèves, Xinjiletu, ce n'est pas juste un autre lointain, mais c'est un autre très proche. Je remarque donc une construction d'une nouvelle identité et un processus d'identification chez les élèves.

⁹ Consulté sur le site <https://arlap.hypotheses.org/9427>

Comme l'a si bien résumé George Lapassade, « les 'indigènes' ont souvent tendance à attribuer au chercheur un rôle qu'il n'a pas lui-même choisi » (Lapassade 2002 :83). Toutes ces images sur moi, attribuées par le lycée, les professeurs et les élèves, ont influencé plus ou moins ma manière de travailler, car j'ai suivi inconsciemment leurs attentes en restant le plus humble possible. Quand les collègues chinois sollicitaient mes opinions sur la conception du cours, j'écoutais également leurs remarques sur ma pratique, et partageais mes principes pédagogiques. Quand les élèves s'identifiaient à moi, je faisais de mon mieux pour être un bon exemple. Ma façon d'être en fonction des étiquettes attribuées a donc également eu un impact considérable sur notre relation.

3.4. Participation et distanciation : à la fois « éponge » et « bouchon »

Dans la littérature ethnographique, il y a une distinction entre observateur participant externe, et observateur participant interne. Selon George Lapassade, l'observateur participant externe est une personne « qui vient du dehors, il sollicite le droit d'entrer sur le terrain qu'il fréquentera jusqu'au moment où il le quittera pour rédiger un ouvrage, un mémoire ou un rapport »¹⁰. Si je prends la définition stricto sensu, mon rôle est celui d'un observateur participant externe. La particularité de mon cas, c'est que j'ai d'abord un rôle défini, statuaire, de chercheur externe, mais j'accède également au rôle d'acteur – celui d'enseignant dans mon terrain. Cela implique une interaction beaucoup plus intense avec le groupe par rapport à « l'observateur complet » (Junker 1960), qui, dans un laboratoire de dynamique de groupe, se cache derrière une glace sans tain pour observer les comportements d'un groupe. Je peux ainsi avoir accès à une grande variété d'informations.

En plus, comme mentionné précédemment, en tant que professeur chinois qui vient de France, je suis considéré un peu comme leur compatriote lointain. Ils ont moins de méfiance vis-à-vis de moi. J'ai donc le privilège de participer à divers types de réunions du lycée et d'échanger avec les parents d'élèves. Je n'ai pas de barrière langagière avec les personnels de mon terrain par rapport aux professeurs anglophones et francophones du lycée Guangming. Tout cela pourrait contribuer au risque de devenir « indigène », le « going native » (Adler et Adler 1987 : 28). Si je m'implique trop dans la situation, ma volonté de détachement et d'objectivité s'effondre, et la distance analytique du chercheur peut diminuer. Mais si je maintiens un degré de détachement très élevé, je me prive de la découverte significative, la « significant insight » (Benson et Hughes 1983). Ainsi, tout au long de l'année, je garde une conduite prudente pour bien mesurer ma participation et ma distanciation dans le milieu. En Chine, la relation professeur-élève dans les collèges et les lycées reste relativement proche et intime. Les professeurs, dans une certaine mesure, jouent le rôle des parents à l'école. Les lycéens chinois sont toujours traités comme des petits enfants. Au lycée Guangming, j'ai remarqué que tous les élèves ont ajouté le compte WeChat, version Facebook ou Twitter de Chine qui reste assez personnel comme réseau social, parfois même le numéro de téléphone, de leurs professeurs pour maintenir une communication hors contexte scolaire. Pour ne pas être très influencé par un contact excessif et pour préserver ma vie privée, je n'ai pas donné mes comptes personnels de réseaux sociaux aux élèves, sauf mon e-mail en cas d'urgence et de question. Parmi mes

¹⁰ Consulté sur le site <http://vadeker.net/corpus/lapassade/ethngr1.htm#2>

collègues, je suis le seul professeur chinois qui garde cette distance avec les élèves. Cependant, cela ne signifie absolument pas un manque d'intérêt. À l'école, je profite au maximum de ma présence pour échanger avec des élèves en vue d'avoir une connaissance approfondie sur mon public.

En ce qui concerne les enseignants, je me suis également abstenu de faire partie de leur groupe WeChat, et du groupe QQ, un espace virtuel entre les professeurs, une plateforme assez informelle pour échanger la vie privée, les bagatelles familiales, les activités extrascolaires, etc. Pour les professeurs titulaires du lycée, cela est sans doute utile, mais en tant que chercheur extérieur, j'ai voulu garder une certaine distance avec eux. En faisant cela, j'avais l'intention d'éviter d'être « très pote » avec les professeurs, ce qui m'aurait empêché d'avoir une vision plus analytique, propre au chercheur. Néanmoins, j'ai gardé un contact régulier auprès des professeurs dans ma période de travail en conduisant des entretiens ethnographiques, en effectuant les conversations de terrain, en échangeant sur notre principe pédagogique, en participant à la réunion des enseignants. Malgré une certaine distanciation que j'ai opérée volontairement avec les membres du lycée, la participation active dans les activités du groupe sur le terrain m'a permis d'entretenir une relation assez amicale avec la communauté. En m'efforçant de tenir ces deux bouts de la chaîne, j'ai essayé de réduire le risque d'une implication excessive et d'un détachement total.

Je me suis comporté donc, si je me permets d'utiliser cette métaphore, selon le principe de l'« éponge » et du « bouchon ». Si on prend le liquide comme le monde dans lequel on évolue, que vaut-il mieux être, une éponge ou un bouchon ? L'éponge s'imprègne, absorbe, et elle est complètement influençable alors que le bouchon remonte à la surface et garde sa distance. Je suis un doctorant chercheur qui a besoin de m'intégrer et de m'immerger dans le nouveau contexte de travail. Cependant, je ne vais pas sur ce terrain juste pour apprendre et pour m'imprégner complètement comme une éponge, j'y vais également pour analyser et je dois garder la distance et le point de vue de chercheur, comme un bouchon. Sur le terrain, il y a des moments où j'écoute, et j'observe, et j'absorbe des éléments variés de la « mer de mon terrain » comme une éponge mais il y a des moments où je dois « sortir la tête de l'eau » et remonter comme un bouchon. En apprenant à être éponge et bouchon de façon équilibrée, j'ai pu mieux mener mon enquête ethnographique.

La complexité des rôles que j'ai tenus sur mon terrain a eu une répercussion directe sur ma façon de travailler, sur ma relation avec les membres de la communauté, et également sur l'exploration de ma nouvelle identité. En prenant en compte les multiples facettes de ma posture, j'ai effectué mon observation et opéré mes techniques d'enquête. Cela sera explicité dans le chapitre suivant.

Chapitre III. Le lycée chinois vu par le chercheur : un univers familier et méconnu

Les multiples facettes de ma position sur le terrain m'ont poussé à adopter une méthode d'observation adéquate dans ce lycée. Le travail que j'ai effectué a consisté à faire une observation participante dans une approche ethnographique:

« L'ethnographie est sans doute la science (de l'homme et de la société), où le chercheur est le plus étroitement impliqué dans le monde qu'il étudie, et où il est amené à établir les relations les plus étroites avec les personnes auprès de qui il mène enquête » (Marchive 2012 : 8).

Bogdan et Taylor (1985), dans leur manuel de sociologie qualitative, expliquent la caractéristique d'observation participante comme une période d'interaction sociale intense entre le chercheur et les sujets, une période où les observateurs s'immergent personnellement dans la vie des gens et partagent leurs expériences. Je me suis donc immergé complètement dans ce contexte et j'ai regardé de près les us et coutumes du lycée chinois, ce qui m'a permis de dégager certaines différences importantes avec les lycées des pays occidentaux, et en l'occurrence, avec ceux de la France. En tant qu'étudiant qui a fait ses études secondaires en Chine, le lycée chinois me paraît être un univers assez familier. Mais en même temps, le fait d'avoir été scolarisé dans un lycée mongol, ce qui est quand même différent d'un lycée chinois, dans une région autonome, celle d'une minorité ethnique de Chine, ne me permet pas d'avoir une connaissance totale de ce contexte particulier.

Cette enquête est donc inscrite dans une perspective ethnographique et interculturelle où je compare sans cesse les deux systèmes scolaires. Pour cela, j'ai adopté une démarche particulière dans mon observation. Il s'agit d'échanger constamment avec les francophones natifs du lycée Guangming pour avoir une idée plus claire et objective sur les coutumes scolaires des deux pays. Autrement dit, les francophones sont également sujets de mon objet d'étude tout comme les « autochtones » sinophones de la communauté. Ces deux groupes de personnes sont sur un pied d'égalité. Cette approche comparative relève, selon la dénomination de Reine Goldstein, du principe de « l'ethno-éducation comparée ». D'après elle, « la comparaison est inscrite dans la méthode même de l'ethno-éducation comparée, c'est-à-dire, dans le traitement même du fait éducatif étudié » (Goldstein 1998 :128). Dans la même optique, Lê Thành Khôi, le théoricien le plus célèbre de cette discipline, dans son ouvrage *L'éducation comparée* le formule ainsi :

« La comparaison a pour objet de dégager, d'analyser, et d'expliquer les ressemblances et les différences entre deux phénomènes ou deux systèmes institutionnels. Différences et ressemblances doivent naturellement se rapporter à des objets correspondants, mais replacés dans leur contexte global » (Khôi 1981 :10)

Cette comparaison entre les deux systèmes éducatifs a été donc opérationnalisée par mon observation méticuleuse et l'échange constant avec les sinophones et francophones. Les trois francophones du lycée sont mes deux collègues, Élise, professeure de mathématiques, et Fabienne, professeure de lettres, que j'ai mentionnées précédemment, et un lycéen français,

Simon Thomas, qui est venu au lycée Guangming pendant une année dans le cadre d'un échange scolaire par le biais de l'association AFS Vivre Sans Frontière (American Field Service). En ce qui concerne les différents membres autochtones du lycée comme les proviseurs, les professeurs principaux, les élèves, j'ai également appliqué le principe d'« enquêter en conversant », si j'emploie l'expression utilisée par Annick Madecau livre éponyme. Enquêter en conversant permet de « franchir la ligne de partage entre expert·e·s et profanes, de faire dialoguer connaissance et expérience, et de conjuguer raison et émotion » (Madec 2015 : 4^e de la couverture). Cette même démarche est reprise par George Lapassade et ce qu'il appelle avec justesse « l'entretien non structuré » et « les conversations de terrain »¹¹. Je trouve que cette l'« enquête orale » (Copans 2011) est une méthode appropriée pour moi, parce que, premièrement, j'ai pu installer « un climat de confiance réciproque »¹² grâce à ma relation privilégiée avec les francophones et sinophones de la communauté et que, deuxièmement, en matière de langue, j'ai pu alterner sans aucun obstacle le chinois et le français, ce qui a vraiment facilité les échanges et la qualité de l'information. À ce propos, Jean Copans disait déjà :

« Les particularités de la conversation et l'entretien ethnographique tiennent au degré de compétence linguistique de l'ethnologue et à la présence constante ou occasionnelle d'un interprète ou traducteur » (Copans 2011 :64)

Dans mon cas, je n'ai même pas besoin d'un traducteur. Je converse en français avec les francophones, et en chinois avec les sinophones. Ces deux langues de communication ne représentent aucune difficulté. Malinowski a également souligné l'avantage de parler la langue indigène et de s'en servir comme instrument d'enquête. J'ai donc mis à profit ma compétence linguistique pour mon enquête en tenant compte de l'importance de cet aspect conversationnel.

« La phase déambulatoire, conversationnelle confirme en un sens les principes de la fameuse observation participante, l'ethnologue est là, et, vaquant à ses affaires, cause avec qui bon lui semble, se fait interpeller, et interpelle à son tour. » (Copans 2011 : 64)

Pour ces conversations, j'ai enregistré celles avec les francophones du lycée, donc c'était une sorte d'entretien libre et non formel, et j'ai privilégié une prise de notes pour celles avec les sinophones¹³. Je me suis positionné comme des « voyageurs explorateurs » qui se sont intéressés aux pays qu'ils ont traversés, aux populations, et j'ai consigné les étapes de mon voyage sous différentes formes : journaux de bord, conversations, observations, photos, films, collages, etc. Elles deviennent en retour le metteur en scène de mes souvenirs, de mes impressions et de mes sensations. Cette observation dans une démarche comparative est propice à bien comprendre la pluralité des valeurs et à prendre des mesures appropriées sur le plan pédagogique.

¹¹ Consulté sur le site <http://1libertaire.free.fr/GLapassade06.html>

¹² Consulté sur le site <http://1libertaire.free.fr/GLapassade06.html>

¹³ Je n'ai pas utilisé des normes de convention compliquées pour la transcription de ces entretiens. Car ici je focalise vraiment sur le contenu et non sur l'aspect linguistique. De plus, comme j'ai traduit les propos des sinophones en français, il est encore moins pertinent d'utiliser une convention compliquée.

Pour que vous vous sentiez plus proches de la vie de mon terrain, je vous présente un tableau récapitulatif qui illustre les brèves descriptions des personnes dont je parle dans cet épisode, et qui montre une vision d'ensemble de mes données pour analyser les faits de mon terrain.

Monsieur Mu	Proviseur du lycée Guangming et professeur de mathématiques.
Monsieur Chen	Professeur principal de la classe dont j'ai été l'enseignant. Professeur de mathématiques.
Madame Zhu	Proviseure adjointe du lycée Guangming.
Juliette, Émilie, Léa, Delphine, Jacqueline	Enseignantes chinoises de français faisant partie des effectifs officiels du lycée. Chacune a travaillé au moins 3 ans dans ce lycée. Elles ont toutes fait du français leur spécialité lors de leurs études universitaires en Chine. Elles ont des expériences d'échange scolaire, pas une expérience d'étude universitaire en France.
Fabienne	Enseignante de théâtre et de français au lycée Guangming, francophone native. Elle avait un an de contrat.
Élise	Enseignante de mathématiques, francophone native qui vient de l'île de la Réunion. Elle avait également un an de contrat au lycée Guangming.
Simon	Un lycéen français qui est venu au lycée Guangming pour un an d'échange scolaire par l'intermédiaire de l'association AFS.
Composition de mes données et période des entretiens	Les photos et les vidéos pendant l'observation du quotidien, les documents officiels du lycée, les documents des élèves (copie de devoirs, manuel ...), les documents de la section de français (copies d'examen...). Mes notes prises pendant l'observation et les conversations sur le terrain. Les entretiens et les conversations pour mon enquête ethnographique ont été essentiellement effectués le premier mois de mon séjour, c'est-à-dire du 1^{er} au 30 septembre 2016. J'ai restitué ces entretiens en indiquant, à la fin de chaque extrait transcrit, la date et le lieu.

1. La discipline, le collectivisme et le patriotisme

Pour mieux comprendre les habitudes scolaires de l'établissement, j'ai attentivement suivi et observé, au début de mon séjour à Shanghai, du matin au soir, toutes les activités scolaires qui se sont passées sur place. Contrairement au lycée français, les choses que j'ai pu observées dès le début sur mon terrain, sont en lien avec les valeurs patriotiques, la notion de collectivité et la discipline préconisées par l'école. Cette préconisation est montrée par les divers rituels quotidiens du lycée.

1.1. Levée du drapeau et uniforme scolaire : citoyenneté et égalité ?

Au lycée Guangming, tous les élèves doivent obligatoirement assister chaque lundi matin à la cérémonie de la levée du drapeau, durant laquelle les élèves descendent sur le terrain de sport, se mettent en rangs par groupes de classes, et chantent ensemble l'hymne national (voir annexe 1, page 2). Le patriotisme est également entretenu dans les cours obligatoires sur l'idéologie communiste et sur la morale. Comme j'ai vécu moi-même tous ces rituels quotidiens quand j'étais lycéen en Mongolie-Intérieure de Chine, ces manifestations ne me sont pas étrangères. Ce qui me paraît intéressant, c'est que cette habitude scolaire n'a pas connu le moindre changement depuis très longtemps. Cela fait 15 ans que j'ai fini mes études secondaires en Chine, et le rituel reste exactement le même.

Autre chose, le port de l'uniforme scolaire. Au lycée Guangming, les élèves doivent porter l'uniforme scolaire tous les jours de la semaine et pour chaque activité scolaire. Cet uniforme se compose d'un jogging porté par-dessus des vêtements de ville. Il existe trois types d'uniformes : uniforme pour le printemps et l'automne, uniforme pour l'été, et uniforme pour l'hiver. Le port de l'uniforme et les règles sont très stricts : pas de bijou, pas de maquillage, pas de vernis, pas de cheveux longs (pour les garçons) ou colorés. Il y a un superviseur spécial dans le lycée qui observe chaque jour les élèves, en se promenant dans les couloirs du lycée, sur le terrain de sport, ou même parfois dans les salles de classe pour s'assurer du respect de ces règles. Tout cas de non-respect de la part des élèves amène à réduire *la note collective* de la classe et parfois, dans des cas graves, à une expulsion de l'école.

Conformément au principe d'enquêter en conversant, le premier manuel de fieldwork (travail de terrain) élaboré et utilisé par les sociologues de Chicago décrivait la conversation spontanée sur le terrain comme une des techniques essentielles de l'approche anthropologique en sociologie. J'ai constamment utilisé cette méthode avec les personnels du lycée en me mêlant à leurs conversations, en interrogeant, et en demandant des éclaircissements sur certains phénomènes. À propos du port de l'uniforme, par exemple, j'ai discuté avec le proviseur adjoint du lycée, Madame Zhu, lors du déjeuner, dans la cantine de l'école. Et voici ce que j'ai retenu de ses commentaires :

Zhu : L'uniforme scolaire est absolument nécessaire dans les lycées chinois. Pour les lycéens, le plus important est leur étude, pas leur style vestimentaire. Le fait de s'habiller tous de la même façon évite de créer de la jalousie entre les élèves et c'est beaucoup plus égalitaire. En plus, chaque lycée a son propre uniforme particulier, cela nous permet de reconnaître immédiatement l'appartenance scolaire d'un élève en dehors de l'école, si par exemple, ils font

des bêtises, à la sortie de l'école, en rentrant chez eux. (Conversation du 9 septembre 2016, au début de mon séjour. Il s'agit d'ici de la traduction française).

Je vois bien, à travers les paroles de cette proviseure adjointe, une forte valeur accordée à la discipline et une sorte d'uniformisation des individualités lycéennes sur le plan vestimentaire. Patriotisme et collectivisme sont ainsi plaqués inconsciemment dans l'esprit des lycéens par l'intermédiaire du rituel quotidien scolaire très réglementé.

1.2. Exercices physiques collectifs obligatoires : une gestion militaire ?

Au lycée Guangming, avant les cours de 8h, tous les élèves se rendent sur le terrain de sport, alignés en rangs, et ils exécutent les mouvements en même temps. C'est une sorte d'étirement et de gymnastique. Ces exercices se font en musique, et ce sont les professeurs d'éducation physique et sportive (EPS) qui ont la responsabilité d'apprendre ces mouvements aux élèves. Cet exercice de gymnastique est identique à l'échelle nationale dans tous les lycées. J'ai enregistré ces moments particuliers sous la forme de photo et vidéo (voir annexe 2, page 3). C'est un rituel quotidien obligatoire, et les élèves doivent faire le même exercice chaque jour. L'assiduité à cet exercice matinal est surveillée par un professeur, et les élèves ne peuvent s'absenter que dans un cas de maladie ou d'autres raisons justifiables. Et parfois, on organise même, à l'intérieur des écoles, des compétitions d'« exercices du matin », et c'est la classe qui exécute les mouvements avec le plus de synchronisme et d'élégance qui l'emporte. C'est assez spectaculaire pour un étranger de voir ce phénomène. Voici un extrait d'entretien non structuré avec ma collègue Fabienne :

Fabienne : Sinon, après, le système, pour moi c'est un peu militaire (rire), par exemple, l'exercice physique du matin, mais à la rigueur je pense qu'il y a du bon là-dedans, tu vois, l'uniforme, les exercices collectifs, ce sont des choses de groupe. C'est vachement constructif pour eux et pour la société aussi. Mais, comment dire, moi en tant qu'élève, par exemple, j'aurais détesté ça. J'ai rencontré des élèves à Shanghai qui détestaient ça. Bon après, je crois que ça a du bon, car ils ont un esprit de groupe quand même, un esprit collectif, tu vois, on arrive un peu plus à leur faire travailler la notion de collectivité par le sport. Ça manque un peu en France. (Entretien du 13 septembre 2016, dans notre bureau).

Simon, en tant que lycéen français, partage un point de vue légèrement différent que celui de Fabienne :

Simon : Alors, je ne dirais pas que c'est choquant, mais c'est anecdotique dans le sens où c'est étonnant. Enfin, c'est quelque chose à quoi on n'est pas du tout habitué, ça donne une image un peu militaire, je dirais que cet exercice coordonné avec la musique, et le rythme, cadencé c'est vraiment très structuré et très hiérarchisé en fait comme exercice. Donc, choqué non, mais c'est surprenant pour un lycéen français, c'est quelque chose qui n'existe tout simplement pas en France et qui n'existera, je pense, peut-être jamais. Moi, j'ai pas été choqué par l'exercice, mais j'ai été surpris, voilà, c'est le mot que je cherche. (Entretien du 17 septembre 2016, dans mon bureau).

« Il y a du bon là-dedans », « c'est pas choquant, mais anecdotique », « un peu militaire », ces phrases énoncées par Fabienne et Simon montrent à la fois une perte de repère face à ce

nouveau rituel dans un nouveau contexte et une tentative de nuancer leur jugement en contextualisant les expériences vécues.

1.3. Idéologie politique et lycée : école du Parti et pour le Parti ?

Dans chaque système scolaire, surtout durant la période de l'instruction obligatoire, l'école joue un rôle essentiel pour former les élèves à être de bons citoyens. La préconisation de l'idéologie varie selon la culture et les pays. Comme évoqué par Abdallah et Porcher :

« Si l'école aide l'élève à construire ou à gérer son capital culturel singulier, elle va avoir tendance à développer son capital conforme, ressemblant, à celle qu'elle valorise » (Abdallah et Porcher 1996 : 24)

Ainsi, la recherche des traces idéologiques dans les bâtiments du lycée est devenue ma principale préoccupation au début de mon séjour à Shanghai. Étant donné que la Chine est un pays qui n'a qu'un parti gouvernant, j'ai remarqué, dès le début, à travers mon observation, l'omniprésence des valeurs communistes et socialistes sur mon terrain. Sur le mur de toutes les salles de classes, il y a toujours deux grandes affiches. L'une est 社会主义核心价值观 (Valeurs centrales du socialisme¹⁴), résumée en 12 expressions, l'autre concerne 中小学生守则 (règlement scolaire pour les élèves de collèges, lycées, et écoles primaires). (voir annexe 3, page 4).

La première est un catalogue des valeurs socialistes remises à l'honneur. Les lycéens sont invités à intérioriser et à réciter ces 12 valeurs socialistes fondamentales qui sont au cœur d'une campagne idéologique du Parti communiste chinois (PCC). Il est intéressant de noter que le mot « patriotisme » est placé parmi les premières valeurs. Les 12 valeurs incluent également des notions comme l'argent et la puissance, la liberté, l'autorité de la loi, l'harmonie, etc.

Monsieur Mu : Les élèves de notre école sont priés de mémoriser les valeurs socialistes fondamentales, les diverses significations du Rêve chinois (le nouveau slogan cher au président Xi Jinping), ainsi que les noms des personnages et les histoires de huit héros modèles servant à l'édification morale. (Conversation à la cantine du lycée au 15 septembre 2016).

Tel est le propos de Monsieur Mu, proviseur du lycée Guangming, que j'ai retenu lors d'une conversation banale durant le déjeuner à la cantine. Je me souviens également d'une anecdote entre Monsieur Mu et moi. Il s'agit d'une discussion, dans son bureau, à propos de l'invitation du chanteur français, Dantès. Je souhaitais avoir une séance de discussion entre mes élèves et lui dans mon cours (voir chapitre 6). Et la première phrase du proviseur a été « C'est une très bonne idée d'organiser une rencontre interculturelle avec la célébrité, je te soutiens complètement, tu peux le faire venir dans notre établissement à condition qu'il ne soit ni anti-communiste, ni anti-gouvernementaliste ». Cela m'a permis de ressentir à quel point l'idéologie du parti influence même les responsables de l'école.

¹⁴ Si je traduis littéralement, c'est « socialiste » et n'est pas « communiste ». Le gouvernement chinois envisage dans ces expressions une sorte de socialisme à un fort caractère communiste.

En ce qui concerne l’affiche sur le règlement scolaire pour les élèves, elle est composée de 9 principes formulés par de petites phrases de 6 mots chinois chacune. Le principe numéro un de ce règlement est, si je le traduis en français, « Aimer le Parti, aimer son pays, aimer son peuple », avec une explication en dessous de ces 6 mots, « Comprendre l’histoire du parti et du pays, défendre la gloire de sa Mère patrie, et aimer le Parti communiste chinois (PCC) ».

J’ai aussi constaté, à travers ma recherche sur les différentes fonctions administratives des enseignants, un phénomène particulièrement chinois, il s’agit du poste de « secrétaire du parti communiste ». La principale fonction de cette enseignante est d’organiser diverses activités, entre autres, la visite du musée du PCC, le visionnage de films dans l’intention de promouvoir les idées du Parti auprès des professeurs et des élèves, et de cultiver le patriotisme des lycéens. Voici la réaction de Simon durant l’entretien :

Simon : Le premier jour de mon arrivée au lycée Guangming, Juliette m’a guidé pour visiter tous les bâtiments du lycée, et dans le couloir, nous avons rencontré une professeure et elle m’a dit « oh !, Simon, je te présente, c’est la secrétaire du parti communiste ». Dans ma tête je fais « oh là là ! ». Je dois t’avouer que j’étais très surpris, en France, avoir un parti dominant dans une école, c’est inimaginable. C’est interdit de parler politique à l’école. En tant que Français, c’est très bizarre pour moi, imagine, c’est comme s’il y avait un secrétaire du parti socialiste dans tous les lycées français, tu vois (rire). En plus, la banderole du parti communiste avec les valeurs centrales du socialisme affichées dans la salle de classe, c’est incroyable ! Je n’arrive pas à imaginer que François Hollande impose dans tous les lycées français l’emblème de partie socialiste (rire) ! (Entretien du 17 septembre 2016 dans mon bureau) .

Cet échange avec Simon sur le terrain était très intéressant, parce que, pour moi, dans un lycée, le fait d’avoir un secrétaire du parti communiste est tellement naturel que je ne me suis même pas rendu compte que cela pouvait surprendre les personnes venues d’ailleurs. Entretiens et échanges réguliers avec les francophones de mon terrain ont été très bénéfiques pour objectiver mon interprétation.

En outre, un peu comme le cours d’« instruction civique » dans les lycées français, il y a un cours qui s’intitule « morale et politique », au lycée Guangming, cours dans lequel les élèves apprennent les valeurs du PCC, quelques idées, quelques savoir-faire sur le fonctionnement du Parti. C’est un cours obligatoire et identique à l’échelle nationale. Et concernant le nationalisme, Simon avait beaucoup de choses à dire lors de notre entretien. J’ai transcrit ses remarques malgré leur longueur en raison de leur pertinence pour mon travail ethnographique :

Simon : Dans mon lycée, c’est interdit de parler politique, un professeur ne doit pas parler de politique avec nous, du moins il doit avoir un avis neutre, ça veut dire qu’il ne doit jamais donner un avis sur tel ou tel parti ou pour tel ou tel candidat, c’est quelque chose qui est interdit. Le cours de politique, on en a au lycée en France, mais c’est généralement un cours sur le fonctionnement du système politique, non pas un cours de politique dans le sens où on va étudier tel ou tel parti. Pour nous, la valorisation d’un parti politique, c’est quelque chose de très fort parce que ça ne marche pas comme ça chez nous. Donc pour certains lycéens français, ça peut paraître choquant. Mais pour moi, ce n’est pas quelque chose qui me choque, parce que j’estime, en fin de compte, que l’histoire de Chine et l’histoire française ne sont pas les mêmes, elles sont très différentes. La Chine est une république socialiste dirigée par le PCC et la France

est une république libérale, ça ne marche pas du tout de la même façon. Le formatage idéologique qui existe en Chine, je pense, c'est un point de vue très personnel, n'est peut-être pas dangereux, mais peut fermer les esprits des élèves dans le sens où le PCC n'enseigne que sa voix et impose sa propre voix. Moi, j'ai appris des opinions politiques en confrontant différents partis et différentes opinions. Je trouve que le nationalisme est exacerbé en Chine dans le sens où il est très développé, mais en même temps, je le comprends, la Chine est très grande et c'est une grande population, donc pour unir toutes ces populations, ces différentes ethnies, on essaye de les rassembler sous une même panetière, sous une même couleur. Du coup, il est obligatoire de passer par un fort nationalisme pour que tout le monde se sente attaché à un même pays et justement pour éviter les divisions. Je dirais que cette valorisation du nationalisme, c'est ce qui unit le peuple. Aujourd'hui on voit bien que la population chinoise est quand même relativement unie derrière son gouvernement, derrière son pays. En France, la population est souvent divisée parce qu'on n'a pas tous les mêmes idées. Il y a de rares moments où la population française peut être unie, nationaliste, par exemple, pour la Coupe du monde, on voit que c'est seulement pour les événements sportifs où le peuple français fait Un, mais autrement, à part ces moments-là, on ne ressent pas d'engouement pour le drapeau français, pour son pays. (Entretien du 21 septembre 2016 dans mon bureau).

Chacun à son propre mot à dire sur la question du système politique et du système scolaire. Ici, je n'ai pas l'intention de juger les propos de Simon ou de prendre parti pour tel ou tel système. Mais le discours instantané, improvisé, et sincère de Simon sur ce sujet lors de l'entretien, m'a beaucoup touché dans la mesure où il m'a inspiré sur ma façon d'interpréter les choses, et sur ma façon de mener mon enquête. Tout d'abord, en tant que jeune adolescent, il peut se décentrer et nuancer ses idées selon le contexte. Il modalise et utilise les mots nuancés comme « mais », « en même temps », « relativement », etc. Il analyse, à sa propre manière, les avantages et les inconvénients du système scolaire chinois, et celui de son pays. Il y a de bonnes choses à prendre dans chaque enseignement. Cela me met en garde contre toute approche manichéenne, une division radicale entre le bien et le mal sur les phénomènes observés.

Ensuite, malgré de bons côtés, je partage la remarque de Simon sur le fait que le patriotisme exacerbé à l'école pourrait aboutir, dans une certaine mesure, à une certaine étroitesse d'esprit. La pluralité des points de vue est primordiale pour la socialisation d'un individu. Cet échange a consolidé mon idée d'appliquer la démarche interculturelle dans le cours, de façon à sensibiliser mon public à la différence culturelle à travers l'apprentissage d'une langue étrangère. Enfin, l'entretien non-structuré et l'échange permanent avec un lycéen français et deux professeures françaises autour des différents faits observés dans le lycée chinois ont ouvert mon horizon d'observation et d'interprétation. En tant que chercheur originaire de Chine, ce côté relativement familier et proche avec le lycée chinois aurait pu parfois constituer une barrière pour certaines découvertes significatives sans l'échange avec les francophones de mon terrain.

En effet, nos évidences ne sont pas forcément celles de l'autre, nos références et notre situation sociale non plus, nos formatages initiaux et notre éducation encore moins. De ce fait, l'entretien avec eux m'a semblé très pertinent durant mon enquête car il m'a apporté de nouvelles connaissances sur le système scolaire du lycée français et m'a permis de faire une

comparaison avec le contexte dans lequel je m'étais engagé. Et cette comparaison a pu parfois m'amener à adopter des actes beaucoup plus efficaces pour mon enquête et même pour ma pratique pédagogique. De ce fait, à part une forte couleur ethnographique, mon observation participante dans ce lycée est également revêtue d'une perspective interculturelle. La dimension ethnographique et la dimension interculturelle sont ainsi liées dans mon enquête de terrain.

2. Documents personnels et officiels de la communauté : des fenêtres ouvertes

George Lapassade¹⁵ a signalé, dans le travail de l'ethnographie de l'école, l'importance des documents officiels et personnels en disant « parfois même, ils peuvent constituer le corpus de données le plus important pour une recherche ». Colin Lacey (1977) aussi déclare que si l'observation participante dans l'école était sa méthode fondamentale, l'utilisation de documents lui fut d'un grand secours. Les documents les plus pertinents dans la vie scolaire sont sans doute ceux qui concernent directement l'enseignement. En tenant compte de cela, j'ai porté mon attention sur les anciennes « traces pédagogiques » et surtout sur les manuels scolaires de langues imposé par l'établissement.

2.1. Copies de devoir à la maison des apprenants : un lourd fardeau ?

Quand on parle du système scolaire chinois, on ne peut ne pas parler du devoir à la maison (parfois on dit « devoir du soir » en Chine) des élèves. Quand j'étais lycéen, je détestais cela et j'ai un souvenir assez désagréable de ce travail à la maison en raison de sa lourdeur d'une part, et de son manque de créativité d'autre part. À travers mon observation sur le terrain, je me suis rendu compte qu'après des dizaines d'années, la situation n'a pas beaucoup changé. Selon le règlement fixé pour les enseignants du lycée Guangming, le professeur de chaque matière est mis en demeure de donner un devoir à la maison aux élèves, et le responsable pédagogique de chaque section vient régulièrement dans le bureau du professeur pour inspecter le travail en consultant les cahiers de devoirs des élèves. Ces cahiers doivent être corrigés chaque jour et les cas de non-respect de ce règlement peuvent être critiqués pendant la réunion pédagogique.

Installé dans le bureau du professeur de français, j'ai eu toute facilité pour consulter les anciens cahiers des élèves et leurs devoirs. Ces cahiers sont déposés dans un placard, dans un coin du bureau, où l'on met les documents des anciens élèves. J'ai donc feuilleté avec curiosité quelques copies de devoirs de cours de français. À ma grande surprise, la plupart des devoirs consistent à faire les exercices structuraux qui figurent dans leur manuel scolaire. Et il y a un nombre important de cahiers où les élèves recopient le texte du manuel. J'ai sélectionné un exemplaire pour l'observer de près (voir annexe 4, page 6-8). Le devoir est en totalité lié au manuel. Pour simplifier la lecture, j'ai combiné la page du cahier de devoir avec l'extrait de manuel qui correspond.

¹⁵ Consulté sur le site <http://1libertaire.free.fr/GLapassade06.html>

Sur la première page de ce cahier de devoirs l'élève que j'ai choisi a recopié le dialogue entier de la leçon 1 (qui s'intitule « Les vacances ») de son manuel de français. Ensuite, dans la deuxième page, l'élève a traduit ce dialogue, phrase par phrase, en chinois. Il s'agit donc bien d'un devoir sur la traduction du texte du manuel. En consultant la suite de ce cahier de devoirs, j'ai remarqué, encore une fois, aux troisième et quatrième pages, un exercice qui consiste à recopier deux fois une liste de conjugaison de trois verbes irréguliers (conquérir, se jeter, vivre) proposée dans le manuel. J'ai pris au hasard un autre cahier, et de la même manière, il s'agit de recopier trois fois la liste de vocabulaire de la leçon 6 (qui s'intitule « Tribus de l'été »). Le texte de la leçon est suivi par une liste de vocabulaire avec la traduction en chinois dans leur manuel (voir annexe 4, page 9-11). On voit à quel point les enseignants ont mis l'accent sur la traduction et la répétition dans le devoir. Cela m'a rappelé mes propres devoirs à la maison, au lycée. Comme eux, on faisait la même chose pour le cours de mongol, le cours de chinois et le cours d'anglais. Quel que soit le type de langue, on recopiait toujours le texte, la liste de vocabulaire.

Au début d'un travail de recherche, on a continuellement besoin d'informations qui prennent en général la forme de conversations banales. Selon ce principe d'immersion, j'ai essayé de trouver tous les moyens possibles pour augmenter mes chances de mise en contact avec les élèves. Par conséquent, je les accompagne toujours pendant leur exercice matinal, je descends avec eux pour la cérémonie du lever du drapeau, je me promène dans la salle de classe pendant la récréation... Tous cela m'a permis d'avoir plus d'occasions de discuter avec eux et de consolider notre proximité. Ainsi, concernant le devoir à la maison pour les cours de langues, j'ai échangé, pendant une récréation, avec quelques élèves de mon groupe. Voici la remarque d'une de mes élèves qui s'appelle Marion¹⁶ :

Marion : Le devoir pour recopier le texte, nous l'avons fait depuis l'école primaire jusqu'à aujourd'hui. Je me souviens bien de notre prof de chinois dans mon collège. C'était en troisième. On était obligé de mémoriser par cœur le texte de la leçon. Si on n'arrivait pas à réciter le texte, on devait le recopier 10 fois comme punition. Du coup, mes camarades de classe ont cultivé une très mauvaise habitude. Ils commençaient à recopier le texte de la leçon plusieurs jours avant d'apprendre une nouvelle leçon, car ils pensaient qu'ils n'arriveraient pas à la mémoriser. Cela devenait donc un cycle infernal, dans la mesure où il ne fallait que recopier mécaniquement le texte et abandonner tout effort pour réciter le texte. Je ne vois pas l'intérêt de recopier les textes et le vocabulaire et de réciter la leçon pour un cours de langue. (Conversation du 27 septembre 2016 dans la salle de classe pendant la récréation).

Je ressens une vive critique de la part de cette jeune lycéenne sur la rigidité des méthodes d'enseignement, sur le recours au « par cœur » et au fait de « recopier » du système éducatif chinois. Inévitablement, cette méthode traditionnelle, cette façon d'exiger un devoir à domicile fait naître un phénomène d'« amotivation » chez les élèves dans leur apprentissage des langues. Pour comparer avec le système français, j'ai interrogé Simon sur le devoir à la maison dans le lycée français.

Simon : En France c'est vraiment différent. Les devoirs à la maison, souvent c'est plutôt des rédactions à faire, plutôt des exposés à préparer quelque chose comme ça, c'est vraiment un

¹⁶ Les élèves de ma classe ont tous choisi un prénom français.

travail personnel qui est donné, donc c'est à nous de créer, on va dire, notre devoir notre travail, donc on va pousser l'élève à créer quelque chose à travailler lui-même. Il ne s'agit pas de recopier ou de faire un exercice grammatical et donner des bonnes réponses. Bien sûr la grammaire et tout ça est évalué en même temps, mais ce qui est évalué est surtout la rédaction et la capacité à produire un travail dans la langue enseignée. Par exemple, pour mon devoir de LV2 anglais, on doit préparer des dialogues ou des exposés sur un personnage ou sur les événements, tout ce qui peut concerner un thème vu en cours, par exemple, un exposé sur un héros anglais. On va devoir faire un exposé sur sa vie et expliquer pourquoi c'est un héros, ou quelque chose comme ça. (Entretien du 21 septembre 2016 dans mon bureau).

Un commentaire qui met en évidence la différence entre les devoirs à la maison dans le lycée chinois et dans le lycée français, pour les cours de langues, présente deux systèmes radicalement opposés. En ce qui concerne le recours au « par cœur » et au fait de « recopier, répéter », je ne nie pas totalement une certaine efficacité à ce type d'exercice. C'est sans doute favorable, dans une certaine mesure, à l'amélioration et assimilation du contenu du cours. Cependant, cela peut dynamiser l'enthousiasme des apprenants. Une raison de plus pour appliquer une démarche interculturelle, une méthode beaucoup plus vivante pour dynamiser le cours.

Dans le dessein d'avoir une vision plus globale de la pédagogie, j'ai porté mon attention sur d'autres matières. Vu qu'il y avait une enseignante francophone, Élise, qui enseignait les mathématiques au lycée Guangming, et qui travaillait dans le même bureau que moi, j'ai communiqué avec elle, lors de notre entretien, sur son observation du devoir à la maison pour les mathématiques, en Chine et en France.

Élise : Au lycée Guangming, on m'a demandé de donner un devoir à chaque fin de cours, et il faut l'avoir corrigé pour le cours suivant. Pour moi, ça représente une quantité de travail énorme, parce qu'il y a au moins 40 élèves dans chaque classe. Après, j'ai observé ce que font mes collègues chinois qui enseignent les mathématiques. Très souvent, le travail donné, ce n'est pas énorme, c'est souvent des pointillés à compléter, des exercices dans le manuel, enfin bref, ce sont des toutes petites choses. Alors que, quand je donne un travail à la maison au lycéen français, soit je leur donne un travail à finir pour le lendemain – Dans ce cas-là, je ne relève pas forcément les cahiers, on va corriger ensemble dans le cours. –, soit je donne un travail plus consistant, c'est-à-dire, tu donnes un devoir à faire pour la semaine suivante, mais par contre c'est long à corriger quoi. Je peux passer parfois une heure sur une copie. Alors que là, au lycée Guangming, si on est obligé de corriger pour le cours juste après, ça ne peut pas être un travail long. Donc les devoirs ici sont plus réguliers, plus souvent contrôlés mais c'est souvent sur des petites choses, faciles à corriger. En plus, les élèves peuvent tricher, en copiant les uns sur les autres. (Entretien du 26 septembre 2016 dans notre bureau).

Cet échange est fructueux pour moi pour deux raisons : premièrement, j'ai compris que, à part l'enseignement d'une langue, même dans les autres matières comme les mathématiques, il existe une grosse différence entre les deux systèmes éducatifs. Comme pour le devoir de langue, les devoirs de mathématiques au lycée Guangming se concentrent également sur les exercices dans le manuel. Cet attachement aux manuels de toutes les matières enseignées et cette façon d'exiger un devoir ont montré, de nouveau, une culture d'apprentissage chinoise relativement traditionnelle.

Deuxièmement, à part la culture éducative qui préconise la répétition et la mémorisation par cœur, j'ai sans doute découvert un autre ferment à cette façon de travailler. Quelles que soient les matières enseignées, les enseignants sont contraints de donner un devoir et de l'avoir corrigé pour le lendemain. Il s'ensuit que la qualité du travail baisse, et les professeurs ont tendance à donner des devoirs relativement « simples » comme Élise l'a évoqué. Cette idée est compatible avec les cours de langues. Si l'enseignant de français doit corriger 40 copies ou même 80 copies (s'il a deux groupes de classe, par ailleurs, c'est toujours le cas), pour le lendemain, ce n'est pas facile d'envisager un devoir de rédaction ou un exposé comme l'a mentionné Simon pour ses cours de LV1 et LV2 en France. Apparemment, les exercices structuraux, grammaticaux dans les manuels et la copie de listes de vocabulaire sont beaucoup plus simples à corriger.

De ce fait, le règlement intérieur du lycée fixé pour l'enseignant et la culture éducative chinoise vont de pair et occasionnent une grande différence entre le lycée chinois et le lycée français au niveau des devoirs des élèves. Ayant à l'esprit la cause de cette différence, j'ai pu m'adapter dans ma propre pratique pédagogique. Il y a de bonnes choses à prendre dans chaque système, mais il faut trouver un bon équilibre pour que cela fonctionne mieux. Toujours est-il qu'une chose est certaine : mémorisation par cœur et retranscription du texte de leçon comme devoir principal dans l'enseignement de langue étrangère ne sont pas propices à une sensibilisation interculturelle.

2.2. Les copies d'examens et le classement des élèves par les notes : noter, c'est classer ?

Comme évoqué dans le chapitre précédent, la proximité avec ma communauté et le statut de chercheur chinois, m'ont permis d'avoir beaucoup de dérogations dans ma pratique pédagogique. Ainsi, j'ai assisté à la réunion à l'intention des enseignants, le jour de la rentrée, et j'ai retenu un aspect assez intéressant sur le plan de la culture d'enseignement de ma communauté enseignante. En France, l'année scolaire du lycée fonctionne en trimestres, alors qu'en Chine, c'est en semestres. Une année scolaire est divisée en deux semestres et chaque semestre dure environ un peu plus de quatre mois. Pendant la réunion, le responsable pédagogique a annoncé la fréquence de l'examen officiel obligatoire. Étant donné qu'il y a environ 4 mois pour un semestre, il faut un examen à la fin de chaque mois. Autrement dit, il y a 4 examens par semestre. Il a nommé ainsi ces 4 examens : examen mensuel 1, examen mi-semestriel, examen mensuel 2, examen final. L'examen mi-semestriel (ou examen intermédiaire) et l'examen final sont la préoccupation principale de tous les élèves du fait qu'ils constituent la base de leur bulletin de notes et que leurs parents accordent souvent une très grande importance à ces notes. Ces contrôles sont également importants pour les professeurs car l'institution évalue leur qualité d'enseignement en s'appuyant principalement sur ces notes.

Cette réunion a donc suscité ma curiosité et m'a incité à consulter les anciennes copies d'examens de français. Comme les contrôles conçus par les enseignants sont souvent ceux qu'ils considèrent comme étant les plus importants de leurs cours, faire une analyse de ces examens a été un bon moyen d'appréhender leurs convictions méthodologiques et leurs styles d'enseignement. J'ai eu la chance de consulter ces anciennes copies déposées dans notre

bureau en obtenant l'autorisation de mes collègues. Ici, je vais faire l'analyse rapide d'une copie d'un examen final de 2015 (voir annexe 7, page 16-23) et d'une autre d'un examen mensuel de 2014 (voir annexe 7). Le système de notation est sur 100 points, il est donc différent de celui de la France.

En parcourant les deux copies d'examens, j'ai tout de suite remarqué la prépondérance des structures lexicales et grammaticales ainsi que de la traduction dans l'évaluation. Le premier contrôle (voir annexe 6), se compose de neuf grandes parties, et à l'exception du premier exercice (compréhension orale), du quatrième exercice (compréhension écrite) et du dernier exercice (expression écrite), les autres parties sont toutes étroitement liées à la phonétique (exercices 2 et 5), le lexique, la grammaire, la conjugaison (exercice 6) et la traduction (exercice 8). L'exercice 3, en particulier, est constitué de 17 questions de QCM (questionnaire à choix multiples) qui traitent uniquement de la grammaire. L'évaluation de la compréhension orale et de la compréhension écrite dans cette copie sont également sous la forme de QCM, et je n'ai pas trouvé de colonnes pour rédiger la justification de leurs réponses comme on le fait aux examens de DELF (Diplôme d'études en langue française) et de DALF (Diplôme approfondi de langue française). Il y a donc une forte proportion de QCM (51 au total !) dans cet examen. Les contenus purement lexicaux, grammaticaux et de traduction comptent pour environ 70 % de la note finale.

Pour la deuxième copie (voir annexe 8, page 24-29) que j'ai consultée, c'était à peu près le même principe. Cependant, il y a une différence. Vu que c'est le premier examen mensuel pour les élèves de seconde, il n'y a même pas d'exercices sur la compréhension orale, la compréhension écrite et l'expression écrite. Ce ne sont que des exercices structuraux concernant la phonétique, le lexique et la grammaire, la traduction, rien d'autre. La note totale de cette copie est pourtant de 80. J'ai donc échangé avec ma collègue, Émilie, une des professeurs chinoise qui enseigne le français au lycée Guangming.

Émilie : Les 20 points qui restent concernent l'épreuve d'expression orale. 10 sur la capacité de répondre à la question de l'enseignant à l'oral, et 10 sur la qualité de mémorisation du texte d'une leçon ¹⁷ (Conversation du 25 septembre 2016 dans notre bureau).

Une fois de plus, j'ai constaté la mise en valeur de la mémorisation par cœur du texte dans l'évaluation des compétences des élèves concernant la langue. L'analyse de ces anciennes copies d'examen, de ces anciennes traces pédagogiques, m'a permis de mieux comprendre le style d'enseignement de mes collègues et de ma communauté pédagogique et la situation d'apprentissage de mon public. J'ai vu clairement que l'évaluation au lycée restait essentiellement grammaticale dans l'enseignement du français. Cela m'a fait penser à mes examens d'anglais de la même nature quand j'étais lycéen en Mongolie-Intérieure. Le souvenir de ma plongée dans la mer d'exercices structuraux pour mieux préparer mon examen et pour avoir une bonne note en anglais était encore très vivant. L'absence totale de dimensions culturelle et interculturelle dans ces traces pédagogiques a encore renforcé mon idée d'intégrer la culture francophone dans ma pratique en classe.

¹⁷ 100 est la note maximale et 60 est la note minimale pour valider le cours en système chinois de notation.

Une bonne entente avec mes collègues de français n'aurait pas suffi pour une meilleure compréhension du système pédagogique. Aller vers les autres enseignants des différentes disciplines m'a semblé crucial pour approfondir ma connaissance. Au lycée Guangming, pour chaque classe, il y a un « professeur principal ». Son rôle de celui-ci est très important en Chine alors qu'en France il est plus limité. Par exemple, il lui est demandé d'être présent vers 7 heures du matin pour contrôler s'il y a des absents dans sa classe et il doit être au lycée jusqu'à la sortie de l'école pour accompagner sa classe. Les élèves doivent obligatoirement avoir l'autorisation du professeur principal s'ils ne peuvent pas se rendre à l'école pour une raison ou une autre. L'échange avec le professeur principal est donc une très belle occasion de saisir davantage le fonctionnement d'une classe. J'ai donc communiqué très régulièrement avec le professeur principal du groupe auquel j'enseigne (Monsieur Chen) et nous avons établi des relations amicales. Je me suis souvent rendu à son bureau pour discuter et c'était toujours très sympathique. Le premier document qu'il m'a montré a été « le bulletin de classement des élèves » de l'année précédente. La sélection est présente tout au long de la scolarité des élèves chinois, avec des enseignants pour lesquels les notes et la réussite aux examens sont absolument primordiales. J'ai examiné de près ce fameux bulletin de classement (voir annexe 8, page 30-32) pour dégager ses particularités.

C'est un document très intéressant du point de vue de l'anthropologie de l'éducation, car j'ai pu observer les matières enseignées, la nature du classement et son système de fonctionnement de ce classement à travers ce document. Pour une meilleure illustration de ce bulletin, j'ai traduit en français les 17 éléments qui constituent les entêtes des colonnes :

1. Numéro de l'élève
2. Nom et prénom de l'élève
3. Note du cours de chinois
4. Note du cours de mathématiques
5. Note du cours de français (anglais)
6. Moyenne de l'élève pour ces trois matières
7. Classement de l'élève pour ces trois matières dans la classe
8. Classement de l'élève pour ces trois matières pour les 7 classes de seconde
9. Note du cours de physique
10. Note du cours de chimie
11. Note du cours de morale et politique
12. Note du cours d' histoire
13. Note du cours de géographie
14. Note du cours de biologie
15. Note du cours d' informatique
16. Moyenne de l'élève dans ces 10 matières
17. Classement de l'élève pour ces 10 matières dans la classe
18. Classement de l'élève pour ces 10 matières pour toutes les secondes

À la base, c'est un document Excel qui est imprimé en version papier. J'ai constaté quelques particularités du système éducatif de mon terrain et de la Chine en général. Tout d'abord, en ce qui concerne la dénomination du cours. Au lycée chinois, le cours d'histoire et le cours de géographie sont séparés et ils sont assumés par des enseignants différents. C'est la même

chose pour les cours de physique et de chimie. D'autre part, on dit cours de « morale et politique » au lieu de dire « instruction civique ». Le cours de biologie correspond au cours de SVT (Sciences et Vie de la Terre) en France. Je ressens bien une forte empreinte politique dans la dénomination du cours d'instruction civique. Ensuite, les matières sont très hiérarchisées au lycée Guangming. Les trois cours les plus importants sont le chinois, les mathématiques et le français (ou l'anglais), et l'école fait un calcul spécifique des notes de ces trois cours pour chaque élève avant de faire un calcul global des 10 matières enseignées. Après chaque examen officiel que j'ai présenté précédemment, le professeur principal doit s'occuper de remplir un bulletin comme présenté ci-dessus.

Enfin, ce document montre bel et bien une caractéristique chinoise qui peut sans doute étonner les élèves et les professeurs français. Il s'agit bien de la question du classement. Chaque élève est classé de 3 façons : son classement pour chaque matière dans sa propre classe et pour toutes les classes de seconde, son classement sur sa moyenne pour les cours de chinois, de mathématiques et de français dans sa propre classe et pour toutes les classes de seconde, son classement sur sa moyenne totale pour les 10 matières étudiées dans sa propre classe et pour toutes les classes de seconde. Le système de classement est vraiment complet et strict ! Après l'examen, tous les élèves peuvent connaître leur place et celles de leurs camarades.

J'ai remarqué également un phénomène très intéressant lors d'une réunion de parents d'élèves : la réunion se tient dans chaque salle de classe et les parents s'assoient à la place de leurs enfants. Le proviseur du lycée donne un discours, par la radio du lycée, pour tous les parents présents, et la première chose qu'il annonce, c'est le classement des dix meilleurs élèves de seconde selon leurs notes d'examen. Cela se fait devant tous les parents du lycée. J'ai parlé avec Monsieur Chen dans son bureau, pour avoir son point de vue vis-à-vis sur ce système de classement.

Chen : Je pense que cette concurrence est pas mal, car ça peut éventuellement susciter, chez des élèves, une sorte de motivation pour avoir de bonnes notes dans les examens et pousser les élèves à avancer en permanence. Sinon, les élèves ne prennent pas les choses sérieusement. C'est une manière assez efficace pour faire travailler les apprenants. (Conversation du 28 septembre 2016 dans le bureau de Monsieur Chen).

Cette « conviction pédagogique » de Monsieur Chen sur la concurrence est partagée par la plupart des enseignants du lycée Guangming. Toujours est-il que, ma collègue francophone, Élise, également enseignante de mathématiques, prend une position opposée, selon l'entretien que j'ai mené avec elle.

Élise : Le sujet, pour une fois je ne suis pas partagée sur le système chinois. Je suis contre, complètement. Ça fait assez longtemps qu'on ne classe plus les élèves en France. Sauf peut-être dans certains établissements élitistes. Pour moi, c'est chacun à son rythme, il ne devrait pas y avoir de concurrence. Pour les premiers de la classe, ça crée une compétition qui n'est pas mauvaise, ça leur permet de se surpasser mais de toute façon, ce genre d'élève réussit toujours. C'est pour les autres que ce n'est pas bon, je pense, car cela leur revoie une mauvaise image d'eux-mêmes. Ils savent déjà qu'ils sont en échec et ça ne fait que les enfoncer un peu plus.

Donc pour moi, le classement n'a pas grand intérêt, il fait plus de mal qu'il ne fait de bien. Il est inutile. (Entretien du 29 septembre 2016 dans notre bureau).

« Complètement contre, inutile... », tels sont les mots utilisés par une francophone qui illustre bien son désaccord à l'égard du système de concurrence. Les commentaires des enseignants du lycée Guangming et la remarque d'une enseignante française traduisent deux visions opposées et deux façons d'interpréter la même chose. J'ai découvert deux modes de fonctionnement qui dépendent d'une perception différente de la réalité. Une personne marquée par une culture où les plus faibles sont mis en valeur ne comprendra pas vraiment le comportement d'un système empreint d'une culture où la sélection est privilégiée. Cela me sensibilise sans cesse à l'importance de la prise en considération de la pluralité des visions et de la culture des interlocuteurs dont ils sont issus.

2.3. Analyse des manuels : vient de et va vers une méthode traditionnelle ?

Un autre type de document personnel des élèves que j'ai remarqué dès le début de mon séjour dans ma communauté, c'est le manuel scolaire. À force de me promener souvent dans la salle de classe pendant la récréation, j'ai constaté un phénomène typique sur la table de tous mes élèves : une dizaine de manuels de chaque matière est entassée de façon quasi identique. En échangeant avec les apprenants, j'ai compris qu'ils étaient obligés, au début de chaque semestre, d'acheter les manuels de chaque matière pour suivre le programme. Par curiosité, j'ai pris une photo de la table d'un élève de seconde, où les dix manuels de chaque cours sont superposés (voir annexe 9, page 33). J'ai également pris quelques photos de manuels de certaines matières (voir annexe 10, page 34-37).

Je constate très clairement, à travers cette observation, le poids du manuel scolaire dans l'enseignement du secondaire en Chine. Le manuel est indispensable, pour tous les enseignants, quelles que soient leurs matières enseignées dans leurs préparations du cours. Dans l'inconscient collectif des élèves et professeurs chinois, le fait d'avoir un manuel est beaucoup plus « rassurant ». Rétrospectivement, c'était pareil quand j'étais écolier et lycéen. Je me rappelle le plaisir d'un petit garçon reniflant l'odeur d'une petite dizaine de nouveaux manuels scolaires. Les manuels sont sans doute l'élément le plus représentatif dans la mémoire collective des élèves chinois. En ce qui concerne le manuel, voici la remarque d'Élise pendant notre entretien :

Élise : Ce que j'ai constaté au lycée Guangming, qui m'a un peu étonné, c'est que les élèves ont leurs manuels personnels et qu'ils écrivent dessus. Ça me fait un peu bizarre (rire). En France, en général, le manuel de cours est acheté par l'association des parents d'élèves. C'est comme si les élèves prenaient une location en début d'année, et à la fin de l'année ils les rendent, car l'année suivante, ils seront pour d'autres élèves. En France, chaque professeur a la liberté de travailler comme il veut, alors qu'en Chine, j'ai l'impression que le prof ouvre le manuel à la page 1 en début d'année, et qu'à la fin de l'année, il doit arriver à la dernière page du bouquin quoi. Pour nous, ce n'est pas choquant, mais c'est juste que ce n'est pas dans nos pratiques. Par exemple, dans mon lycée en France, j'ai des collègues qui n'utilisent pas le manuel de toute l'année. Aucune obligation de suivre les manuels. Je pense que si mon inspecteur voyait que je suivais mot à mot le manuel, il me dirait tout de suite « Arrêtez ! ». (Entretien du 29 septembre dans notre bureau).

Une fois de plus, un témoignage sur l'hétérogénéité des pratiques. Ces divergences évoquées par les francophones de mon terrain me font constamment remettre en question les situations auxquelles je me suis habitué. Parmi ces dix manuels posés sur la table de mes élèves, j'ai porté mon attention sur le manuel de français car c'est celui qui me concerne le plus et j'en ai fait une analyse approfondie.

Le manuel imposé par l'établissement s'intitule *Le Français*, conçu par M. Ma Xiaohong, un éminent professeur de Beijing Foreign Studies University (Université de langues étrangères de Pékin). J'ai discuté avec mes collègues de ce manuel, et voici la réponse de Juliette lors de notre conversation, une enseignante chinoise de français qui travaille depuis la fondation de la section de français LV1 au lycée Guangming.

Juliette : C'est un manuel que nous avons utilisé dès la fondation de notre section de français. Et, à part quelques exceptions, quasiment tous les lycées en Chine, qui enseignent le français en tant que LV1 ou LV2, utilisent ce manuel. (Conversation du 17 septembre 2016 dans notre bureau).

Par conséquent, une analyse de ce manuel m'a semblé primordiale dès mon arrivée, puisque cela me permettait d'avoir une idée claire de ses particularités. L'analyse me permettrait également de savoir jusqu'à quel point je pourrais relier ma propre idée de l'approche interculturelle à celle du manuel. Il est vrai que, dans un contexte scolaire où le manuel est imposé et qu'il est le fil conducteur d'un cours, le professeur peut rester libre d'adapter sa progression à son public, de compléter ou de réorganiser les contenus proposés par le manuel. Puisque mon centre d'intérêt repose sur l'interculturel, mon attention s'est focalisée sur le contenu culturel du manuel. Je voulais savoir comment l'altérité était présentée dans le manuel tout en observant d'autres aspects significatifs qui sont proposés dans le livre. J'ai lu attentivement l'avant-propos dans le souci d'en connaître son origine. Le manuel en question, *Le Français*, comprend 4 volumes publiés (pour 4 ans de licence en système scolaire chinois) au début des années 90 selon le principe de « programme des cours de FLE pour l'enseignement supérieur » (avant-propos, voir annexe 11, page 39). Le manuel a reçu un accueil triomphal chez les enseignants et apprenants de FLE et donc, des établissements secondaires l'ont même choisi comme support d'enseignement (comme le lycée Guangming de Shanghai). On voit bien que, depuis environ 30 ans, on utilise toujours le même manuel dans les établissements chinois, même si on en a une version révisée.

Chaque volume de ce manuel comprend un livre d'élève avec un CD, un cahier d'exercices et un guide pédagogique pour les enseignants. J'analyse ici le premier volume de ce manuel, car c'est le manuel que j'utilise dans mon cours avec le public de seconde. La structuration est similaire pour ces 4 volumes.

J'ai commencé mon observation par la couverture et la 4^e de couverture (voir annexe 12, page 40-41). Sur la couverture, une grande photo de la Tour Eiffel est présentée au centre de la page avec le titre du livre *Le Français* en chinois et en français, au-dessus de cette image. C'est pareil pour la 4^e de couverture, encore une photo de la Tour Eiffel ; c'est le seul dessin de la couverture, et il est placé en plein centre. Pour mes élèves, un groupe de grands

débutants, une image stéréotypée (Paris, la Tour Eiffel) de la France est transmise ainsi dès le premier contact visuel avec leur manuel.

Ensuite, j'ai observé l'épaisseur de ce livre. C'est un gros livre de 460 pages. Le professeur de français doit finir toutes les leçons de ce livre en une année scolaire. J'imagine déjà le stress des professeurs pour atteindre cet objectif avec ce gros volume, en seulement un an. Cette obligation d'enseigner en intégralité un gros livre limite plus ou moins l'imagination et l'enthousiasme des professeurs qui veulent tester d'autres choses dans leur classe. Il est apparu comme pas très adapté à l'apprenant, car les contenus à assimiler sont trop nombreux pour être traités en un an. Je ressens déjà le challenge qui m'attend pour intégrer la dimension interculturelle face à cette contrainte pédagogique.

Selon la table des matières (voir annexe 13, page 42), le manuel est découpé en 18 leçons divisées en deux grandes parties : cours de phonétique (de leçon 1 à leçon 10) et cours élémentaire (de leçon 11 à leçon 18). Les leçons sont regroupées par thèmes (par exemple, « Manger en France » ; « Le rythme de la vie », « La famille », etc.). Chaque leçon comporte environ 30 pages et se compose de 7 parties : « Texte », « Grammaire », « Mots et expressions », « Des mots pour le dire », « Un peu de phonétique », « Un peu de civilisation française », « Lecture ». Pour avoir une vision plus précise et concrète de chaque partie, je vais analyser ces parties en général, en faisant plus concrètement un parallèle avec la leçon 15 de ce manuel intitulée « Manger en France! »(voir annexe 14, page 43-50)

Le point de départ de chaque leçon est un support écrit, sous forme de dialogues et de textes. Tous les dialogues sont enregistrés sur le CD permettant ainsi une approche plus agréable. Cependant, les dialogues sélectionnés sont des documents fabriqués avec une visée grammaticale claire et nette. Parmi les 18 leçons, je n'ai pas trouvé ne serait-ce qu'un document authentique ! Il n'y a quasiment pas d'iconographie dans ce manuel. La première partie de chaque leçon « dialogue/texte » est accompagnée d'une liste de vocabulaire avec la traduction en chinois ainsi qu'une partie intitulée « Notes » qui vise à donner une traduction en chinois de certaines phrases complexes apparues dans le texte et à donner un éclaircissement sur certains points grammaticaux apportés par ces phrases.

Dans la leçon 15, le dialogue s'intitule « Au restaurant universitaire ». En lisant le dialogue, je peux facilement remarquer que c'est un dialogue purement fabriqué en intégrant intentionnellement dans celui-ci plusieurs articles partitifs et l'impératif, étant donné que ces points grammaticaux sont l'objectif principal de cette leçon. Par exemple : « Pour un plat chaud, il y a **des** légumes et **de la** viande, et toi tu prends quoi ? **Du** poulet ou **du** bœuf ? » « Alors, **allons-y** ». Le dialogue est suivi de 2 pages de listes dans les deux langues de mots et de 8 notes pour l'explication des phrases complexes en chinois, ce qui montre, de nouveau, la priorité absolue de traduction pour les concepteurs de manuels en Chine.

La partie « Grammaire » apparaît juste après le dialogue. Pour la leçon 15, trois points grammaticaux (article partitif, pronom adverbial en, impératif) sont explicités et expliqués, l'un après l'autre, de façon extrêmement détaillée et structurée. La notion, la formation et l'emploi de ces trois points grammaticaux sont expliqués exhaustivement dans les deux langues avec des exemples très concrets. Ce mémo grammatical très complet présenté par

l'auteur, montre bien son attachement à l'aspect grammatical de la langue. La préconisation de la grammaire explicite et inductive se remarque facilement à travers la manière dont le concepteur du manuel apporte les informations grammaticales. Cette partie « Grammaire » est suivie par une liste de « conjugaison » de certains verbes (acheter, s'asseoir, boire, choisir, ouvrir). La partie « Grammaire » compte 7 pages, un peu plus d'un quart de l'ensemble de l'unité, soit, la plus grande proportion dans la leçon. Ce rôle prépondérant de la grammaire dans un manuel influence, plus ou moins, la façon dont les enseignants transmettent leur savoir. Face à ce seul document pédagogique, les enseignants eux-mêmes, deviennent les défenseurs et les promoteurs de l'aspect grammatical de la langue. Par conséquent, les élèves, quant à eux, assimilent ce type d'apprentissage réceptif et linguistique ce qui n'est pas favorable à une éducation interculturelle.

Les parties « Des mots pour le dire » et « Un peu de phonétique » sont suivies de la partie « Grammaire », mais elles n'occupent qu'une page chacune. « Des mots pour le dire », introduit les phrases ou encore les structures syntaxiques utiles pour la conversation quotidienne qui a un lien avec le thème de la leçon. « Un peu de phonétique » présente certaines règles phonétiques (par exemple : les liaisons interdites) ou des exercices de prononciation qui visent à résoudre les difficultés phonétiques du français.

La seule trace de ce manuel qui traite de la culture française, est la partie suivante qui s'intitule « Un peu de civilisation française » avec une image, encore une fois, de la Tour Eiffel – stéréotype répandu dans l'inconscient collectif des Chinois sur la France. C'est la partie que je cherchais dès le début étant donné que cela pouvait avoir un lien étroit avec ma pratique interculturelle que je pouvais éventuellement mettre en place.

À ma déception, les contenus de la partie « Un peu de civilisation française », dans ce manuel, présente essentiellement une culture encyclopédique. Par exemple, dans cette leçon 15, l'auteur présente d'une manière très générale les repas des Français, les six plats préférés des Français, avec quelques informations supplémentaires sur les desserts et les boissons. Ce type de culture informationnelle n'est pas propice à une démarche interculturelle. L'enseignement de la culture a été réduit à la notion de « connaissance de 'la' culture nationale cible » (Blanchet et Coste, 2010 :9). En témoignent également l'usage qu'en font nombre de manuels de langues (Auger 2007). La plupart des enseignants ont été formés à la « perspective civilisationniste », c'est-à-dire à une accumulation des connaissances sur la culture cible en faisant primer l'idée de cultures nationales homogènes.

Ainsi, les enseignants sont dans cette « zone de confort » de la répétition, de la transmission de savoir encyclopédique de la culture. Changer cette situation devient assez difficile. La perspective interculturelle, est une perspective situationnelle, intersubjective, dialogique, et dans cette perspective, la dimension pragmatique l'emporte sur la dimension d'accumulation des connaissances. Cependant, ce changement de paradigme n'est pas encore très abouti dans la conception de manuels et dans l'enseignement des langues étrangères. La culture est posée comme un objet de connaissance extérieur à l'apprenant. Cette perception de la culture dans le manuel est celle d'une « réduction au fond contradictoire avec le cœur de la notion de relation interculturelle », car la problématique interculturelle a été plutôt conceptualisée « comme

celle d'une expérience concrète de toute forme d'altérité socioculturelle vécue par les individus dans leurs interactions » (Blanchet et Coste 2010 : 9). Par conséquent, la manière d'aborder l'aspect culturel, dans ce manuel, ne permet pas la portée heuristique et interventionniste de l'interculturel.

La partie suivante regroupe les « Exercices » et elle est constituée par diverses activités langagières. Cependant, en feuilletant ces pages, je remarque tout de suite que les exercices structuraux sur les points grammaticaux évoqués dans le texte de la leçon ainsi que l'exercice de version et thème (traduction) occupent l'essentiel de cette partie. En ce qui concerne la leçon 15, cette partie est envahie par les exercices grammaticaux, sous diverses formes, entre autres, modèle à recopier (page 343), texte à trous (page 347), questions-réponses (page 347), sur l'article partitif, le pronom adverbial « en », et l'impératif. Une série d'exercices qui repose uniquement sur la compétence linguistique et pas sur la compétence culturelle ou interculturelle.

La leçon se termine par la partie « Lecture ». Ce sont des textes supplémentaires, souvent littéraires, qui ont un lien étroit avec le sujet de l'unité. Pareillement au texte et au dialogue principal de la leçon, les documents de cette partie sont également suivis par une liste de vocabulaire présenté en deux langues (chinois et français). L'objectif pédagogique de cette partie est, bien évidemment, encore une fois, l'étendue du bagage lexical des apprenants et le renforcement de la capacité de la traduction.

Le « Guide pédagogique » destiné aux enseignants qui utilisent ce manuel a un objectif principal également clair et net. C'est le renforcement des compétences lexicales, grammaticales et de traduction. Je ne trouve nulle part des activités à visée culturelle et interculturelle. Ce guide est significatif dans la mesure où il me permet de comprendre davantage les principes pédagogiques préconisés par le concepteur du manuel.

Si je résume le principe de ce manuel, l'accent est mis sur la progression grammaticale à travers la présentation et l'analyse des structures linguistiques correctes, des exercices de grammaire et de traduction, ayant pour supports didactiques des textes dont la plupart sont des documents fabriqués. En raison de la prédominance de la composante linguistique, les aspects socioculturels sont relégués au second plan, et je remarque une absence importante de problématisation interculturelle de la langue.

À propos du manuel de langue, j'ai échangé davantage avec Fabienne, lors de notre entretien, car elle est enseignante de français et de théâtre dans un lycée en France. Elle a fait une remarque bien intéressante :

Fabienne : L'an dernier, j'étais dans un lycée de Pékin pour un an de mission. On suivait le manuel Tandem (un manuel édité en France chez Didier), on tourne les pages, sans aucune réflexion, aucune recherche. Les gamins s'endormaient. Il n'y a pas assez de recherche, assez d'inventivité. Le manuel Tandem utilisé en version originale en France, il est pas mal à la base. Cependant, en venant en Chine, ce manuel est « sinisé », parce qu'on ajoute des paquets de listes de vocabulaire, des traductions, listes de conjugaison, et donc ces parties supplémentaires et les dessins artificiels ont remplacé les documents iconographiques authentiques de la version originale. Il n'y a donc aucun document authentique dans l'adaptation chinoise de Tandem. Ils

ont gommé tout l'avantage des documents authentiques et en plus, ils font des pages entières de traductions. (Entretien du 26 septembre dans notre bureau).

Le témoignage de Fabienne est significatif dans la mesure où il reflète le phénomène dans une autre perspective. Il s'agit bien de l'adaptation de manuels dans le contexte culturel. Si « pour l'élève, le manuel importé sera 'meilleur' parce qu'il joue sur la séduction » (Zarate, 1993 :49), ces manuels sont transformés et « sinisés » (voir annexe 15, page 51)¹⁸ par les pédagogues chinois pour être cohérents avec la culture d'apprentissage des apprenants sinophones. Une sorte de désintérêt envers les documents authentiques et la mise en valeur de la compétence lexico-grammaticale sont visibles dans cette adaptation.

3. Observation d'un cours de FLE : exemple d'un style d'enseignement ?

Après avoir analysé le manuel de français utilisé sur mon terrain, je me suis attaché à observer un cours de FLE de façon à connaître un peu la manière d'enseigner de mes collègues. La classe et la pratique pédagogique sont en effet les indicateurs importants pour mieux capter la « tradition didactique » de mon terrain.

3.1. Le choix et le critère d'observation

Dans les lycées chinois, les enseignants demandent rarement des mutations. Il y a quatre enseignantes permanentes de FLE, au lycée Guangming, qui enseignent à temps plein ; leur cours est donc très représentatif de l'analyse du style d'enseignement au sein du lycée. De ce fait, observer le cours de FLE, ne serait-ce que de l'une d'entre elles, m'a semblé très pertinent. La fonction première de mon observation n'était pas pour autant de juger ou d'évaluer l'enseignante, il s'agissait plutôt d'acquérir une connaissance globale de la méthode d'enseignement, et de mesurer l'écart entre ma propre conviction pédagogique et celle de mon terrain. Comme le professeur a toujours des compétences qui lui appartiennent, c'était également une bonne occasion pour moi d'avoir une inspiration en observant le cours.

Je me suis contenté d'observer une des enseignantes de français. Tout d'abord, l'observation a été faite tout au début de mon séjour à Shanghai, le 14 septembre 2016, (deuxième semaine de mon arrivée), pour comprendre le plus vite possible le fonctionnement d'enseignement car j'ai assumé moi-même mes cours quelques jours après mon arrivée. Ensuite, à cause du travail très chargé, je n'avais pas assez de temps pour observer les cours de toutes les enseignantes, ce n'était pas réaliste. Enfin, cette « intrusion » soudaine dans leurs pratiques aurait pu déstabiliser certains professeurs. Cependant, vu que le lycée impose les mêmes règles pédagogiques, le même support didactique pour toutes ces enseignantes, et que les devoirs à la maison, donnés aux élèves, et les contrôles continus sont similaires (à travers mon observation de « trace pédagogique » mentionnée dans la partie précédente), l'observation du cours d'une enseignante me semblait déjà assez représentatif.

¹⁸ A titre d'exemple, sur la même page (3^e de la couverture) la version originale de ce manuel présente la carte des départements d'Outre-mer, alors que la version « sinisée » l'a supprimée, et ajoute une liste de vocabulaire avec la traduction en chinois. Voir annexe 15.

Après ma sollicitation sincère et amicale, j'ai eu l'autorisation d'observer le cours de ma collègue, une enseignante expérimentée, qui travaille dans la section de français depuis 7 ans. J'ai donc observé deux séances d'affilée, d'une durée de 40 minutes, dirigées par ma collègue.

Sur le plan méthodologique, j'ai plutôt opté pour la prise de notes. Je n'ai pas utilisé de grille d'observation très détaillée pour qu'elle ne contraigne pas trop l'observation. Cependant, j'ai défini mes objets principaux d'observation avant de pousser la porte de ma collègue. Paul Bogaards a signalé l'importance de la clarification des objets à étudier dans l'observation d'une classe :

« Le télescope qui sert à observer ce qui est très éloigné est assez différent de la loupe dont on se sert pour examiner ce qui est très petit. Mieux on sait d'avance ce qu'on veut étudier, mieux on est capable de spécifier les propriétés que doit avoir l'instrument d'observation » (Bogaards 1991 :132).

Ayant à l'esprit la notion de pratique didactique interculturelle, ma préoccupation principale est de voir la manière dont l'enseignante traitait la dimension culturelle des langues dans son cours. Est-ce qu'elle intégrait des composantes culturelles dans son cours ? Y avait-il des activités autour de la sensibilisation interculturelle ? En outre, le déroulé du cours, le rôle de l'enseignant (vecteur de l'information ou plutôt régulateur des échanges ?), les supports pédagogiques (manuels ou autres ?), les supports iconiques (document audio ? vidéo ?), les devoirs et les modalités de travail ont davantage attiré mon attention.

C'était un groupe de 36 élèves de première ayant le français comme LV1. L'observation a été faite en début du semestre, donc ils avaient à peine commencé leur deuxième année d'apprentissage du français. Conformément à mon attente, le support principal de l'enseignante était le manuel *Le Français* que j'ai mentionné précédemment. Il s'agissait de la leçon 17 dont le thème est « le rythme de la vie ». Le cours concerne le premier dialogue de cette leçon qui s'intitule « Ne fais plus la grasse matinée » (voir annexe 16, page 52). Le cours a commencé par une salutation habituelle des élèves envers leur professeur, s'inclinant et prononçant tous en même temps « Bonjour Madame ». Un rituel de classe dans les lycées chinois qui montre, encore une fois, l'importance de la discipline.

3.2. Le déroulement de la séance

L'enseignante a débuté son cours par un exercice de compréhension orale qui concerne l'enregistrement audio de ce dialogue. Les élèves devaient fermer leurs livres et écouter attentivement. Évidemment, le document n'était pas authentique, parce que malgré l'apparition du prénom francophone dans le texte (Jacqueline et sa mère), l'enregistrement était réalisé par deux sinophones, l'un était le concepteur du manuel, l'autre voix provenait d'une autre personne d'origine chinoise. Après la première écoute, trois élèves ont été sollicités pour répondre à des questions sur le contenu général du texte autour des personnages et de l'histoire principale. Voici l'extrait que j'avais noté dans mes cahiers :

Ens : Mabin, combien de personnes y a-t-il dans ce dialogue ?

M : Il y a deux personnes dans cette dialogue, la mère et la fille.

Ens : Très bien, on dit « dans **ce** dialogue, pas dans *cette* dialogue », d'accord ? Wentao, de quoi s'agit-il dans ce dialogue ?

W : La fille ne veut pas lever le matin et sa mère n'est pas content.

Ens : Oui, bien, mais attention, elle ne veut pas **se lever** et sa mère n'est pas **contente**.

La correction immédiate à plusieurs reprises concernant des fautes grammaticales des élèves, m'a permis de me rendre compte de l'importance que l'enseignante accorde à la grammaire. Cette première écoute et la partie questions-réponses a duré environ 15 minutes.

Ensuite, lors de la deuxième écoute, l'enseignante a autorisé les élèves à ouvrir leurs manuels et elle leur a fait souligner les mots qu'ils ne comprenaient pas dans le texte. J'ai observé que les élèves écoutaient très attentivement le support audio et qu'ils soulignaient tous les nouveaux mots. L'enseignante a ensuite expliqué, en chinois, quelques mots qui ont été signalés par trois quatre élèves comme étant difficiles (les mots comme « obligatoire », « tranquille », « impatiente »). Cette deuxième écoute a été suivie par les questions approfondies sur le dialogue et les réponses de la part des élèves. Les questions sont assez variées et les explications de la part de l'enseignante sont très claires. Les élèves ont tous l'air d'avoir compris le contenu du dialogue. Une certaine interaction a été établie grâce aux questions-réponses entre l'enseignante et les apprenants, même si cette interaction a été limitée à l'explication des mots et du texte. Cette partie a duré environ 20 minutes.

Pour l'étape suivante, lors des 5 minutes restantes, l'enseignante est passée directement à l'apprentissage du lexique. Elle a lu la liste de vocabulaire figurant dans le manuel, et les élèves l'ont relue après elle. En faisant lire deux fois la liste de vocabulaire, l'enseignante a clôturé sa première séance.

La deuxième séance a commencé après 10 minutes de récréation. Après avoir fait lire le texte de la leçon par deux élèves volontaires, jouant le rôle de la mère et de la fille, l'enseignante a fait une lecture détaillée du dialogue, autrement dit, elle a traduit le texte phrase par phrase. Pendant l'explication et la traduction du texte, elle a apporté un éclaircissement et un élargissement du vocabulaire en se basant sur les mots et les expressions du dialogue. À titre d'exemple, elle a présenté différentes locutions avec le mot « lit » (ce mot est apparu dans le texte de la leçon : « le réveil a déjà sonné depuis longtemps, elle reste encore au lit ») sur son diaporama bien préparé. Voici l'extrait de mes notes sur son diaporama :

Faire son lit 整理自己的床铺

Entrer dans un lit 上床睡觉

Se mettre au lit 就寝

Être tombé du lit 起了个大早儿

Comme on fait son lit on se couche 自作自受

Les élèves écoutaient attentivement, en demandant parfois des précisions, et surtout en recopiant le diaporama - les contenus supplémentaires préparés par l'enseignante, dans leurs cahiers. À ce moment, l'enseignante jouait un rôle de pur « vecteur d'information » (Dabène 1994 :41). Cette étape d'explication du texte, de traduction des phrases et d'étendue du vocabulaire a duré environ 20 minutes. La classe est restée assez calme et les élèves étaient très réceptifs.

La deuxième moitié du cours a été totalement consacrée à la grammaire. Il s'agissait du passé composé avec « être » comme auxiliaire. En effet, dans le texte de la leçon, cette forme de phrase est apparue à plusieurs reprises (par exemple : sa maman **est devenue** impatiente), et c'était également le premier point grammatical de la leçon préconisé par le manuel dans la partie « grammaire ». L'enseignante a présenté une image de « Maison d'être » (on trouve cette image dans la plupart de la méthode destinée à l'enseignement de la grammaire) sur son diaporama pour présenter les verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire être au passé composé. C'était assez vivant et intéressant visuellement. Les élèves ont encore recopié les verbes et certains élèves ont même redessiné l'image dans leurs cahiers. Ensuite, pour la systématisation de cette règle, les élèves devaient, en levant la main, traduire les phrases données par l'enseignante.

Ens : XieZhen, comment traduire 她昨天夜里回来很晚 en français ?

Xie : Elle est rentrée très tard hier soir.

Ens : Excellent, n'oublie pas le « e » dans le verbe « rentrée », car le sujet est féminin. Alors, Yuantao, comment traduire 莫尼克和玛丽已经到了 en français ?

Yuan : Monique et Marie sont déjà arrivées.

Ens : Bien ! Viens au tableau et écris ta phrase, et les autres élèves doivent vérifier s'il a bien conjugué et accordé ce verbe. On a toujours tendance à faire des erreurs sur la concordance du verbe dans cette forme.

En faisant ainsi, l'enseignante familiarise les élèves avec la structure syntaxique par la traduction des phrases simples. Selon mon observation, les élèves semblaient maîtriser assez bien la structure à force de répétition et de traduction. L'enseignante a terminé son cours par deux exercices structuraux concernant le passé composé du verbe être. Ces exercices se trouvaient dans les manuels (p 408, exercice 2, et p 409, exercice 6, voir annexe 16). Voici le récapitulatif de ce cours sous la forme d'un tableau :

Activités langagières	Temps consacré	Type d'activité	Modalité de travail
Compréhension orale (mise en valeur du repérage de nouveaux mots pendant l'écoute)	Environ 35 minutes	Écoute du document audio.	Questions-réponses pour la compréhension globale. Repérage de nouveaux mots.

Compréhension écrite et lexicale	Environ 25 minutes	Lecture du texte. Liste des mots. Élargissement du vocabulaire. Explication et traduction linéaire du texte	Prise de notes de la part des élèves. Simulation. Apprendre en écoutant.
Grammaire	Environ 20 minutes	Explication de la règle grammaticale, grammaire inductive.	Systématisation de la règle par la traduction des phrases à visée grammaticale. Prise de notes

Selon ce tableau récapitulatif, le cours montre, bien évidemment, une véritable centration sur la compétence linguistique et surtout sur la grammaire-traduction. Le manuel constitue la base essentielle de travail des élèves et reste le principal et même le seul support pour l'enseignante. Le rôle essentiel de vecteur d'information de l'enseignante est illustré par la prise de notes continue des élèves durant le cours. L'exploitation culturelle du document et la démarche interculturelle sont quasi absentes dans la séance. Cependant, malgré cette approche grammaticale, écrite et analytique, ce cours a quand même montré une certaine efficacité grâce à la préparation soignée de l'enseignante qui a bien exploité les aspects linguistiques du texte.

3.3. L'entretien avec l'enseignante et le regard croisé des francophones sur le cours de langue

En raison de ma sincérité et du climat de confiance que j'ai pu créer avec mes collègues, j'ai minimisé l'effet de « perturbation de l'observateur » (Papinot 2014 : 2) chez l'enseignante. À visée formative, tant pour l'observateur que pour l'observé, l'observation du cours ne trouve tout son intérêt que si elle est suivie d'un entretien entre l'observateur et l'enseignante. Les convictions méthodologiques chez les enseignants se manifestent dans leurs pratiques dans la classe. Voici le commentaire de l'enseignante que j'ai noté ; c'était une discussion en mandarin et j'ai traduit en français. Selon son souhait, j'ai anonymé le nom de l'enseignante :

Enseignante : J'ai l'habitude de contextualiser le lexique, la structure syntaxique et le point grammatical par un simple exercice de thème. C'est **vachement** utile je trouve. Car en faisant tel exercice de traduction, l'étendue du vocabulaire et la systématisation de la grammaire peuvent être réalisées en même temps. Je **préfère** ce type d'exercice. Le vocabulaire et la grammaire sont **extrêmement** importants pour développer d'autres compétences langagières.

Dans le commentaire cité ci-dessus, les adverbes subjectifs « vachement, extrêmement », la locution verbale « avoir l'habitude de » et le verbe « préférer » démontrent clairement son principe méthodologique. L'accent mis sur la grammaire et la traduction et la centration sur les lexiques dans la pratique de classe sont illustrés à travers ce témoignage et mon observation. Concernant la dimension culturelle et interculturelle dans le cours, elle a déclaré :

J'aime exploiter la dimension culturelle, mais le fait que les élèves doivent acquérir le niveau B1 pour pouvoir continuer leurs études en France et pour réussir leur bac en français en seulement deux ans et demi ne me permet pas d'avoir suffisamment de temps pour intégrer la composante culturelle. Il faut vraiment faire le maximum sur le contenu grammatical et lexical pour garantir leur réussite au bac et au TCF ou au DELF. En plus, la culture est un phénomène qui englobe pleins d'aspects et cela me paraît assez difficile. Pendant la période de ma licence et de mon master en Chine dans le département de français de l'université, je n'ai pas appris beaucoup de choses concernant la culture française, ce que nous avons appris, c'est plutôt l'aspect linguistique et littéraire de la langue. Du coup, je suis plus à l'aise dans ce domaine.

À travers cette confession honnête de la part de ma collègue, j'ai remarqué à quel point la pression de l'examen et les résultats scolaires sont importants dans l'enseignement/apprentissage des langues dans les lycées chinois. Cette contrainte institutionnelle amène les enseignants à penser que, dans une certaine mesure, la composante culturelle et interculturelle est une « perte de temps ». La composante culturelle et interculturelle constitue un contenu supplémentaire ajouté à la composante linguistique. En effet, elle ne s'est pas rendue compte que l'on peut très bien intégrer la dimension culturelle et interculturelle sans perdre le fil de l'apprentissage de l'aspect linguistique proprement dit.

En outre, le commentaire de ma collègue m'amène à réfléchir plus profondément aux raisons de l'absence de l'apprentissage culturel dans l'enseignement des langues en Chine. Beaucoup de didacticiens constatent que, dans l'enseignement actuel, l'exploitation des dimensions culturelles est largement négligée en classe de langue, « on rabâche que langue et culture sont liées, mais on met rarement ce principe en œuvre et, dans les faits, elles restent séparées » (Porcher 2004 : 49). Face à cette absence, les didacticiens, parmi lesquelles Florence Windmüller, ont mené des recherches pour en trouver des raisons. Elle en a fait une synthèse assez complète dans son ouvrage. Selon elle, le manque de formation est la première raison de cette absence de l'apprentissage culturel :

« L'apprentissage culturel suppose des connaissances des différentes disciplines annexes de la linguistique et dans d'autres disciplines issues des sciences humaines pour lesquelles les enseignants, les formateurs et les auteurs de méthodes n'ont pas été formés. La didactique récente ne présente pas la formation dans les disciplines extralinguistiques » (Windmüller 2011 : 27).

La formation classique d'un enseignant de langue en Chine est dominée par l'aspect littéraire et linguistique. Par conséquent, en ce qui concerne l'enseignement de l'aspect culturel, les professeurs se sentent souvent démunis et impuissants à cause d'un manque de formation. À cela s'ajoutent, selon Jean-Claude Beacco, les expériences personnelles des enseignants :

« Nombre d'enseignants de langue n'ont que très peu de contacts directs avec les pays étrangers dont ils enseignent la langue, pour des raisons économiques évidentes : dans bien des régions du monde, un salaire d'enseignant ne permet pas d'investir dans les déplacements et certains enseignants ne se sont jamais rendus dans ces pays » (Beacco 2000 : 90).

Ce propos de Jean-Claude Beacco est également compatible avec le contexte chinois où la plupart des enseignants de langue étrangère, notamment ceux des établissements secondaires, n'ont pas l'expérience de séjours dans les pays de la langue cible. Face à cette réalité, le savoir culturel chez les enseignants reste « largement imaginaire et indirect » (Beacco 2000 : 90) ce qui provoque également l'absence d'un enseignement culturel dans le cours. D'ailleurs, sous la plume de Florence Windmüller, les tentatives pour aborder les différentes disciplines concernant la culture existent mais ne sont malheureusement pas suffisamment prises en compte dans les manuels de langue.

Le commentaire de ma collègue m'a ainsi incité à avoir une réflexion profonde sur l'absence culturelle dans le cours de langue en Chine. Je me suis rendu compte de l'importance de la formation des enseignants et des concepteurs de manuels sur la dimension culturelle et interculturelle dans l'enseignement. C'est une des raisons principales pour lesquelles j'ai animé une formation sur mon terrain, en collaborant avec ma directrice de thèse. Cette formation a été organisée par le consulat général de France à Shanghai, à l'intention des enseignants du second degré, pour promouvoir l'approche culturelle et interculturelle dans un cours de FLE (voir chapitre 9). Simon, l'élève francophone que j'ai cité précédemment, a également assisté au cours de français des différents profs du lycée, par curiosité. Il a remarqué la prédominance du manuel scolaire chez les profs et il m'a confié son sentiment :

Simon : Dans toute ma scolarité, on avait un manuel pour la langue, mais on ne n'utilisait quasiment jamais, c'est-à-dire que c'étaient surtout les profs qui faisaient leurs propres cours. Pour le cours d'anglais, par exemple, on utilisait le manuel surtout pour voir les verbes irréguliers ou quelque chose comme ça, mais autrement, on utilisait très très rarement le manuel, et même pour le cours de chinois, on avait un manuel, mais je n'ai jamais ouvert mon manuel. C'était vraiment le travail à travers les photocopiés ou les feuilles que mes profs nous donnaient. En Chine, pour les cours d'anglais et français que j'ai observés, les profs suivent les manuels à la lettre. Et mes camarades chinois dans la classe utilisent parfois les expressions et les formulations qu'ils ont apprises de leur manuel de français mais qu'on n'utilise pratiquement pas dans la vie réelle en France. Cependant, je ne veux pas dire par là que la méthode traditionnelle est nulle, cela oblige, dans une certaine mesure, les apprenants à systématiser et à mémoriser les contenus du cours. Il y a beaucoup d'élèves Français qui ne sont pas capables de progresser en langue dans notre méthode dite « modernisée ». (Entretien du 27 septembre 2016 dans mon bureau).

À travers les propos de ce lycéen français, la méthode pédagogique de langue en Chine présente une grosse différence avec la sienne. Il a signalé également la faiblesse de cette méthode en citant l'exemple de ces camarades chinois. Cependant, il sait faire la part des choses en évoquant les éventuels points positifs des méthodes adoptées par les professeurs chinois. En parlant avec lui, j'ai commencé à comprendre, avec clarté, le sentiment d'un jeune français vis-à-vis de l'enseignement des langues en Chine.

Fabienne, une professeure francophone de lettres, qui a enseigné le français pendant un an à Pékin et un an au lycée Guangming de Shanghai, a également exprimé son point de vue à partir d'expériences d'enseignement dans ces deux villes chinoises :

Fabienne : C'est vrai qu'en suivant les manuels et en appliquant la méthode traditionnelle, ça manque un peu d'inventivité et de création. Après est-ce que c'est complètement critiquable ? J'ensais rien, parce que finalement, est-ce que c'est pas non plus une méthode pédagogique adaptée au type d'élèves que sont les Chinois ? C'est une question qui doit se poser. Pourquoi on doit absolument plaquer la méthode dite « occidentale » dans un contexte culturel qui ne fonctionne pas de la même manière ? Sans la contrainte de manuel, c'est vrai qu'en France il y a des professeurs qui créent des bonnes choses et qui suivent la bonne progression, mais tu peux aussi avoir des enseignants qui font des trucs complètement pourris (rire). Alors qu'en Chine, le fait d'imposer un manuel, c'est comme quelque chose qui te maintient, c'est un squelette qui maintient, il y a un squelette qui oblige les enseignants à respecter, et une petite part de recherche personnelle. Ce qui me gêne beaucoup, c'est que d'un point de vue occidental ou européen, on a toujours la sensation d'être détenteur du savoir quoi, mais ce n'est pas juste de regarder les choses comme ça. (Entretien du 23 septembre dans notre bureau).

Conformément au sentiment de Simon, cette professeure qui enseignait dans un lycée français, a également exprimé sa critique à l'égard de la méthode pédagogique en Chine. Néanmoins, j'ai constaté chez ma collègue, une aptitude à relativiser les phénomènes et une capacité à se mettre à la place des autres. Elle renie une sorte d'admiration aveugle envers la mentalité occidentale et met en valeur l'importance de l'adaptation comportementale et pédagogique selon le contexte culturel différent.

À travers mon observation participante dans cet univers familier méconnu, j'ai découvert beaucoup de choses nouvelles, des petits détails sur les us et coutumes d'un lycée chinois que je prétendais connaître suffisamment. En privilégiant la méthode de conversation de terrain avec les différentes personnes du lycée et en examinant méticuleusement les anciennes traces pédagogiques, j'ai approfondi la compréhension sur mon terrain. Et surtout, en échangeant et en faisant des entretiens avec les francophones du lycée, j'ai remarqué à quel point nous étions différents sur les plans idéologique, pédagogique, éducatif et sur plein d'autres aspects.

Le contexte culturel différent entraîne la diversité de pratiques, et la diversité de pratiques provoque ainsi les éventuels malentendus et malaise. Néanmoins, l'entretien dans un climat de confiance avec les francophones du lycée et ma propre expérience en France m'ont sensibilisé davantage au fait que chaque système éducatif vit sa propre évolution liée à son histoire et à sa valeur. J'ai remarqué, à travers les témoignages de mes collègues francophones et de mon élève français, Simon, une sorte de décentration culturelle et un relativisme culturel - une qualité que j'ai beaucoup appréciée chez eux, une qualité que je trouve cruciale dans un contact interculturel, et une qualité qu'on a besoin de promouvoir, en tant que professeur de FLE, dans la classe par l'intermédiaire de notre enseignement des langues. De ce point de vue, la clé, dans les contacts interculturels, n'est pas « À Rome, il faut faire comme les Romains », ce qui est d'ailleurs une illusion, mais plutôt, « À Rome, il faut comprendre les Romains ».

En effet, ce temps d'immersion, lent et long, d'un an dans un lycée chinois, a produit un effet de « décentrement réflexif » du chercheur, si je reprends le terme utilisé par Claudine Moïse

(2009). Les observations, les échanges avec les francophones et sinophones du lycée Guangming m'ont poussé, dans une nécessité de meilleure compréhension, à me retourner sur moi-même. « Le terrain, le réel à observer, constitué d'altérité, nous construit autant que nous le construisons comme objet de recherche » (Moïse 2009 :180), dans la mesure où le travail ethnographique du terrain a changé mon regard et mes modes d'analyse. C'était un processus de déconstruction positive et productive de moi-même. Je prétendais avoir suffisamment de connaissance sur le lycée chinois en tant que chercheur originaire de Chine. Je pensais également connaître le système éducatif français dans sa profondeur en raison de mon séjour en France. J'estimais qu'il n'y avait aucune efficacité dans la méthode traditionnelle des langues vivantes. Je croyais que les Français étaient toujours attachés à leur propre schème interprétatif et seraient choqués par l'habitus du lycée chinois. Cependant, je me suis rendu compte de cette surestimation de ma capacité d'interprétation après les échanges et les observations. Je me suis sensibilisé à la diversité des pratiques, et au changement à l'intérieur d'un même contexte culturel, dépassant ainsi mes certitudes homogènes et mon inclination d'égocentrisme.

J'apprends à voir qu'il existe plus d'une manière de faire les choses, en l'occurrence, le système éducatif, et que notre présupposé n'est pas universel. Cette réflexivité, est un retour sur soi, une exploration de son arrière-scène (Moïse 2009) en faisant preuve de l'aptitude à réfléchir et prendre du recul. Comme Todorov l'a précisé en invoquant le « retour vers soi d'un regard informé par le contact avec l'autre » (Todorov 1987 :17), cette réflexivité implique une conscience de la relativité de mon propre système d'interprétation et une tentative de comprendre le système d'interprétation d'autrui. L'observation participante au lycée Guangming, devient, dans ce sens, une sorte d'« objectivation participante » (Bourdieu 2003), car elle rend « nécessaire une objectivation du sujet de l'objectivation qui ne se résume pas à un exposé de l'expérience vécue, mais à une analyse des conditions sociales de possibilité de cette expérience » (Bourdieu 2003 : 44). C'est une objectivation et déconstruction de la personne qui objective l'Autre et, c'est exactement ce que j'ai vécu. J'ai suivi un chemin « de l'étonnement au décentrement du chercheur » (Arborio et Fournier 2005 :65). J'ai dû me tourner et rentrer à l'intérieur de moi-même. C'est une introspection, une démarche intérieure dans laquelle je suis parti, si je puis dire, à la recherche de mon « moi » caché.

À travers l'observation sur mon terrain, j'ai donc remarqué la faiblesse que recèle la méthode traditionnelle de l'enseignement en Chine, mais en même temps, je me suis aperçu de certains points positifs qu'apporte cette méthode pédagogique. Je ne manifeste pas de dénigrement à l'égard de la méthode d'enseignement chinois, je ne suis pas non plus le porte-parole de la méthode dite occidentale. Mais ce qui est sûr, c'est que l'enseignement essentiellement linguistique et grammatical basé sur le manuel dans un cours de langue n'est pas propice à former des élèves interculturellement compétents.

En outre, le décentrement réflexif de moi-même à travers mon enquête ethnographique, m'a sensibilisé encore plus profondément à l'importance et à l'indispensabilité de l'interculturel. Cette réflexivité, que j'ai vécue par la confrontation avec le terrain dans une perspective ethnographique, fait écho à l'aspect opérationnel de ma recherche – l'approche interculturelle

dans l'intervention pédagogique, une méthode qui vise à former, à mon tour, par le biais de mon enseignement du français, la réflexivité et le relativisme culturel des apprenants. Par conséquent, mon enquête ethnographique et le principe pédagogique de mon cours constituent une mise en abîme parfaite, et font preuve d'une sorte de congruence et de complicité. Ainsi, la perspective ethnographique de terrain et la perspective interculturelle dans mon enseignement se stimulent et trouvent une résonance, ce qui fait la singularité de ma recherche. Cela explique également mon souhait d'être un défenseur de la pédagogie interculturelle qui amène les élèves, tout en les sensibilisant à leur culture d'appartenance, dans un voyage intellectuel, un voyage vers l'altérité, un voyage de découverte.

Chapitre IV. Culture chinoise et interculturel. Entre tradition et modernisation, patriotisme et ouverture

L'immersion sur mon terrain et la confrontation avec les différents types de public me permettent d'avoir une compréhension approfondie du lycée chinois. En me décentrant, en appliquant le principe de « l'ethno-éducation comparée » (Golfdtein 1998), je me suis rendu compte qu'il existe différentes manières de considérer le processus d'éducation. « Bien souvent, les bases sur lesquelles le processus de l'éducation repose varient extrêmement et sont déterminées par des paramètres culturels. » (Huber-Kriegler, Lázár et Strange 2005 : 85). Malgré les petites différences sur le fonctionnement d'une école à l'autre entre les régions, le lycée Guangming de Shanghai est, dans une certaine mesure, une miniature du système éducatif chinois qui incarne l'idéologie et la pensée dominante préconisées par l'Éducation nationale.

« Dans nos sociétés modernes, l'éducation en général et l'école en particulier constituent des lieux privilégiés pour l'étude de condition de la transmission des connaissances et des valeurs et de la manière dont se constituent, s'organisent et vivent ensemble des groupes sociaux » (Marchive 2012 :10).

L'école joue donc un rôle de « fenêtre » pour intercepter les valeurs et les attitudes prédominantes d'un pays. L'observation participante que j'ai effectuée sur mon terrain a pour but, si je reprends la synthèse faite par Céfaï (2003) de « pénétrer en profondeur dans la vie d'un groupe, et de découvrir la signification réelle de ses activités du point de vue de ses membres et d'obtenir une histoire de l'intérieur » (Céfaï 2003: 501). Le lycée Guangming est comme une mini-société propre, ayant son « inside story (histoire de l'intérieur) » (Palmer cité par Céfaï 2003 : 501), et l'observation participante dans cet environnement me permet ainsi d'aller vers un contexte approfondi pour analyser l'éventuel rapport entre ces microsociétés et ces macrosociétés.

Si la méthode traditionnelle basée sur la sélection et la mémorisation, qui engendre un manque de sensibilisation interculturelle chez les élèves, est importante dans la culture chinoise d'apprentissage, il me semble nécessaire de réfléchir à la dimension historique dans la construction des normes scolaires. Le retour historique sur le système éducatif m'incite ainsi à considérer ce phénomène « moins en termes de 'données' qu'en termes de 'construits' sous l'effet de la dynamique des rapports de pouvoirs politiques qui ont précédé l'époque actuelle » (Develotte 2006 : 9).

En outre, Claudine Moïse préconisait déjà l'adoption d'une approche holistique et l'importance du « franchissement des frontières » dans l'enquête ethnographique. « J'ai eu besoin de la géographie sociale, de l'ethnologie urbaine, de l'histoire pour saisir quelques éléments explicatifs de mes recherches » (Moïse 2009 : 184). Cela a consolidé ma conviction d'éclairer le phénomène d'éducation dans un univers beaucoup plus large car cette méthode situe mon objet de recherche dans un espace, dans une histoire. Le terrain n'est plus interprété dans une « dimension cartésienne de celle d'objets isolés » et il n'est plus considéré comme « un monde de cristal » (Moïse 2009 : 185). Ce dépassement de frontière, cette décentration

du monde de cristal et ce regard plus élargi me permettent de voir mon terrain et ma recherche en trois dimensions. La portée de ce regard élargi sur l'enquête ethnographique est également signalée sous la plume de Patrick Boumard et Rose-Marie Bouvet :

« Le choix d'une approche étendue de l'éducation permet d'interroger chaque structure éducative comme un repère possible de compréhension, selon un lieu, une époque, une histoire et c'est aussi l'avantage de l'ethnographie que de pouvoir restituer cette biographie située » (Boumard et Bouvet 2007 : 695).

C'est une étude longitudinale qui est propice à déceler les façons typiques de penser et sentir et qui correspondent à la culture d'une communauté donnée.

J'adopte donc une démarche d'« anthropologisation », si je puis dire, de l'éducation en Chine. Cette démarche peut « mettre en évidence les influences sociales et culturelles qui jouent sur l'éducation » (Anderson-Levitt 2006 : 9) et rendre explicite le poids de la culture chinoise sur l'interculturel et permettre ainsi d'avoir une réflexion plus avancée dans le cadre de mon intervention pédagogique et pour le côté opérationnel de ma recherche. Je me suis plongé donc dans l'histoire, la philosophie, la littérature, la politique éducative, etc., pour chercher des éclairages. Pareillement au voyage de découverte que j'avais vécu en me confrontant avec mon terrain, a également été un voyage intellectuel passionnant où j'ai franchi la frontière de mon lieu de recherche. Je suis sorti de l'enceinte d'un lycée chinois qui m'a pourtant servi de point de départ pour cette aventure. Disons-le tout de suite, il n'y a là aucune prétention à l'exhaustivité. Il s'agit, plus modestement de montrer les éléments significatifs de la culture chinoise qui jouent un rôle prépondérant dans le système scolaire et dans l'interculturalité. La question « En quoi la culture chinoise est-elle propice ou non à l'interculturel ? » est tout naturellement posée dans cette tentative d'« anthropologisation » de l'éducation. Je cherche ainsi ce peut servir ou pas dans la culture chinoise à favoriser ou non l'interculturel, et plus précisément l'influence de la conjoncture politique chinoise.

1. Enracinement de la méritocratie : l'impact sur l'enseignement-apprentissage

J'ai évoqué le malaise ressenti par les francophones de mon terrain sur le classement des apprenants par les notes. Cette approche « Le meilleur détermine la norme » (Huber-Kriegler, Lázár et Strange 2005 : 85), qui est adoptée par les autorités éducationnelles, est axée sur la performance. Les élèves qui obtiennent les meilleures notes « sont montrés en exemple, félicités et récompensés, et il est attendu que tous visent ce niveau, même s'il est clair que la plupart ne l'atteindront pas » (Huber-Kriegler, Lázár et Strange 2005 : 86). L'anecdote de l'annonce à la radio du lycée Guangming des noms des dix meilleurs élèves, lors de la réunion des parents d'élèves, montre bel et bien cette mentalité du meilleur qui détermine la norme. En s'imprégnant du climat selon lequel « la moyenne détermine la norme », qui tend à s'orienter sur la majorité des apprenants, mes collègues francophones ont perdu un peu leurs points de repère.

Que la méritocratie prédomine dans l'esprit de la plupart des éducateurs, des enseignants, des apprenants et de leurs parents ou tuteurs, cela n'est pas une pure invention à partir de rien. Ce

principe du mérite trouve son origine dans l'histoire et cela existe depuis longtemps en Chine. Une maxime se répandait déjà à l'époque de Confucius (V^e siècle avant J.-C.) « Plus on se distingue des autres, mieux on se positionne pour entrer dans la fonction publique ». Sous les dynasties de Sui et Tang (581-907 av. J.-C.), plus précisément à partir de l'époque de Sui Wendi¹⁹ en 583 av. J.-C., la méritocratie a même été concrétisée par l'installation définitive d'un système d'examen impérial ultra sélectif destiné à choisir les officiers et les intellectuels. Le « mandarinisme », ce système d'examen, exprimé en chinois par deux caractères 科 *ke* (domaine) et 举 *ju* (choisir), ne cessera de s'affiner jusqu'à la dynastie Qing (1616-1911). Les examens se divisaient en niveaux provincial et impérial, et c'était le moyen principal du gouvernement pour obtenir les meilleurs talents, choisir les fonctionnaires et ainsi renforcer la domination politique.

La devise « Apprendre pour devenir mandarin » est donc devenue une culture bien enracinée dans la conscience collective des Chinois. Une forte valeur utilitariste domine dans cette conception de l'apprentissage. Et cet utilitarisme est également contesté dans les ouvrages du Confucianisme. À titre d'exemple, un empereur de la dynastie Song, Zhao Heng, a proclamé, dans « Conseils sur l'apprentissage »²⁰ : « 书中自有黄金屋，书中自有颜如玉 (shuzhongziyouhuangjin wu, shuzhongziyouyan ru yu). », ce qui signifie : « On peut obtenir honneurs et titres, de la richesse et de belles femmes, à travers les examens et les livres. ». Les examens impériaux constituaient donc la meilleure voie dans la vie, ce qui favorisait la formation d'un fort esprit de concurrence. Un dicton très répandu qui encourageait les apprenants : « 十年寒窗，一朝中举，光宗耀祖 (shinian han chuang, yi zhaozhongju, guangzongyaozu). », « Étudier dur dix ans pour réussir un jour au concours impérial, glorifier son pays natal et honorer ses ancêtres avec un bon titre ». On voit clairement à quel point les examens impériaux ont influencé la mentalité du peuple.

Ce système de sélection, reposant sur l'examen impérial, a eu une existence de plus de 1300 ans avant l'abolition du mandarinisme en 1905. Ce mandarinisme jouait un rôle primordial sur la façon d'apprendre et d'enseigner. On recherchait par tous les moyens la réussite aux examens ou aux concours. La conséquence est que chaque apprenant est devenu une sorte de « machine à examens » ou un récipient de connaissance. En outre, dans la société ancienne, l'enseignement était essentiellement centré sur les « quatre livres » (Entretiens, Mencius, Invariable milieu, Grande étude) et les « cinq classiques »²¹ (Livre de mutations, Livre des odes, Canon des documents, Mémoire sur les rites, Les Printemps et les Automnes), qui renfermaient le contenu des épreuves. Les candidats étaient contraints d'écrire une sorte de dissertation dans laquelle ils devaient imiter le style de ces grands auteurs et ne pouvaient pas avoir d'esprit critique. Le poids des chefs-d'œuvre classiques était donc énorme. La manifestation la plus représentative de la rigueur aux examens était l'essai en huit parties (*baguwen*), sous les dynasties Ming et Qing, un exercice très cadré et le thème de chacune de

¹⁹Suiwendi (541-604), le premier empereur de la dynastie Sui

²⁰Consulté sur le site <https://hanyu.baidu.com/shici/detail?pid=7c8ebe7fc72c4111fb130ab203be922c&from=kg0>

²¹Quatre livres et cinq classiques, en chinois, 四书五经 (*si shu wu jing*) est un ensemble d'œuvres sur la philosophie confucéenne. Dans l'histoire chinoise, il n'était pas possible de devenir lettré, ou même officier militaire sans les connaître à la perfection.

ces huit parties, bien déterminé par les concepteurs d'examens. Les extraits étaient principalement sélectionnés dans les « Quatre livres » et les « Cinq classiques », et on n'autorisait aucune pensée rebelle.

C'était un apprentissage replié sur les grands classiques, centré sur la classe et sur l'école. On considérait l'apprentissage comme l'accumulation des savoirs dans les livres, et le travail manuel et les pratiques sociales étaient sous-estimés, voire méprisés. Cela a très bien été résumé dans le livre *Gujinxianwen* : « 两耳不闻窗外事，一心只读圣贤书(liang er bu wenchuangwaishi, yi xin zhi du sheng xianshu) »²², c'est-à-dire, « sourd à tout ce qui se passe au-delà de la fenêtre et plongé complètement dans les études des ouvrages des Sages. ». L'impact de cette longue tradition sur le style d'enseignement/apprentissage était énorme. On négligeait l'apprentissage par la pratique, par l'expérience dans la société, sans parler de l'acquisition de l'aptitude pratique, des savoir-faire, des savoir-être dans des activités sociales réelles et authentiques. L'enseignant était détenteur du savoir et la transmission unilatérale était prédominante. Les apprenants ont été habitués à mémoriser par cœur les savoirs sans former des esprits critiques. Ils notent, ils écoutent. Une réception passive ayant toujours pour but de réussir aux examens, à avoir les meilleures notes, avec une forte valeur utilitariste.

Si je fais une « lecture actualisante », cette longue tradition d'un système d'évaluation sommative axée sur la mémorisation des connaissances au lieu de la créativité, et un système d'évaluation normative (Cuq 2003 : 90) qui classait les apprenants les uns par rapport aux autres, influence encore profondément l'éducation en Chine. Le style d'enseignement au lycée Guangming et un système de classement très rigide pour chaque examen en sont des preuves. En outre, le concours national d'entrée universitaire, le fameux *Gaokao* en Chine est la trace la plus symbolique de ce mode de sélection et de possibilité de changement de statut social. Aujourd'hui, les élèves travaillent corps et âme, pour réussir au *Gaokao*, car, en Chine, même les universités publiques sont hiérarchisées d'une façon très rigoureuse. Entrer dans une université prestigieuse est l'objectif principal de tous les lycéens chinois, ce qui est malheureusement basé sur un critère de sélection très sévère. Un esprit de concurrence est ainsi présent dès le plus jeune âge pour les petits Chinois.

Les scènes du passé se succèdent clairement devant mes yeux. Je me souviens toujours très bien, sur le mur, au fond de notre salle de classe de l'école primaire, l'accrochage des cinq plus belles fleurs fabriquées en papier par notre professeur principal. Au milieu de celles-ci sont indiqués les prénoms des cinq meilleurs élèves de la classe. Ces cinq fleurs sont affichées dans un ordre pyramidal selon les notes. Le premier est bien évidemment accroché dans la position la plus haute sur le mur. C'était une fierté totale pour un petit écolier de voir son prénom entouré par une belle fleur. Je me rappelle également, le sanglot du petit garçon mongol que j'étais lorsque je n'étais pas premier de la classe. Je refusais de dîner avec mes parents, comme si c'était de leur faute. Et même aujourd'hui, plus de 20 ans après cette scène de mon enfance, cette « tristesse », engendrée par la méritocratie d'un système scolaire me revient très régulièrement à travers mes rêves nocturnes. Je remarque à quel point, ce système

²²Consulté sur le site

<https://baike.baidu.com/item/%E5%8F%A4%E4%BB%8A%E8%B4%A4%E6%96%87/3257728?fr=aladdin>

de sélection, de classement, a influencé toute une génération de mon âge et il continue encore...

La méritocratie du système scolaire est toujours un phénomène « étrange » pour mes collègues francophones du lycée Guangming. Avec cette longue histoire de la méritocratie, les Chinois ont tendance à espérer un changement par un travail assidu ; ils trouvent donc de la joie dans les expériences difficiles. Il est donc compréhensible que mes collègues francophones soient surpris par cette méthode, alors que les collègues chinois y sont habitués. Dans une certaine mesure, « La modification du statut social par le travail 'dur' est devenue une motivation intrinsèque des jeunes Chinois » (Wang 2014 : 6).

Les enfants des classes aisées héritent de leurs familles des ressources culturelles que les couches populaires ne possèdent pas. Cette vision n'est pas tout à fait appropriée à la Chine. Malgré le déséquilibre des capitaux culturels hérités de leur famille, les enfants des familles de classes défavorisées ont tout de même une chance d'obtenir de bons résultats s'ils ont la capacité intellectuelle et font montre d'assiduité. Et surtout, pour les jeunes ruraux, le succès au *Gaokao* est peut-être le seul moyen de quitter le milieu rural. Dans une certaine mesure, je suis un bénéficiaire de la méritocratie, grâce au placement parmi les dix meilleurs élèves de toute la région de Mongolie-Intérieure au *Gaokao* ; j'ai pu aller dans la capitale et poursuivre mes études dans une université à la renommée internationale - l'École normale supérieure de Pékin. Pour un enfant ayant peu de capital culturel et dont les parents étaient de « pauvres » bergers mongols qui n'avaient jamais quitté la steppe de toute leur vie, je n'arrivais pas à imaginer un autre moyen de quitter mon petit village.

Toute médaille a son revers. Un travail assidu poussé par la sélection peut sans doute permettre d'obtenir un bon résultat momentanément, cependant, un enseignement qui accorde trop d'importance à la méritocratie, aux examens, qui privilégie un travail dur, qui revêt une forte valeur utilitaire, peut aussi nuire à l'intérêt personnel et surtout détruire l'esprit d'inventivité et d'innovation. Cette méritocratie explique pour une part la prédominance de la méthode traditionnelle qui met en valeur la mémorisation, la répétition et le travail livresque, ce qui n'est pas propice à sensibiliser les apprenants à l'altérité. À l'ère de la mondialisation, le contact entre les différentes cultures devenant la réalité de la vie réelle, le glissement vers une éducation aussi académique qu'humaine montre toute sa nécessité. En effet, l'interculturel ne s'apprend pas que par les livres, ne montre pas son avantage par une sélection cauchemardesque, ne surgit pas dans un exercice interminable de la répétition, ne s'acquiert pas forcément par la réussite aux examens.

2. Le patriotisme chinois : un frein à une souplesse anthropologique ?

Cérémonie de levée du drapeau, affichage des valeurs centrales du socialisme dans la classe, hymne national, contenu du cours d'instruction civique, ces faits observés au lycée Guangming sont empreints d'une forte valeur patriotique. À ce sujet, j'ai déjà fait une description détaillée et présenté les visions des francophones de mon terrain dans le chapitre précédent. Je place donc maintenant cette omniprésence du patriotisme dans une frise

chronologique en vue de capter la raison pour laquelle cet amour de la nation, de la Patrie est tellement valorisé dans les institutions scolaires et est incrusté dans les esprits des Chinois.

En revisitant l'actualité politique chinoise, je me suis très vite rendu compte du succès de deux notions de nature patriotique préconisées par le gouvernement chinois. « Le rêve chinois (zhong guo meng) », est un slogan politique qui a été énormément répété après avoir été lancé par le président Xi Jinping en mars 2013. Celui-ci est présent dans divers contextes : émissions de télévision, séries télévisées, discours, chants, affiches, et il fait écho au rêve américain dont il semble s'inspirer. Sans aucun doute, cela a l'ambition de renforcer le sentiment patriotique d'une nation promise à redevenir l'Empire du milieu²³. Un an après l'apparition du « rêve chinois », une autre notion de même nature a été évoquée par le président Xi Jinping, le 24 février 2014, lors de la réunion du Bureau politique. Il s'agit de la « confiance culturelle (文化自信 wen hua zixin) ».

Cette notion s'affirme par une affirmation positive vis-à-vis de la culture traditionnelle chinoise et c'est une mise en avant de la croyance en la philosophie et au système de valeurs chinois. Après avoir été abordée par Xi Jinping, on voit apparaître beaucoup d'émissions télévisées, sur les chaînes nationales ou régionales, qui ont l'intention de promouvoir la culture traditionnelle chinoise (concours de poésie ancienne, présentation des œuvres d'art des musées...).

Dans son discours sur la scène internationale, Xi Jinping a volontairement cité des histoires traditionnelles, des vers d'anciens poèmes ou des faits des classiques pour mettre en valeur le charme de la culture chinoise. En réécoutant ces discours du président, je me suis rendu compte qu'il accordait une grande attention à la culture chinoise dans le souci de revitaliser l'influence culturelle de son pays.

De plus, un an après l'apparition de la « confiance culturelle », en 2015, à l'occasion du soixante-dixième anniversaire de la fin de la Seconde Guerre mondiale en Asie, Xi Jinping a déclaré dans son discours : « Cette victoire a mis fin à l'humiliation nationale de la Chine et à la série de défaites subies face aux agressions étrangères. ». Le discours sur l'humiliation nationale subie au contact du monde extérieur est récurrent.

À titre d'exemple, dans les manuels scolaires pour le cours de chinois, on évoque sans cesse l'histoire du saccage du Yuanmingyuan²⁴ par les troupes franco-britanniques. La génération de mes parents et ma génération ont appris exactement la même leçon sur ce sujet dans le cours de chinois. Avec l'ouverture forcée du territoire aux intérêts étrangers, imposée par les

²³ Zhongguo (中国), le terme Chine est composé de deux caractères qui signifient « centre » ou « milieu » et « pays ». Une représentation de l'ethnocentrisme. Avant l'invasion des pays occidentaux, la Chine se contente d'être une société d'autarcie et se considère comme toute puissante. Dans l'histoire chinoise, les dynasties des troupes étrangères, que ce soit les Yuan mongols ou les Qing mandchous, étaient soumises aux valeurs d'une culture chinoise dominante. D'où la perpétuation de l'idée de la supériorité de la civilisation chinoise.

²⁴ On l'appelle aussi l'ancien palais d'été. Il est aussi connu comme le « Versailles chinois ». Il fut saccagé et pillé en 1860, lors de la Seconde Guerre de l'opium, par les troupes franco-britanniques, et en 1990, il fut pillé et brûlé par l'Alliance des huit nations (Italie, États-Unis, France, Empire austro-hongrois, Japon, Allemagne, Royaume-Uni, Russie) et rien ne resta de ce second assaut.

guerres de l'opium²⁵ entre 1839 et 1860, les armées impériales sont défaites, et le mythe de la supériorité de l'Empire est brisé. De nombreux traités inégaux imposés par les puissances occidentales pendant les guerres de l'opium ont été considérés comme la honte absolue de l'histoire chinoise et le gouvernement d'aujourd'hui continue à qualifier le 19^e siècle comme le « siècle de l'humiliation ». L'irruption des pays occidentaux, au milieu du 19^e siècle, a donc été perçue comme un défi absolu. La réponse, face à ce phénomène, a été une tendance à un nationalisme xénophobe qui a laissé son empreinte jusqu'à aujourd'hui. Ce souvenir triste représente, dans une certaine mesure, l'origine du nationalisme contemporain de la Chine.

En tant que chercheur ayant grandi en Chine, j'ai été imprégné de ce type de discours qui rappelle inlassablement cette triste période de l'histoire et la glorification de la patrie. Un rituel scolaire de mon adolescence m'est ainsi revenu à l'esprit. Quand j'étais collégien, chaque lundi matin après la cérémonie de la levée du drapeau, un élève choisi par le professeur principal récitait, avec émotion, un discours bien rédigé au préalable, devant tous les professeurs et les élèves de l'école. Les contenus des discours étaient quasi identiques chaque fois. Il s'agissait toujours de l'humiliation subie par notre pays lors de l'invasion occidentale, de la contribution du Parti communiste chinois pour le développement du pays, et il s'agissait ainsi d'inciter les élèves à aimer leur pays et à travailler dur pour l'avenir glorieux de leur mère patrie. À l'époque, du point de vue d'un jeune collégien chinois, ce type de discours me semblait tellement naturel, légitime, même nécessaire. En prenant du recul, et surtout après avoir vécu en France, je me suis aperçu de l'énorme différence dans la façon dont les habitants de ces deux pays conçoivent la notion de patriotisme, voire de nationalisme. Surtout en examinant le climat politique actuel de la France, j'ai l'impression de voir deux systèmes politiques, deux courants de valeurs diamétralement opposés.

Si je regarde la société chinoise actuelle, le formatage idéologique qui incite à aimer son pays et à aimer le PCC (Parti Communiste Chinois) est quand même un investissement rentable. Malgré l'existence de certains dissidents, le peuple chinois est relativement uni derrière son pays et derrière son gouvernement. La majorité des Chinois ont un vrai sentiment patriotique et ils font de leur mieux pour la gloire de leur pays. Faisons encore un parallèle avec mon vécu personnel, en tant que volontaire pendant les Jeux olympiques de Pékin²⁶ ; en 2008, j'ai ressenti, du fond de mon cœur, les efforts que tous les volontaires et tous les habitants de Pékin ont fait pour montrer leurs plus beaux sourires et la meilleure image de leur pays aux amis étrangers. Malgré l'existence de nombreux problèmes dans ce grand pays, malgré les différences culturelles importantes entre les régions et les ethnies, je vois quand même une force centripète invisible qui est là pour réunir le peuple.

Cela dit, le patriotisme est une notion à double tranchant. Ce patriotisme exacerbé, ce manque de pluralité des visions, entraîne sans doute, si je puis dire, l'aveuglement d'une réflexion et

²⁵ Entre 1839 et 1860, l'Angleterre, d'abord seule (première guerre de l'opium, 1839-1842), puis associée à la France (seconde guerre de l'opium, 1858-1860), impose par la force des armes à la Chine l'ouverture au commerce pour leur propre intérêt, avec une drogue redoutable : l'opium. Cette guerre injuste déclenchée par l'Angleterre est décrite par le gouvernement chinois comme « le viol de la Chine par les puissances occidentales ».

²⁶ Je faisais mes études à Pékin lors des J.O. de 2008 et j'ai été sélectionné en tant que volontaire officiel de J.O. pour accueillir les étrangers.

une certaine étroitesse d'esprit. J'étais gêné par la moindre critique sur la Chine au début de mon séjour en France, et je remarque à quel point ce patriotisme exacerbé a influencé ma pensée. Il existe un idiome en langue chinoise « 坐井观天 *zuojingguan tian* » qui signifie « regarder le ciel du fond d'un puits ». Avoir une vue bornée n'est pas propice à une ouverture avec des regards croisés, selon lesquels la différence n'est pas envisagée comme une menace, mais comme un enrichissement culturel réciproque (Verbunt 2011 :12). Admettre la pluralité, aspect primordial dans l'optique de l'interculturel, sensibiliser à la différence à travers mon cours de français s'est donc affirmé de jour en jour.

Je n'ai pas la prétention ici de juger tel ou tel système de valeurs. Un regard diachronique et synchronique sur le patriotisme chinois, et quelques souvenirs rétrospectifs sur mon vécu me permettent toutefois de mieux comprendre le fonctionnement d'un lycée chinois qui n'est plus un objet isolé mais historicisé. Un objet qui stimule la mémoire profonde d'un chercheur en suscitant ainsi à la fois des réflexions distanciées et des souvenirs nostalgiques.

3. La réciprocité d'ouverture : de la Chine vers le monde, du monde vers la Chine

En faisant un petit tour sur la méritocratie, le patriotisme exacerbé et l'enseignement pour l'examen, et en analysant le besoin pédagogique du public, j'ai essayé de mesurer le poids de la culture chinoise sur l'apprentissage et son éventuelle fermeture sur elle-même. Je passe maintenant à la réforme actuelle de la Chine qui, malgré une forte empreinte économique, favorise une ouverture vers le monde, ce qui est fondamental dans l'optique de l'interculturel. Aucun parti pris idéologique, tant il est possible, et ni aucune prise de position dans cette partie concernant la conjoncture politique de la Chine actuelle, je présente simplement le fait de la façon la plus objective possible en vue de clarifier son lien avec l'interculturel.

Pour la Chine, la fameuse politique à quatre caractères 改革开放 (*gai gekai fang*), « La politique de réforme et d'ouverture » lancée par Deng Xiaoping²⁷, lors du Troisième Plénum (du 11^e Comité central du PCC) en décembre 1978, constitue un jalon historique. Dans la mémoire collective des Chinois, cette politique représente toujours et jusqu'à aujourd'hui, un moment charnière du destin du pays. C'est une réforme du système économique marquée par la décollectivisation de l'agriculture et la démolition de la planification centralisée de type soviétique dans l'industrie. C'est le début de la transition vers une économie de marché.

Je ne veux pas expliquer en détail cette politique, mais je voudrais signaler que c'est également le commencement d'une vraie ouverture vers le monde extérieur sur le plan économique, après la fondation de la République populaire de Chine depuis 1949. À titre d'exemple d'ouverture, sous l'impulsion de cette politique, la Chine a créé, en 1979, les quatre premières Zones Économiques Spéciales (ZES) dans les provinces du Guangdong et du Fujian afin d'attirer les investisseurs étrangers via une fiscalité avantageuse et une régulation permissive. Ensuite, une dizaine de villes côtières furent ouvertes aux pays étrangers. Juste en

²⁷Deng Xiaoping (1904-1997) a été le secrétaire général du PPC de 1956 à 1967 et plus tard le numéro 1 de la République populaire de Chine, de décembre 1978 à 1992. Il a été surnommé « le père des réformes chinoises ».

quelques années, Shenzhen, à la fois ville de la province du Guangdong et ZES, s'est transformée en « atelier du monde ». Cette mégapole, qui s'est spécialisée dans les nouvelles technologies, est désormais considérée comme la « SiliconValley chinoise ». C'est également grâce à cette politique que la Chine a obtenu son entrée dans l'Organisation mondiale du commerce (OMC), en 2001. C'est une étape primordiale qui permet à la Chine d'accroître ses échanges avec les pays étrangers. On remarque que de nombreuses multinationales étrangères s'installent en Chine, attirées notamment par le gigantesque marché.

Cette politique de réforme et d'ouverture a entraîné une croissance économique rapide. C'est un tournant décisif qui permet à un pays pauvre et isolé de devenir une superpuissance économique, la deuxième puissance économique mondiale, juste en l'espace d'environ quelques décennies. L'émergence de la Chine sur la scène internationale est de plus en plus évidente. Je présente ces faits dans leur dimension historique de façon à signaler le bénéfice qu'a apporté un vrai échange et une véritable ouverture de la Chine avec le monde extérieur. Il n'est donc pas étonnant de remarquer que le gouvernement chinois a organisé une grande cérémonie de célébration en décembre 2018 pour fêter le 40^e anniversaire de cette politique, en reconnaissant son énorme contribution pour le développement du pays. Le contact interculturel avec l'altérité est, dans ce sens, devenu la réalité de la vie quotidienne du pays, et le peuple chinois a beaucoup plus d'occasions de fréquenter les étrangers qu'auparavant. La coopération efficace avec les étrangers dans une entreprise multinationale, et la négociation satisfaisante avec les personnes issues des différents pays et cultures montrent toute sa nécessité et son utilité.

À l'égard de l'interculturel, si je continue la frise chronologique et si je jette un coup d'œil sur l'actualité de la société chinoise, je remarque très facilement un concept chinois exprimé en 7 caractères 人类命运共同体 (ren lei ming yun gong tong ti) – « Communauté de destin pour l'humanité ». Ce concept a été abordé par le président chinois Xi Jinping lors du dialogue de haut niveau entre le PCC et les partis politiques étrangers tenu en décembre 2017, et cette notion a même été inscrite dans la préface de la Constitution de la République populaire de Chine. C'est un engagement en faveur d'un développement économique et pacifique et d'un monde plus ouvert, inclusif, propre et beau, pour favoriser une paix durable, une sécurité universelle et une prospérité commune. La crédibilité de ce concept est sans doute discutable aux yeux des certains étrangers, cependant, si je prends les discours du gouvernement au premier degré et au sens littéral, cette notion même évoque bien la substantifique moelle de l'interculturel.

D'après le discours du gouvernement chinois, le projet « Une ceinture, une route » ou projet des « Nouvelles routes de la soie » est une concrétisation préalable de cette notion. Au II^e siècle avant notre ère, un général chinois du nom de Zhang Qian ouvre une voie géographique reliant l'empire du Milieu à la Syrie médiévale. Ce gigantesque corridor terrestre permet une formidable expansion commerciale et une hausse des échanges entre des zones du continent eurasiatique. Cette route doit son nom à la plus précieuse marchandise d'alors qui y transitait : la soie. Depuis des siècles, l'esprit de la Route de la soie, marqué par la paix, la coopération, l'ouverture, la tolérance, l'apprentissage et l'inspiration mutuelle, et par l'enrichissement réciproque, se transmet de génération en génération.

À travers les remarques de la presse chinoise, cette mentalité, cet état d'esprit favorisant le progrès de la civilisation humaine joue un rôle unificateur pour les pays riverains de la Route de la soie, et symbolise les échanges et la coopération entre l'Orient et l'Occident. La Chine a ainsi choisi de redonner la vie, et de rétablir la Nouvelle Route de la soie. Lors de ses visites en Asie centrale et en Asie du Sud-Est, en 2013, le président Chinois Xi Jinping a successivement lancé l'initiative de la construction conjointe de la Ceinture économique de la Route de la soie et celle de la Route de la soie maritime du 21^e siècle, initiatives attirant une grande attention de la part de la communauté internationale. « Une ceinture, une route » est devenu le projet clef de la diplomatie chinoise pour l'année 2015. Selon l'article du journal *Le Monde*, publié en 2017, ce projet titanesque englobe 68 pays représentant 4,4 milliards d'habitants.

Chacun voit midi à sa porte, le projet des Nouvelles Routes de la soie, ne peut pas échapper au scepticisme de certaines presses étrangères. Il y a des remarques très positives de la part des journalistes étrangers, et on entend également une autre voix insistant sur le fait que dans cette politique, la Chine veut établir la suprématie sur la majorité du monde et veut avoir la mainmise sur le monde. La revitalisation à l'international de « la route de la soie », nom qui évoque une période ancienne, valorisée, cacherait des enjeux économiques impérialistes. En admettant la pluralité des visions et en me positionnant comme un défenseur du dialogue interculturel, j'aurais tendance à rester neutre et je n'ai pas l'intention d'adopter une approche manichéenne. Ce que je voudrais mettre en avant, c'est que, quels que soient les objectifs, il y a une idée d'ouverture dans cette politique, et cela va inévitablement engendrer des contacts interculturels sur une plus grande échelle. L'ouverture est nécessaire à cause de la dépendance de la Chine à l'Occident et vice versa. J'aimerais souligner le fait que ce concept chinois joue, et va jouer, un rôle important concernant l'interculturel. Avec la mondialisation, l'interculturel ne représente pas seulement une évidence, il devient indispensable pour la construction d'une vraie communauté de destin pour l'humanité. L'interculturel est une nécessité pour le bien vivre-ensemble dans la mondialisation.

Aujourd'hui, tout comme pour l'ouverture économique, il y a également des échanges dans divers domaines entre la Chine et le monde. Et cela ne cesse d'augmenter chaque année. Juste un exemple. Selon certains spécialistes, la Chine devient le premier « exportateur » au monde d'étudiants à l'étranger ; ils étaient 3,06 millions inscrits dans les universités ou écoles hors de Chine à fin 2013, selon le ministère chinois de l'Éducation. Environ 414 000 d'entre eux sont partis pour la seule année 2013. Mon but ici, n'est pas de faire une liste exhaustive de ces échanges interculturels, mais plutôt d'insister sur le fait qu'une énorme vague de contact interculturel, un déferlement sans précédent d'échanges multiculturels ont déjà été initiés dans la société actuelle, en Chine.

En présentant la nouvelle route de la soie, en démontrant ces faits politiques et économiques apparents et visibles pour une ouverture interculturelle, je tente d'avancer dans la réflexion en m'orientant vers des aspects plus profonds et abstraits. Je cherche, entre la pensée chinoise et la pensée de l'interculturel, une complicité et un point de ralliement, en remontant vers la philosophie profonde de la culture chinoise. Ayant plus de 3000 ans d'histoire, et étant l'une des quatre civilisations les plus anciennes du monde, ce pays m'attire toujours par son

patrimoine culturel brillant. Confucius a dit, il y a plus de 2400 ans dans *Analectes*²⁸, « 不患人之不己知，患不知人也(*bu huanrenzhi bu yi zhi, huan bu zhiren*) », « Ce n'est pas un malheur d'être méconnu des hommes, mais c'est un malheur de les méconnaître ». Ce n'est pas grave si les autres ne me connaissent pas, mais ce serait grave que je ne connaisse pas l'Autre. L'importance d'aller vers l'Autre, l'importance de la connaissance de l'altérité, la recommandation de la meilleure compréhension des gens qui sont différents de soi, ont été mentionnés ainsi dans la tradition, dans la sagesse chinoise. Cet aphorisme est transmis de génération en génération à travers la famille et les bancs de l'école...et inspire et influence ainsi les esprits du peuple chinois.

4. De la politique de l' « enseignement pour l'examen » à celle de « l'éducation pour la qualité »

4.1. Coexistence contradictoire entre les deux formes d'enseignement

En évoquant l'histoire de la méritocratie, j'ai mentionné une épreuve symbolique, le fameux *Gaokao*. Les études et les diplômes universitaires devenant des critères primordiaux pour le futur des jeunes dans la société actuelle chinoise, faire étudier leurs enfants dans un bon lycée, dans un bon collège, une bonne école primaire, voire un bon jardin d'enfants devient la préoccupation principale des parents chinois. La compétition commence en quelque sorte dès la naissance ; une maxime est répandue en Chine : « Il ne faut pas perdre sur la ligne de départ ». On appelle cette situation « l'enseignement pour l'examen » (Wang 2014). Ainsi sont nées l'industrialisation et la commercialisation de l'éducation. À Shanghai, les frais liés au choix de l'école peuvent atteindre 60000 yuans, soit 5000 euros. Cette situation est inimaginable dans un contexte français.

Pour la plupart des parents chinois, la réussite scolaire de leur enfant constitue le souci numéro un de la famille. Ils n'hésitent pas à donner de l'argent pour faire réussir leur enfant dans les examens importants comme le *Gaokao*. On a donc tout de même une reproduction des classes dominantes par l'argent. Durant mes quatre années de licence à Pékin, j'ai accompagné un lycéen pendant trois ans, en tant que précepteur pour son cours d'anglais. Je me rendais chez lui trois fois par semaine le soir après ses études « officielles » quotidiennes dans son lycée. En échangeant avec lui, je me suis rendu compte qu'il avait également un professeur de mathématiques et un professeur de physique-chimie pour les quatre autres soirs de la semaine. J'étais encore plus étonné, quand sa mère m'a expliqué que la plupart des élèves de la classe de son fils avaient leur propre professeur personnel le soir et le week-end. La compétition entre les pairs et la pression de la sélection poussent loin cette commercialisation de l'éducation.

²⁸Considéré comme le premier « éducateur » de Chine, Confucius (551-479 av. J.-C.) est le philosophe et le personnage historique qui a le plus marqué la civilisation chinoise. *Analectes*, aussi connus sous le nom d'« Entretiens de Confucius », 论语 *Lun yu* en Chinois, est une compilation de discours de Confucius et ses disciples, ainsi que de conversations entre eux. *Lun yu* est l'œuvre la plus représentative du confucianisme qui exerce une grande influence sur le mode de pensée des Chinois.

L'apprentissage est ainsi extrêmement centré sur l'examen et l'accumulation des connaissances dans l'éducation de la Chine d'aujourd'hui. L'équivalent du mot « apprentissage » en chinois est constitué de deux caractères « 学习 *xue xi* ». Selon l'étymologie, *xue* veut dire imitation, il signifie l'acquisition des connaissances par l'imitation, par la répétition. Le mot *xi*, quant à lui, traduit les révisions ou les exercices. Autrement dit, la consolidation des connaissances apprises par la révision. Ces deux mots *xue xi* (apprentissage) en chinois se centrent sur les savoirs et font appel à la pratique guidée par des exercices et à la mémorisation. L'éclaircissement de l'origine des mots met encore une fois en lumière la caractéristique de la culture chinoise d'apprentissage.

Le stress des élèves est donc énorme à cause de cette focalisation excessive sur les études. Même aujourd'hui, on est d'accord sur la définition du bonheur qui était formulée en quatre expressions dans l'ancienne société chinoise : la pluie survenue à la suite d'une longue sécheresse, le bon ami rencontré dans un pays étranger, la nuit de noces, la réussite au concours du mandarinat. Cette dernière est la plus importante. Je remarque à quel point l'éducation pour l'examen a influencé l'inconscient collectif des Chinois. Juste à titre d'exemple, le lycée Maotanchang de la province de l'Anhui, est connu comme « la plus grande machine à examen en Asie ». La gestion quasi militaire est réputée à l'échelle nationale. Les 20 000 élèves sans aucune autonomie et noyés dans une mer d'exercices structuraux subissent des formations scolaires toute l'année, sans vacances, et avec seulement deux heures de repos par semaine pour changer de vêtements. Pour les lycéens français, ce mode de vie serait un « enfer » difficilement imaginable.

Cependant, les membres de l'Éducation nationale n'ont pas été insensibles à l'énorme stress des jeunes Chinois. La politique pour la réduction du fardeau des élèves a donc été lancée et surtout concrétisée par la proposition d'un nouveau terme 素质教育 *su zhijiaoyu*, qui a émergé au début des années 1990. Cette expression chinoise signifie « L'éducation pour la qualité » qui vise à la réduction du fardeau et à l'amélioration de la qualité de l'enseignement ainsi qu'au développement personnel des élèves. Cette intention est sans doute une belle initiative. Cependant, d'après les recherches, sa mise en place n'a pas encore obtenu le résultat satisfaisant. Dans un article récent sur la recherche de l'éducation en Chine, écrit par une professeure de mon « alma mater » - l'École normale supérieure de Pékin, voici ce que cette dernière a déclaré :

« En visitant une école pilote en enseignement pour la qualité, on peut observer toute une série d'activités sur le plan de la danse, de la musique, de la technique manuelle, etc., en même temps que se déroulent l'enseignement et l'apprentissage focalisé sur l'examen. » (Wang 2014 : 4)

Son observation et sa recherche sont très révélatrices, dans la mesure où on peut considérer que cette conception centrée sur la qualité et l'allègement de la charge scolaire ne différerait pas fondamentalement des politiques précédentes. On ne peut pas facilement éradiquer l'influence de l'enseignement pour l'examen. La notion a été proposée il y a plus de trois décennies et tous les enseignants chinois sont au courant de cette belle initiative, mais elle n'a pas obtenu les résultats prévus. On entend souvent une sorte de dicton parmi les professeurs chinois, d'ailleurs, j'ai également entendu cette formule de la bouche de mes collègues du lycée

Guangming « Travailler avec ardeur à l'enseignement qualifiant, se préparer effectivement à passer l'examen. ». Une reformulation quasi figée qui illustre l'écart entre le rêve et la réalité.

En réalité, en observant le mode de fonctionnement du lycée Guangming, toutes les activités extra-scolaires peuvent être considérées comme un enseignement qualifiant. Le lycée propose différents types d'association pour les élèves et on vise le développement personnel des enfants, mais cela n'arrive pas à alléger leur fardeau, vu que la pression de l'examen et la sélection est toujours aussi lourde à l'échelle nationale. Et cet objectif des parents fondé sur la quête de l'excellence dans tous les domaines semble encore très stressant pour les jeunes Chinois.

À ce propos, un livre a suscité une réelle controverse aux États-Unis, *L'Hymne de bataille de la mère-tigresse*(2012) d'Amy L. Chua, professeure à l'Université de Yale, d'origine chinoise. Dans ce livre, elle énonce les grands principes d'une éducation à la chinoise. Ses filles doivent obtenir les meilleures notes à l'école, il faut les inscrire aux cours de violon, piano, mathématiques et langues vivantes, après l'école. Cela va de pair avec l'évincement de certains amis et l'interdiction de la télévision et des jeux vidéo. Il est compréhensible que les Américains soient extrêmement surpris par cette méthode de mère-tigresse, alors que les Chinois y sont habitués. En plus, il ne faut pas oublier qu'à cause de la politique de l'enfant unique, l'enfant demeure la priorité familiale, et les parents placent un énorme espoir dans leur progéniture. Avec l'intention de faire gagner leurs enfants dès le début, mais sans prendre en considération les vrais intérêts de ces jeunes, il y a de plus en plus de « mères-tigresses » à l'échelle nationale.

Lors de la conversation sur le terrain, Simon était étonné par la charge scolaire des élèves chinois en exprimant son « admiration » pour le fait que ses camarades chinois se lèvent si tôt le matin pour se rendre à l'école. Il semble que le glissement total de l'enseignement de l'examen à l'éducation pour la qualité ne soit pas si facile ; si la compétition existe, si le *Gaokao* subsiste, cette approche traditionnelle de l'enseignement ne devrait pas disparaître.

J'aurais tendance à dire qu'il n'y a pas de fumée sans feu quant au cliché sur les étudiants chinois, qui sont habitués à la mémorisation, à la réception passive et aux manques d'esprit critique, d'initiative et d'autonomie. Évidemment, il ne s'agit pas de catégoriser tous les étudiants chinois...c'est plus une atmosphère. Il y a des étudiants brillants avec un esprit de créativité incroyable. Ce que je cherche à dire, c'est que ce phénomène n'est pas inhérent à la personne du fait de sa nationalité, mais il est plutôt dû au contexte environnant, et, accessoirement, à son caractère. Le système scolaire chinois est sans doute une sorte de catalyseur et possède un contexte très facilitant et facilitateur. Néanmoins, dans un pays où il y a un milliard quatre cent millions d'habitants, communiquer des connaissances aux élèves selon leurs différences d'aptitude et d'intelligence, et les faire entrer à l'université selon leurs compétences spécifiques ne me semble vraiment pas facile. Dans le contexte chinois, le *Gaokao*, n'est-t-il pas un moyen relativement « juste et égal » par sa nature de sélection des élèves sans distinction de classe sociale, de famille d'origine et de culture d'appartenance ? Comment peut-on développer la potentialité de chaque élève dans un enseignement basé sur

un examen, comment peut-on ménager la chèvre et le chou ? Des vraies questions qui méritent d'avoir une réflexion avancée.

L'enseignement basé sur l'examen, une atmosphère d'apprentissage remplie de concurrence et de sélection, l'idéalisation d'un enfant « polyvalent », tous ces aspects accordent trop d'importance aux notes, à la performance, et, de ce fait, peuvent inévitablement freiner la curiosité et l'esprit critique. Les élèves auront tendance à rester enfermés dans leur carcan, et ainsi l'ethnocentrisme s'aggraverait. Dans l'optique de l'interculturel, l'éducation humaine est aussi importante que l'éducation académique. Intégrer une dimension interculturelle dans l'enseignement pour une ouverture vers l'altérité, pour une éducation aussi intellectuelle qu'humaniste, pour une transmission de savoir-être sans perdre le fil de la connaissance factuelle me semble donc essentiel.

4.2. Questionnaire sur le besoin pédagogique des élèves

En situant la culture d'apprentissage dans une dimension historique et stéréoscopique, je comprends mieux le style d'enseignement dans les établissements secondaires en Chine. La prédominance de « l'enseignement pour l'examen » se traduit, dans l'enseignement des langues étrangères, par une conception « chosifiante », si je puis dire ainsi, des langues de la part des professeurs, c'est-à-dire par une considération de la langue comme un « objet » statique, un ensemble de règles grammaticales, lexicales, phonologiques, etc. De ce fait, l'enseignement des langues vivantes, y compris le français, est essentiellement grammatical et orienté vers la compétence purement linguistique. L'observation du cours et la modalité d'évaluation au lycée Guangming de Shanghai ont bien dévoilé cette conception. Cette négligence pour la conception sociale des langues peut provoquer une grosse lacune culturelle chez les apprenants, et donc baisser leur niveau d'« alphabétisme interculturel » (Unesco 2013 : 10). Cette méthode entraîne une représentation stéréotypée des apprenants sur le pays de la langue cible.

Les apprenants aiment-ils vraiment cette méthode traditionnelle ? Quel est leur besoin pédagogique ? Sont-ils demandeurs d'une composante culturelle ? L'image des pays de la langue cible est-elle relativement neutre ou stéréotypée ? Ayant ces questionnements à l'esprit, j'ai élaboré, tout au début de mon séjour au lycée Guangming, un questionnaire destiné à mes élèves. La plupart des recherches en science humaines et sociales montrent l'avantage de « la complémentarité entre les démarches qualitatives et quantitatives » (Poutois, Desmet et Lahaye 2006 : 135). Malgré la forte empreinte qualitative traduite par l'observation, la conversation, les entretiens, etc., dans mon enquête, j'ai tout de même appliqué l'approche quantitative pour une compréhension approfondie de mon public.

Ce questionnaire a été préparé pour mon premier cours. Cela m'a permis d'avoir une connaissance rapide des élèves et de connaître le plus rapidement possible les besoins et l'intérêt de mon public, et de vérifier le degré de faisabilité de l'approche interculturelle. En tenant compte de leur niveau de français, j'ai rédigé le questionnaire en deux langues, chinois et français, et je les ai autorisés à répondre en chinois. Vu que c'était au tout début de mon intervention pour une connaissance rapide et globale de mon public, je n'ai pas élaboré une

enquête sophistiquée. En effet, proposer un questionnaire compliqué avec beaucoup d'interrogations n'était pas mon but.

Ce questionnaire est donc composé de 8 questions claires, simples et ouvertes (voir annexe 1), qui favorisent des réponses diverses. Je n'ai pas posé des questions de façon très explicite : « Aimez-vous apprendre la culture francophone dans le cours ? ». J'ai évité ce genre de question pour ne pas les orienter vers une seule direction. J'ai également posé quelques questions pas directement liées à mon sujet mais qui favorisent une connaissance plus large et un rapprochement avec les élèves. Par exemple, « par quel moyen avez-vous eu connaissance de la classe de français du lycée, et quelle matière aimez-vous le plus ? ». Ce type de question peut moduler la couleur très « scientifique » de l'enquête et donner l'impression que leur professeur s'intéresse à ce qui les intéresse. Dans cette thèse, je n'ai pas voulu faire une analyse de données complètes pour chaque question, j'ai sélectionné les réponses à certaines questions qui sont significatives pour mon travail.

Pour la question 1: « Pourquoi choisissez-vous le français ? Avez-vous appris le français ? Si oui, où et combien de temps ? ». J'ai pu catégoriser 5 grandes raisons pour lesquelles ils ont choisi le français :

Aller en France et poursuivre leurs études
Apprendre une nouvelle langue et améliorer leur compétence personnelle
La curiosité à propos de la langue française
Communiquer avec les Français et les francophones
Découvrir une nouvelle culture

Ces réponses sont importantes dans le sens où elles justifient la légitimité de mon intention d'appliquer l'approche interculturelle. Le fait d'aller en France pour poursuivre leurs études universitaires après le lycée, et l'envie de communiquer avec les francophones, montre que la compétence interculturelle est encore beaucoup plus urgente pour eux. C'est cohérent avec le programme du lycée Guangming car « la classe de français » a un partenariat avec plusieurs établissements supérieurs comme l'École d'ingénieurs de Rouen, l'École de commerce de Lyon, etc. Les élèves vont directement dans ces établissements après leurs études secondaires. Cette mobilité géographique vers la France, au bout de trois années, demande une véritable démarche interculturelle dans le cours pour leur future intégration dans la vie universitaire et la vie quotidienne en France.

En plus, selon les réponses, j'ai constaté que seulement 6 apprenants (parmi 40 élèves) avaient déjà appris le français dans un centre de langue, mais pendant une très courte durée. J'ai donc été confronté à un public de vrais débutants de seconde, sans expérience d'apprentissage du français. L'étude au lycée Guangming représente le premier contact avec cette langue. Sensibiliser à l'interculturel dès le début de l'apprentissage d'une nouvelle langue me semble encore plus pertinent.

En analysant la réponse à la question 4 concernant leur biographie langagière, j'ai remarqué que tous les élèves avaient appris l'anglais, tous les élèves parlant shanghaien et mandarin, et 3 élèves avaient appris le japonais. Donc langagièrement parlant, c'était un public assez homogène. Cela m'a permis d'adapter mes choix linguistiques dans mon enseignement. Cela a donc impliqué de faire un parallèle avec la langue anglaise pour clarifier certaines notions grammaticales et linguistiques (vu que l'anglais est la langue la plus proche du français dans leur répertoire linguistique) et de mélanger avec le mandarin dans mon cours pour une transmission plus approfondie.

Les réponses à la question 5 « Quelle est votre impression sur la France ? Choisissez quelques adjectifs pour la définir » sont très révélatrices. J'ai constaté une vision très positive de la France à travers les divers adjectifs qu'ils utilisaient. Cependant, les deux adjectifs « romantique » et « élégant » sont apparus respectivement 38 et 35 fois ! Autrement dit, la quasi-totalité des apprenants avaient cette représentation idéalisée de la France. J'ai clairement vu que ce cliché sur la France était bien enraciné au point d'avoir influencé l'esprit des Chinois et encore les jeunes d'aujourd'hui. Le dépassement du stéréotype et du cliché constituant un aspect crucial de l'interculturel, j'ai consolidé ma conviction de revêtir mon cours d'une dimension interculturelle.

En lisant les réponses à la question 6 « Dans l'apprentissage de la langue française, quel aspect aimez-vous le plus ? », j'ai trouvé une particularité intéressante. J'ai fait un tableau qui récapitule leur intérêt.

Ceux qui aiment la culture francophone	32 élèves
Ceux qui aiment la communication orale	29 élèves
Ceux qui aiment la compréhension orale	12 élèves
Ceux qui aiment l'expression écrite	10 élèves
Ceux qui aiment la compréhension écrite	8 élèves
Ceux qui aiment grammaire et vocabulaire	5 élèves

Comme je l'ai évoqué plus haut, les étudiants chinois sont habitués à la méthode traditionnelle d'apprentissage la langue qui met en valeur les aspects grammaticaux et linguistiques. Mais cela ne veut pas dire qu'ils les aiment vraiment, comme montré par le nombre d'élèves qui s'intéresse à la grammaire (5 élèves). D'après les réponses, je me suis rendu compte que mon public comportait de grands demandeurs pour la composante culturelle. Dans cette optique, les travaux de Jean-Claude Beacco peuvent être convoqués avec pertinence :

« Le souhait de s'approprier une langue ou l'intérêt qui anime les apprenants en classe de langue semble toujours présenter une composante culturelle. La curiosité culturelle qui se manifeste dans la volonté d'apprendre une langue étrangère est susceptible d'être interprétée plus radicalement comme une attirance pour une autre culture et celle-ci constitue leur motivation » (Beacco 2000 : 17).

Aborder les composantes culturelles dans une visée interculturelle me semble donc primordial. Comme les supports culturels sont de bons documents pour déclencher une discussion et une réflexion sur la différence culturelle, sur l'altérité, j'ai commencé à réfléchir, dès le début de mon cours, à la manière d'intégrer la composante culturelle sans perdre le fil de l'acquisition de compétences linguistiques proprement dites. C'est aussi pour ça que dans la question 7, je demande leur opinion concernant les aspects les plus attirants de la France et de la culture française afin de sélectionner les supports culturels selon leurs centres d'intérêt. Leur prédilection devient donc un de mes critères sur le choix du document pour la pratique interculturelle dans mon cours.

La prédominance de l'« enseignement pour l'examen », l'omniprésence de la méthode traditionnelle dans l'enseignement des langues, la pression de la concurrence, les diverses activités extrascolaires résumées par l'« éducation pour la qualité » alourdissent la charge des élèves. Cependant, en observant la culture d'apprentissage chinoise dans son ensemble et en analysant la première enquête réalisée auprès de mon public, je me suis sensibilisé à l'importance de la dimension culturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes. L'enseignement de langue à travers la culture me semble important dans le sens où il correspond au besoin du public, qu'il est susceptible de motiver les apprenants et qu'il est propice à une sensibilisation interculturelle pour les jeunes adolescents chinois, qui ont été imprégnés, depuis longtemps, de la méthode traditionnelle.

En tenant compte de la différence entre l'Occident et l'Orient, en suivant le principe de détermination du juste milieu, j'aurais tendance à intégrer le meilleur de l'approche pédagogique empruntée de l'Occident avec la meilleure des méthodes traditionnelles chinoises. Autrement dit, je voudrais adopter une « créolisation » (Hannerz1987) des approches en visant à une meilleure efficacité, en transformant les importations pour les rendre miennes.

Pour conclure cette première grande partie, je reviens vers la philosophie chinoise. Le confucianisme, le taoïsme, et le bouddhisme constituent un système de pensée complète qui régit la Chine depuis plusieurs milliers d'années. La philosophie confucéenne exerce la plus grande influence. Le concept de *ren* 仁 (la traduction en français, bienveillance, la vertu d'humanité) est la quintessence du confucianisme. En tant que langue idéogrammatique issue de hiéroglyphes, il y a déjà, dans l'écriture même des mots chinois, une certaine signification, une morale, voire une sorte de philosophie.

Le mot 仁 est composé de deux parties. La partie gauche ressemblant à un profil de personne, désigne toutes les personnes sur la terre. La partie droite, qui ressemble au signe mathématique égal, représente l'égalité et l'équivalence. Les deux parties réunies ensemble, désignent le principe d'impartialité et le traitement équitable envers tous les gens quelle que soit leur identité. Ce qui est encore plus fantastique dans ce mot, c'est que les deux traits du « signe égal » de la partie droite n'ont pas la même longueur, car les personnes sont différentes en raison de leur genre, leur culture d'appartenance, leur origine ethnique, etc. Une sensibilisation et une acceptation de la différence avec l'altérité ont été reconnues par les ancêtres qui ont fabriqué le mot.

Ainsi, dans le *ren* du confucianisme, il s'agit de chercher, malgré la différence par nature, l'égalité et la fraternité de l'humanité. Ce concept de la philosophie confucéenne, se traduit, dans le cadre de la famille, par la préconisation d'être pieux pour les parents, et d'aimer ses amis et ses proches. Dans le cadre de la société, une recommandation de montrer de la sollicitude pour les faibles et une attitude d'empathie envers les gens qui sont différents de nous. Et pour une actualisation de ce concept à l'échelle internationale, *ren* signifie une cohésion sociale et une coexistence pacifique.

Je remarque, en puisant dans la signification des caractères chinois et dans la philosophie, un lien étroit entre l'interculturel et la pensée chinoise. Cela me permet d'aller plus loin dans la réflexion concernant le poids de la culture chinoise sur l'interculturel. Étant une doctrine essentielle à la fois morale et sociale, ces valeurs confucianistes continuent et continueront à jouer un rôle important sur le comportement des Chinois, sur leur inconscient collectif. Entre l'enracinement de la méthode traditionnelle et l'essai de la modernisation de l'éducation, entre le patriotisme exacerbé et l'ouverture progressive vers le monde, je remarque une forme d'ambiguïté et de complexité, une sorte de dandinement et de ballotement qui se met en place dans ce pays. Un certain degré d'ambivalence a sans doute émergé dans la conception chinoise en matière d'ouverture et de fermeture, de séparation et de lien, d'autorisation et d'interdiction.

Ethnographie de l'école et anthropologie de l'éducation se sont succédées dans l'aventure de ma recherche. Je précise à nouveau que je n'ai aucune prétention d'avoir une vision exhaustive de la relation entre la culture chinoise et l'interculturel, c'est plutôt un périple qui m'oblige à franchir les frontières, à toucher des domaines variés pour une recherche des éléments qui me semblent significatifs pour un éclairage plus approfondi sur mon objet d'étude. Il est maintenant temps pour moi de passer à un autre épisode important de mon histoire, l'aspect opérationnel de mon travail qui consiste à concrétiser l'interculturel dans ma pratique pédagogique, dans mon cours de français.

« Cette route, mythique et plurielle. Cette route, elle me caresse, elle me câline. Plonger dans tes récits, traverser tes paysages, te connaître un peu mieux, pour nous ouvrir les yeux, plus de murs, plus de barrières, je la rêve et la tisse à la soie »... Ces belles paroles, cette belle mélodie, ce bel air, continuent à bourdonner dans mes oreilles à travers la voix soyeuse d'un musicien français, Dantès²⁹.

En prenant les paroles de cette chanson française sur la route de la soie, interprétée et composée par cet artiste talentueux Dantès lui-même et filmé par les caméras de la télévision centrale chinoise, au premier degré et au sens littéral, je voudrais dire que l'échange interculturel reflète mieux l'humanité et est beaucoup plus pertinent que la concurrence politique. Mon souhait est que comme le fil de soie reliait le continent de l'Europe et de l'Asie dans notre histoire, la langue française devienne, via mon enseignement, un trait

²⁹Cette chanson est consultable sur le site <https://www.youtube.com/watch?v=nst42DQKbcI>. Dantès est connu en tant que « premier chanteur français qui écrit et chante en chinois ». J'ai eu la chance d'inviter cette personnalité interculturelle dans mon cours pour un échange fructueux avec mes élèves. Je vais expliciter cette partie dans le chapitre VI.

d'union, pour les jeunes chinois à l'égard du monde extérieur dans cette ère de la mondialisation. Un trait d'union entre les cultures au sein desquelles tous échangent, s'entraident, et discutent avec bienveillance (*ren*) avec l'altérité.

La Chine s'ouvre vers le monde et le monde s'ouvre à la Chine, et même si cette réciprocité reste encore majoritairement économique, elle conduit finalement à l'échange des mentalités et des cultures et aux contacts entre les humains. D'où l'importance de l'interculturel en didactique du FLE, en didactique des langues vivantes, car, au bout du compte, favoriser l'interculturel, c'est avant tout mettre l'humain à la première place.

PARTIE 2

Multiplicité des expériences à l'altérité

Chapitre V. L'interculturel à travers le journal d'étonnement : rendre l'inconnu plus familier et le familier plus étrange

Avec la partie sur le chercheur et son terrain, le premier grand épisode de mon histoire a pris fin. Cet épisode m'a permis de jeter un regard rétrospectif sur ma propre histoire de vie dans laquelle j'ai mis en lumière le lien étroit entre mon parcours personnel et mon sujet de recherche - l'interculturel. L'analyse de ma position sur le terrain, l'enquête ethnographique du lycée et l'anthropologie de l'éducation chinoise m'ont sensibilisé encore plus à la nécessité d'appliquer une approche interculturelle dans mon intervention didactique.

Maintenant, un tout nouvel épisode de mon voyage intellectuel commence. Un épisode, caractérisé par son plan opérationnel, où j'ai mis en œuvre les divers moyens pour concrétiser l'interculturel dans un cours de français. Un épisode dans lequel la plupart des histoires se sont déroulées dans la salle de classe. C'est dans cette partie que je vais expliciter comment j'ai conscientisé les apprenants à l'interculturel, raconté mes pratiques pédagogiques, partagé mon année interculturelle inoubliable avec mon public - mes très chers élèves.

Concrétiser l'interculturel ? Ma réflexion commence par la construction du mot « interculturel ». Ce mot qui a fait couler beaucoup d'encre est constitué du préfixe « inter » qui sous-entend la mise en relation entre des groupes, l'interaction, la réciprocité, l'élimination des barrières. À ce propos, en 1999, Martine Abdallah-Pretceille écrivait déjà :

« Si le pluri-, le multi-culturel s'arrêtent au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. C'est l'analyse qui confère à l'objet étudié et analysé un caractère 'interculturel'. Ainsi selon la nature de l'objet, on évoquera une pédagogie interculturelle. » (Abdallah-Pretceille 1999 : 48).

À part le préfixe « inter », il y a également la « culture » dans le mot « interculturel ». Si, entre histoire partagée, territoire, spécificités sociales, elle représente parfois une arme domination et de prédation, si elle devient construction mentale qui joue le rôle d'un « prisme déformant » ou celui d'un « crible » (Collès 2003 : 175), la culture est aussi perception herméneutique du monde³⁰. En ce sens l'interculturalité repose sur une conception labile à partir d'une culture, comme objet dynamique et non objet cristallisé et figé (Dervin 2009). Favoriser et faciliter la relation entre les identités différentes tout en prenant en compte l'éventuelle limite de chaque culture, en tant qu'interprétation du monde, me semble donc une bonne illustration de l'approche interculturelle. Et cette approche est devenue pour moi le levier pédagogique essentiel tout au long de l'année passée au lycée.

De ce fait, l'utilisation d'une pédagogie interculturelle dans l'enseignement du français, c'est provoquer la « découverte » et la « rencontre » concrètes, c'est baigner les apprenants dans la vie et la culture francophones. Dans ce sens, le processus d'apprentissage peut être considéré comme un voyage passionnant qui permet une découverte étonnante chez les apprenants. J'ai donc accompagné mes élèves dans ce voyage de découverte vers l'altérité dans le cadre

³⁰ Interprétation, explication du monde à travers notre culture d'appartenance.

demon cours tout au long de mon séjour à Shanghai. Étant donné l'éloignement géographique et culturel, de nombreux facteurs de la culture francophone pouvaient être des sujets d'étonnement pour les apprenants chinois. Ainsi, pour ce nouvel épisode de mon histoire concernant l'intervention pédagogique, je commence d'abord par une mise en lumière de mon utilisation du journal d'étonnement pour une sensibilisation interculturelle des élèves.

1. L'origine de l'idée du journal d'étonnement

Le terme « journal d'étonnement » a été développé par de nombreux auteurs notamment par Christine Develotte. Selon elle, l'origine de la dénomination « journal d'étonnement » provient d'une émission de radio diffusée en 1994, et l'objectif principal de son utilisation dans le cours est de « donner les moyens aux étudiants d'objectiver la réalité et d'en traiter les éléments recueillis par une approche réflexive » (Develotte 2006 :2). Le journal d'étonnement revêt une dimension ethnographique dans le sens où « c'est autour du séjour à l'étranger que devront effectuer les étudiants que s'articule la réalisation du journal d'ethnographe » (Develotte 2006 : 3). Le journal d'étonnement a, de ce point de vue, un lien de parenté avec le « journal de terrain » (relever les faits) et le « journal de recherche » (aspect réflexif) des ethnologues comme Bronislaw Malinowski. Dans cette perspective, Ana Barro, Shirley Jordan et Celia Robert (1998) ont déjà cherché à faire réaliser un journal d'ethnographe à leurs étudiants, dans les années 90, pour leurs séjours à l'étranger en vue de « rendre le familier plus étrange » (Barro et alii 1998 : 84). L'utilisation du journal d'étonnement dans le domaine de la didactique a déjà commencé, au cours des années 1995-1998, à l'université de Saint-Étienne (Develotte 2006 : 1) et cette utilisation ne cesse de s'accroître dans la pratique de la classe. J'ai également appris cette notion dans mon cours de Master FLE. La première fois que j'ai entendu le terme « journal d'étonnement », c'était dans le cadre de mon cursus de Master FLE à l'université Grenoble Alpes, dans le cours de *Pratiques interculturelles* assumé par Madame Claudine Moïse, aujourd'hui ma directrice de thèse. Cette notion originale a capté mon attention dès le début et ce cours a semé les graines dans mon esprit pour une éventuelle utilisation dans ma propre pratique pédagogique sur le terrain.

Aristote, en liant l'étonnement à la reconnaissance de sa propre ignorance, disait que « la philosophie commence par l'étonnement »³¹. La reconnaissance de notre ignorance implique l'entrée en scène de la pensée et de la réflexion. L'important est de savoir si, face à ce qui m'est inconnu et étrange, je vais rester étourdi comme un sot, ou prenant conscience de mon ignorance, je vais vouloir chercher à la dépasser. Un retour réflexif engendré par l'étonnement est toujours très bénéfique pour enrichir notre vision du monde. En outre, la lecture de la littérature francophone m'a également sensibilisé à la portée heuristique de l'étonnement. De *Des cannibales* de Montaigne à *Stupeur et tremblement* d'Amélie Nothomb, en passant par *Les lettres persanes* de Montesquieu, l'étonnement provoqué par la découverte d'un cadre de vie étranger, à celui qui nous est familier, fait l'objet d'une tradition récurrente de la littérature francophone. Ces œuvres sont toujours très appréciées par les lecteurs et cela ne m'étonne pas

³¹ <http://lapausephilo.fr/2015/10/14/letonnement-cest-commencement-de-philosophie-aristote/> consulté le 15 mars 2019

que *Stupeur et tremblement* ait reçu le grand prix du roman de l'Académie française. Je voudrais aussi tout particulièrement signaler ici un extrait du roman *Malaisie* d'Henri Fauconnier qui a reçu le prix Goncourt en 1930 et qui m'a grandement marqué :

« Apprenant que les Malais étaient mahométans, je m'étais embarqué pour une espèce d'Algérie, mais j'avais débarqué dans une ville chinoise. Depuis mon arrivée, je vivais dans l'Inde. Et soudain, je découvre que je suis en Polynésie ».

Les découvertes incessantes et l'étonnement perpétuel de l'écrivain sur la Malaisie, m'a fait penser à la très belle phrase de Michel Serres qui a définitivement démontré que « toute culture est métissée, tigrée, tatouée, arlequinée »³². Une culture est interculturelle par définition. Notre société actuelle est déjà multiculturelle et cela implique qu'on ne doit ni s'appuyer sur des idées préconçues concernant un pays et une culture, ni les regarder avec exotisme. Si on vient avec des conceptions préalablement établies et avec des images stéréotypées, dans un nouvel environnement, on risque d'être choqué, ce qui montre bien l'importance du dépassement du cliché.

Ce qui est vraiment intéressant dans l'étonnement, c'est que ce sentiment humain provoque toujours une implication psychoaffective et un engagement émotionnel. Par conséquent, le fait de coucher sur le papier ses sentiments, le fait d'écrire son étonnement, permet aux étudiants de sortir d'eux-mêmes et de ressentir un soulagement par la mise à distance de leurs émotions. Le journal d'étonnement, à cet égard, constitue un « lieu symbolique » où les apprenants peuvent exprimer leurs sentiments et leurs réactions. On remarque donc une « fonction cathartique », si je me permets d'utiliser le terme utilisé par Christine Develotte (2006 : 4), portée par la rédaction d'un journal d'étonnement, dans le sens où il est propice à libérer psychologiquement ce qui est ressenti et refoulé. En plus, à force d'écrire ce journal, il y aura très probablement une tentative de trouver des raisons, un retour réflexif sur sa propre culture d'appartenance, autrement dit, ce journal joue également un « rôle incitatif » sur le plan rationnel (Develotte 2006 : 4).

Comme évoqué dans les chapitres précédents, l'étonnement suscité par mon séjour en France, et par ma confrontation avec mon terrain de recherche, a fait tomber, chez moi, certains pans de représentations, pour en construire d'autres. En effet, c'est dans ces moments d'étonnement que certains acquis s'effondrent et qu'une nouvelle conception de la réalité prend leur place pour aider à se découvrir et à découvrir la façon de regarder l'Autre. Par exemple, mon expérience en France m'a sensibilisé à une autre façon de penser en ce qui concerne les manifestations, la liberté, etc., phénomènes qui représentaient un choc pour moi au début. Le fait d'avoir moi-même vécu de tel étonnements m'a déterminé à appliquer cet outil auprès de mes apprenants. Il est normal que l'étonnement provoque d'abord une sorte de renfrognement ou de repli, c'est la nature humaine, mais poser une question, avancer une réflexion dans l'après-coup montre toute la pertinence de cet outil.

La rédaction d'un journal d'étonnement peut établir un lien entre l'expérience vécue et la réflexion. Cette dimension réflexive permet de mesurer « l'écart entre le regard construit et le

³² Consulté sur le site <https://www.youtube.com/watch?v=XDzZtvnoG38>

regard empirique porté sur les faits sociaux » (Zarate 1988 : 111). Ce regard construit obtenu à travers notre socialisation, transmis par notre culture d'appartenance, ce regard fait de préjugés, peut laisser sa place à un regard empirique, un regard plus ouvert, obtenu par le contact avec l'altérité.

2. Le contexte d'application du journal d'étonnement

J'ai donc cherché, durant mon séjour, l'occasion favorable pour une éventuelle utilisation de cet instrument dans ma propre pratique pédagogique. Je ne voulais pas l'appliquer à n'importe quel moment de l'année scolaire, cela dans le but d'obtenir un meilleur résultat. En tenant compte de l'histoire particulière du lycée Guangming et de son partenariat avec les établissements français, j'ai attendu des occasions comme les échanges, le voyage, pour une meilleure mise en œuvre.

J'ai été fermement convaincu que le moment était venu d'appliquer cette méthode, quand j'ai été informé que les élèves pourraient effectuer un échange scolaire en France pour une durée de deux semaines environ. Pendant les vacances d'hiver de l'année scolaire 2016-2017, un groupe de 40 élèves de la seconde du lycée Guangming (ce groupe en question était composé par les apprenants de mes classes), accompagnés par trois professeurs, ont vécu une aventure en France. Les élèves ont fréquenté plusieurs établissements français, qui ont un lien de partenariat avec le lycée Guangming, comme ESIGILEC (Rouen), EIGSI (La Rochelle) et ECAM (Lyon). Ils ont assisté à certains cours d'initiation dans ces établissements et ils ont également visité Paris avant leur retour à Shanghai. Du fait de mon statut de chercheur extérieur, je n'ai pas pu aller avec eux car selon la règle intérieure de l'établissement, les professeurs doivent faire partie de l'effectif officiel du lycée pour pouvoir accompagner les élèves.

Pour la plupart des apprenants, ce voyage était la première expérience en France, voire en dehors de la Chine. C'était donc un moment important de leur vie personnelle et scolaire, une expérience constructive qui les rendrait plus autonomes et constituerait sans doute le déclencheur de leur intérêt réel pour la langue apprise. La langue cible, le français, allait être ainsi associée à des émotions, des lieux, des rencontres, à une expérience individuelle et collective. Les apprenants pourraient utiliser leurs savoirs et savoir-faire dans un contexte authentique. Dans cette situation, ils deviendraient acteurs sociaux à part entière et leur expérience permettrait de vivre une culture différente, de l'observer, d'observer leurs propres réactions et de réfléchir aux idées préconçues.

En prenant en compte toutes ces particularités d'un échange scolaire dans le pays de la langue cible, j'ai également consulté le programme de cet échange : les élèves devaient visiter plusieurs établissements de jumelage dans plusieurs villes de France, Paris, Lyon, Rouen et La Rochelle, entre autres. Un trajet assez long. Étant leur professeur de français, et bien que je ne les aie pas accompagnés lors de leur séjour en France, je considérais que c'était une très belle occasion dans leur apprentissage du français. Que devais-je leur donner comme devoir lors de leur séjour en France ? L'idée du journal d'étonnement m'est venue tout naturellement.

Il s'agissait bien de leur faire rédiger un journal d'étonnement en mélangeant des textes et des photos.

Je voudrais expliciter ici la chronologie de cette activité du journal d'étonnement sur mon terrain pour que vous puissiez vous y retrouver en tant que lecteur. La présentation de l'activité a été faite à la fin du premier semestre durant mon cours, c'est-à-dire un mois avant le départ des élèves en France et ils ont tous été d'accord. En effet, ils ont été séduits par le caractère ludique de cette activité. Concernant les consignes, elles ont été verbalisées par moi-même pendant le cours en négociant avec eux, et ils ont pris des notes. La rédaction pouvait être faite en chinois et ils devaient, si possible, prendre des photos ou bien enregistrer des vidéos pour montrer les moments de leur étonnement. Ils devaient aussi rédiger leur journal pendant leur séjour en France ou après leur retour à Shanghai. Je leur ai demandé de m'envoyer les journaux par e-mail une semaine avant le commencement du second semestre (car il y a eu un mois de vacances pour le nouvel an chinois). Cela m'a permis de lire, de commenter et d'imprimer tous ces journaux avant la rentrée scolaire. Concernant l'utilisation des journaux dans mon cours, j'ai donc consacré deux matins chaque semaine pendant un mois (environ du 20 février au 30 mars 2017) pour exploiter certaines thématiques apparues dans leurs journaux. En plus, dans la consigne de leur devoir j'avais signalé l'importance de mélanger l'aspect descriptif et l'aspect interprétatif. Autrement dit, dans leurs journaux, les élèves devaient non seulement décrire les faits mais aussi manifester leur réflexion sur les phénomènes qu'ils trouveraient étranges et étonnants. La pertinence pédagogique de cette mission était évidente dans le cadre de mon cours.

Tout d'abord, ce devoir incitait les apprenants à observer de façon beaucoup plus attentive leur vécu en France. Ayant une tâche à accomplir (rédiger un journal), les élèves étaient obligés de bien faire attention à ce qui se passerait lors de leur séjour. Cette tâche pouvait donc donner du sens à leur voyage et à leur apprentissage. De mon point de vue, garder un esprit curieux et avoir une bonne habitude d'observation, est la base même d'une compétence interculturelle. À travers ces observations surprenantes, et leur mise en écriture, les apprenants pouvaient vérifier l'évolution de leurs représentations sur l'autre culture. En réalisant cet exercice, ils s'enrichissaient et commençaient à réfléchir à leur culture d'origine par la force de la confrontation. C'était un exemple concret de la sensibilisation interculturelle dans la mesure où il s'agissait bien d'une expérience vécue sur laquelle pouvait s'élaborer une dimension réflexive. Leur journal constitue donc « une confrontation quotidienne entre le monde qui se déroule devant leurs yeux et celui qui se déroule dans leur tête » (Chaves, Favier et Péliissier 2013 : 94). Par l'intermédiaire de différentes formes d'expression : l'écriture, la photo, le dessin, le collage, etc., ce journal devenait le metteur en scène de leurs souvenirs et de leurs sensations. Le devoir qu'ils réalisaient était ainsi associé à un vécu personnel, émotionnel, ce qui constitue la particularité et l'attractivité de cet exercice.

Finalement, le journal d'étonnement réalisé par les apprenants, a été un très bon support et un parfait document déclencheur pour intégrer la composante interculturelle dans la pratique pédagogique. Le fait de mettre en commun les contenus et les témoignages de leurs journaux dans mon cours de FLE a pu rendre la classe beaucoup plus vivante et intéressante. Vu que leurs propres productions sont les supports déclencheurs du cours, ce moyen est beaucoup

plus parlant et motivant pour eux. Cela reflète leurs centres d'intérêt et leurs propres vécus personnels. À travers la didactisation de certains journaux représentatifs, je les ai sensibilisés aux différences culturelles dans leur profondeur tout en intégrant l'aspect linguistique de la langue cible – le français. Il convient d'indiquer, ici, la langue utilisée pour rédiger ces journaux d'étonnement. En gardant à l'esprit le niveau des apprenants (de grands débutants, niveau A1), j'ai décidé de leur faire écrire leur journal dans leur langue maternelle, soit en langue chinoise. D'une part, ce journal n'est pas un entraînement d'expression écrite en français avancé, mais il a pour but d'exprimer clairement leurs sentiments et leur réflexion. La rédaction en langue cible serait, pour les débutants, comme une « porte fermée » qui ne leur permettrait pas de mieux se concentrer sur leurs sentiments. D'autre part, je pourrai exploiter ces journaux sur le plan linguistique et culturel, et mettre en commun certains points, dans les cours de français. À ce propos, un ouvrage du Conseil de l'Europe « Les référentiels – Niveau A1 pour le français », dirigé par Jean-Claude Beacco et Rémy Porquier (2007) peut être convoqué avec pertinence sur le plan théorique :

« Les compétences culturelles et interculturelles mises en jeu dans la découverte d'une autre culture et utilisées pour comprendre celle-ci ou pour agir en son sein sont largement indépendantes de la compétence langagière en langue cible des apprenants. Cela signifie que la langue de travail en classe n'est pas nécessairement la langue cible. Son utilisation par les apprenants n'est certainement pas requise si sa maîtrise les empêche de s'exprimer avec toute la complexité voulue (expression d'attitude, d'expérience personnelle, opinion sur des questions de société ou des problèmes déontologiques...) ». (Beacco et Porquier 2007 :155)

Ainsi, à part la rédaction du journal en langue chinoise, j'ai également mis en valeur ma compétence linguistique en utilisant et en mélangeant le mandarin et le français dans mon cours durant toute l'année. C'est beaucoup plus efficace (surtout pour un public débutant) quand on vise une compétence interculturelle et que l'on insiste sur la réflexion des apprenants. En tenant compte de mon public et de mon objectif, j'ai donc mis de côté « la méthode directe » (Cuq 2003) qui ne privilégie que la langue cible en renonçant au recours à la langue maternelle des élèves et en négligeant les avantages que pourrait apporter l'intégration de la langue maternelle des apprenants.

Les apprenants sont donc revenus à Shanghai avec leurs journaux. Honoré d'être la première personne qui ait pu lire ces 40 journaux d'étonnement, j'ai moi-même vécu ces étonnements en lisant leurs productions. Des thèmes riches et variés comme les transports publics, les méthodes de travail dans les établissements français, les paysages, la politique, les us et coutumes particuliers, les infrastructures, accompagnés de photos prises et de dessins esquissés par eux-mêmes, constituent un véritable « musée interculturel ». J'ai donc fait un travail d'éditeur, rassemblé et uniformisé tous les journaux, et fait un petit livre, autrement dit, j'ai élaboré un journal d'étonnement collectif sous forme d'un livret (voir annexe 1, page 1) qui représente un très bon souvenir pour moi-même, pour mes apprenants, et surtout un bon document de base pour animer mon cours à visée interculturelle.

3. Exemples de l'exploitation didactique du journal d'étonnement

Les journaux d'étonnement des élèves, effectués lors de leur séjour à l'étranger, restaient mystérieux pour moi. On touche ici à ce qui constitue l'unicité de l'expérience vécue en France. Ma lecture préalable de ces journaux, m'a permis de pointer les récurrences dans les surprises, les éléments significatifs, pour une éventuelle mise en commun finale dans mon cours. Cette mise en commun collective dans une perspective interculturelle était importante dans la mesure où elle offrait une occasion favorable d'analyser les décalages et comparer les points de vue des deux pays. J'ai cherché à compléter les réflexions des élèves par des matériaux pédagogiques ludiques, comme la chanson, l'émission de télé, etc.

Je vais présenter ici 2 exemples de didactisation de ces journaux d'étonnement. Les étonnements à caractère politique sont apparus dans plusieurs journaux des élèves. À titre d'exemple, Tony a signalé sa surprise en voyant des affiches qui caricaturaient les hommes politiques dans la salle de classe et sur les murs à l'extérieur du campus à Lyon. L'affiche dans la salle de classe concerne un poster sur lequel Joseph Staline est représenté en DJ avec des écouteurs à ses oreilles et qui est en train de jouer avec la platine. L'affiche en dehors du campus est une image de François Hollande, sur laquelle il est dessiné sous la forme d'une marionnette avec une fleur de rose dans la bouche (voir annexe 2, page 2). Voici un extrait que j'ai traduit de son journal (voir annexe 2) :

« Cette caricature des hommes politiques m'a vraiment surpris. Je n'ai jamais vu un truc pareil en Chine. C'est inimaginable chez nous de se moquer d'un personnage historique et d'un personnage principal du communisme, en plus on le met dans une salle de classe ! D'ailleurs, les Français arrivent même à taquiner leur président de la République. François Hollande avec une fleur de rose dans sa bouche et avec un sourire perfide, je trouve ça choquant, car c'est impossible en Chine de caricaturer notre président comme ça. Mon premier réflexe était « wow, les Français sont irrespectueux ! Ils n'ont pas d'instruction ! ». Après réflexion, je pense que c'est lié à la différence d'ambiance politique des deux pays. S'ils sont irrespectueux vis-à-vis des personnages politiques et historiques, c'est qu'ils ont sans doute une liberté beaucoup plus étendue qui est liée à leur histoire et à leurs caractéristiques sociales. D'après l'affiche dans la salle de classe, je trouve que les étudiants français ont sans doute beaucoup plus de connaissance sur la politique et qu'ils sont beaucoup plus politisés par rapport aux étudiants chinois. Je croyais que les Français étaient comme nous à l'égard de leur gouvernement et de leurs personnages politiques et historiques. Mais c'est tout à fait différent, j'ai remarqué une autre façon de voir les choses. ».

Je vois, chez cet élève, une forme de retour vers soi et une tentative d'explication en confrontant un phénomène culturel étrange pour lui. Le changement de situation, le fait d'écrire son étonnement selon les consignes amènent les élèves à avoir une posture réflexive dans la rédaction. À travers sa description, je remarque qu'il est exposé à une certaine déstabilisation dans la découverte de la réalité socioculturelle, différente de sa culture d'appartenance. Face à un tel écart, il est donc tout naturellement retourné vers son point de repère, il a réfléchi au fonctionnement de son propre pays avant de donner son interprétation. Je remarque une implication subjective et psychoaffective dans cette écriture. J'ai ainsi

cherché à tirer profit de l'engagement affectif des élèves dans mon cours. J'utilise leur réaction émotionnelle comme levier d'interrogation, et comme point de départ de ma séance.

L'exploitation de ce journal qui a eu lieu au début de deuxième semestre, a commencé par une lecture à haute voix par Tony, en chinois, devant la classe. Pour cette séance, je me suis appuyé seulement sur le journal de Tony. La projection sur l'écran des deux images de Staline et de Hollande, prises par cet élève lors de son séjour en France, a accompagné sa lecture, et les élèves ont bien rigolé car ce sont des photos que Tony a prises et insérées dans son journal d'étonnement et la plupart des élèves ont également vu ces photos lors de leur séjour en France. Une atmosphère ludique était visée dans cette projection.

Pour une meilleure sensibilisation à la différence, j'ai pris l'habitude de débiter chaque séance de journal d'étonnement par une discussion en commun, d'environ 10 minutes (après la lecture), en la suscitant par des questions. Pour analyser un fait, j'aime bien utiliser le principe de Rudyard Kipling³³ qui a été reformulé dans cette belle phrase : « J'ai toujours près de moi, six fidèles amis. C'est à eux que je dois tout ce que j'ai appris. Leurs noms sont : quand, où, quoi, comment, pourquoi et qui ». À propos de la question qui lance la discussion, j'ai privilégié un « ami » particulier, « pourquoi », en gardant à l'esprit la particularité du journal d'étonnement.

« À votre avis, pourquoi peut-on observer des images caricaturales de personnages politiques en France ? Pourquoi est-ce étonnant pour vous ? ». Ces questions ont suscité une vive réaction de la part des élèves : « Je pense que Tony a raison, le règlement intérieur sur la politique n'est pas pareil en France. Ils sont relativement libres pour exprimer ce qu'ils pensent » ; « Ça m'a choqué également ! En Chine, c'est inimaginable de voir ce type d'image, ce n'est quand même pas très respectueux » ; « C'est sans doute leur quotidien, ils ont été imprégnés de cette ambiance, de l'habitude de critiquer. Je pense que c'est la différence liée à notre histoire, notre valeur ». Cette mise en commun par la discussion collective est fructueuse dans le sens où un type de réflexivité relativisante peut paraître pendant ce processus. Une forme de confrontation des idées, un vrai échange, peut être installée au sein du groupe. C'est une véritable verbalisation de la part des élèves. Selon Jean-Claude Beacco (2018 : 76) « susciter les verbalisations orales » est primordial pour une éventuelle régulation et médiation dans une visée interculturelle. En tant que médiateur de l'échange pour cette étape, j'ai encouragé leur intervention et clôturé la discussion en leur disant qu'il n'y avait pas qu'une seule interprétation possible pour un fait politique. Les élèves étaient attentifs car leur propre vécu devenait le document déclencheur du cours. Cette phase de discussion au début du cours était une sensibilisation initiale à la différence.

En remarquant leur enthousiasme et pour aller plus loin dans la conscientisation de la différence, j'ai projeté une autre image de caricature, sur François Hollande, que j'avais moi-même préparée pour cette séance. Ce choix de l'image de Hollande était logique car il y avait un lien avec le contenu du journal de l'élève. Sur cette même image que j'avais sélectionnée, François Hollande était affiché avec deux autres éléments, la partie supérieure était un cerf-volant avec le nom écrit en français, la partie médiane était la photo d'un véritable cerf volant

³³ Consulté sur le site de citation <https://dicocitations.lemonde.fr/citations/citation-34281.php>

avec également ces mots en français, et la partie inférieure représente François Hollande avec l'expression « cerveau lent » écrite dessus (voir annexe 3, page 3).

J'ai remarqué une forte réaction de la part des élèves en visualisant cette image caricaturale, une ambiance ludique s'est ainsi installée dans la classe. Je leur ai demandé de deviner le lien entre ces trois expressions. Les élèves étaient attentifs et plusieurs élèves ont pu répondre en disant qu'il s'agissait d'une homonymie, d'un jeu de mots et en expliquant que l'expression « cerveau lent » signifiait idiot, sot. Les apprenants ont été surpris encore une fois par le fait qu'un président de la République soit qualifié ainsi sur une photo, dans une production artistique. De plus, cette production avait été largement diffusée sur les réseaux sociaux. J'ai donc expliqué la signification et le lien entre ces trois expressions, « cerf-volant », « cerf volant » et « cerveau lent », en les contextualisant dans un support qui a un lien avec le journal des élèves. Les élèves ont ainsi découvert le plaisir d'un jeu de mots dans la langue cible et la différence en matière de valeur entre les deux cultures.

Ensuite, pour aller plus loin dans la découverte, je leur ai montré un extrait d'une émission de télévision française – « Les Guignols de l'info »³⁴. Dans cet épisode, l'équipe de Canal + a réalisé une parodie en se basant sur la chanson de Stromae « Papaoutai », en utilisant exactement la même musique. Le clip s'intitule « Emploioutai », et le président Hollande et les ministres sont ridiculisés sous forme de marionnettes. Ce clip court et marrant visant à critiquer, à travers la parole et les images, l'incapacité du gouvernement face au chômage, a vraiment plu aux apprenants, car dans les séances précédentes, j'avais déjà présenté « Papaoutai » de Stromae, leur chanteur préféré. Ils ont donc trouvé un lien entre ces deux productions artistiques. Ils ont été très attentifs lors de ce clip, et ils ont été encore une fois interpellés par le fait qu'en France il existe même une émission de télévision qui vise à critiquer la politique du gouvernement.

En constatant leur motivation, j'ai passé la suite des diapositives où j'avais fait un récapitulatif du vocabulaire concernant le sujet du cours avec « liberté d'expression », « caricature », « parodie », « pastiche », « les Guignols de l'info », « platine », « cerveau lent », « cerf-volant », etc., avec la traduction en chinois à côté, et les élèves ont répété après moi ces nouveaux mots avec enthousiasme. Le lexique a ainsi été enseigné à travers la présentation de la composante culturelle de la langue cible. En plus, par ma stimulation, ils ont eux-mêmes trouvé la signification du jeu de mots, sur les deux titres « Papaoutai » (papa où tu es) et « Emploioutai » (emploi où tu es). J'ai ensuite brièvement présenté aux élèves la caractéristique de cette émission de télévision pour leur culture générale. Ils étaient vraiment contents. L'acquisition de la compétence linguistique est ainsi étroitement liée à la sensibilisation à la différence culturelle entre le pays de la langue cible et celui de la langue source.

Après le visionnage du clip, la mise au point sur le lexique et la petite introduction sur la culture générale, j'ai consacré les 10 dernières minutes de la séance à solliciter l'opinion des apprenants sur cette différence, sur cette hétérogénéité de pratique. C'était un prolongement et un approfondissement de la discussion du début de la séance. Leur réaction a été vive. Leur

³⁴ Cette vidéo est consultable sur le site https://www.youtube.com/watch?v=9VkEt_Ue9zw

interprétation était encore plus neutre et ouverte grâce aux activités précédentes. Dans ce cas, les représentations initiales simples et tranchées des apprenants sont remises en question et complexifiées, à travers leur « verbalisation (thérapeutique en quelques sorte) » (Beacco2000 : 123). À la fin de la séance, en faisant l'éloge de leur participation et de leur réflexion, je leur ai signalé, comme bilan de la séance, l'importance d'admettre la pluralité et l'importance de mise à jour permanente de notre propre schème interprétatif, l'importance d'une profonde connaissance sur l'Autre. Je leur ai également dit, en saisissant leur motivation, que la culture n'est pas un bloc monolithique, qu'il y a des hétérogénéités, et qu'individuellement nous ne sommes porteurs que d'une parcelle de culture.

J'ai ainsi essayé de diminuer la pulsion classificatoire via mon exploitation pédagogique de leur production. J'ai expérimenté un renversement des valeurs enracinées j'ai tenté de faire saisir la pluralité des pratiques dans cette séance. Cette démarche est conforme au principe de « développement d'une personnalité interculturelle » (2001) dans l'enseignement des langues vivantes préconisé par le CECR, qui vise le développement d'une « volonté de relativiser son propre point de vue et son système de valeurs culturels, (d'une) volonté et (d'une) capacité de prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles. » (CECR 2001 : 84).

Les 50 minutes de cours sont donc passées très rapidement avec une belle participation des élèves, une séance à la fois académique et humaine, linguistique et culturelle dans une ambiance ludique et interactive. Voici le tableau qui récapitule la séance.

Support authentique à caractère culturel	Journal d'étonnement, affiche, émission de télé, photographie
Dimension linguistique	Lexique en rapport avec le sujet du cours. Découverte du jeu de mots.
Dimension socioculturelle	Présentation de différences via les différents supports, Les Guignols de l'info, la chanson...
Dimension reflexive	Mise en discussion collective sur les valeurs différentes, bilan à visée interculturelle

Passons maintenant au deuxième exemple d'exploitation didactique. Le journal que j'ai sélectionné est écrit par Noémie, une élève de ma classe. La thématique concerne le piano dans les gares SNCF, en France. Il s'agit d'un étonnement dans le sens positif. Voici l'extrait que j'ai traduit de son journal (voir annexe 4, page 4):

« Un piano est placé à côté de la fenêtre dans la gare Lyon Part-Dieu. Un monsieur avec une longue barbe est en train de jouer un air pétulant en laissant son fourre-tout près du tabouret. Une minute après, un jeune homme svelte qui était dans la foule, se rapproche du piano et

commence à chanter en s'accompagnant de la mélodie produite par le piano. Les gens, de bonne humeur, commencent à se rassembler autour de ce spectacle inattendu pour jouir de ce moment agréable. Sous un rayon, du soleil de l'après-midi, qui s'est infiltré par la fenêtre, les corps de ces deux hommes semblent être recouverts d'or. La technique du « pianiste » n'est pas excellente, il n'est sûrement pas pianiste professionnel. Il s'agit certainement d'une rencontre hasardeuse entre ces deux personnes. Chacun suivra son chemin et ils ne se retrouveront sans doute jamais dans l'avenir. Mais ce simple piano à la disposition des voyageurs a créé un lien artistique momentané entre ces deux hommes. Leurs vies respectives vont ainsi avoir un point d'intersection grâce à leur collaboration improvisée et instantanée en faisant de leur ennuyeux moment d'attente de train un moment joyeux et intéressant. Quelques minutes de piano suffisent à enchanter la journée. Le piano de gare, c'est une initiative que je trouve charmante. En regardant cette scène-là, je suis étonné, mais dans le sens positif, car je trouve quasiment la même chose dans les gares des villes françaises où je me suis rendue, avec un piano, et chaque fois il y a quelqu'un qui est en train de jouer, toujours avec quelques spectateurs autour. Ça me fait penser à notre société chinoise actuelle, on ne trouve jamais un piano gratuit pour les voyageurs dans les gares. Imagine, même si l'on met à disposition un piano dans la gare de Shanghai, les « nomophobes », ces gens qui ont toujours un téléphone dans les mains, n'en profiteraient pas et laisseraient ce piano se couvrir de poussière, ou bien ce piano serait volé. Chez nous, la préoccupation principale est de gagner un maximum d'argent. À Shanghai, dans la gare, dans le bus, dans le métro, la plupart des gens ont une mine soucieuse, indifférente, ils ont toujours les yeux rivés sur leurs Smartphones en ignorant tout ce qui se passe autour d'eux. Au début, ce mode de vie me semblait normal, rien de spécial, voire légitime, je pensais que la vie devrait être comme ça, et je suis moi-même une nomophobe, mais en visitant la France cette fois, je me suis rendu compte de l'importance de profiter de la vie, de l'importance de ralentir un peu notre rythme mécanique et machinal pour pouvoir ajouter un peu de couleur dans notre vie. Gagner de l'argent est important, mais cela ne doit pas être l'objectif ultime, voire même unique, de notre vie. Je pense que la plupart des Français, malgré leur souci du quotidien, prennent quand même le temps de vivre la vie. »

La rédaction de ce journal amène cette élève, à partir d'un fait culturel observé en France, à une réflexion assez profonde sur le mode de vie général de sa propre culture. Je vois bien la « fonction cathartique » du journal d'étonnement chez cette élève. Son étonnement en France fonctionne comme un catalyseur qui la pousse à adopter une posture interprétative. Comme l'a dit Geneviève Zarate « dans la confrontation avec l'autre, c'est une définition de soi qui se construit » (Zarate 1986). Noémie remet en cause sa vision de vie à travers son observation nouvelle dans un nouvel environnement. Dans le cas de ce journal, sa rédaction a induit une réflexion chez cette élève, impliqué une attitude nouvelle dans la vie de tous les jours dans son propre pays. Cet étonnement est positif, et le journal d'étonnement a joué un rôle chez elle. Si l'on peut inciter chaque élève à avoir au moins une démarche de questionnement comme on peut remarquer dans son journal « Tiens, cela n'est pas possible en Chine, qu'est-ce qui les incite à faire ça ? Qu'est-ce que ça pourrait apporter chez nous ? », cela sera encourageant. Son journal et sa réflexion ont donné un bon exemple pour le cours d'interculturel.

L'exploitation de ce journal a également commencé par une lecture à haute voix de Noémie. Cette étape de lecture en chinois était nécessaire pour moi dans le sens où le fait de partager son journal avec ses camarades de classe impliquait également de transmettre sa pensée

réflexive, son nouveau regard. Les autres élèves pouvaient être influencés ou stimulés par l'écoute. En outre, vu que c'est un voyage en groupe, la plupart d'entre eux avaient vécu la même scène que Noémie, ce qui évoquait chez eux un souvenir commun. Cette implication subjective peut donc intensifier la motivation des élèves à écouter la suite du cours.

Après l'écoute, il y a eu dix minutes d'échanges que j'ai animés en posant des questions à caractère interprétatif pour susciter leur analyse, comme « Imaginez si l'on applique ça en Chine, mettre un piano à la gare de Shanghai, qu'est-ce qui va se passer ? » « À votre avis, pourquoi le piano dans la gare est si répandu en France ? ». Les réactions ont été vives. J'ai pris des notes lors de leurs réactions (en chinois pour aller plus vite) et j'ai reformulé leurs propositions en rentrant à la maison après le cours. « Oh là là, ça serait une catastrophe, des gens le voleraient. Chez nous, les amateurs de piano, comme le dit le journal de Noémie, n'oseraient pas jouer, car ils n'ont pas l'habitude comme les Français. », « Je suis d'accord avec Noémie, il faut quand même profiter un peu de la vie, lâcher nos portables, lever la tête, et observer ce qui nous entoure ». « Les gens chez nous ne pensent qu'à l'efficacité et à la rentabilité, ils ne s'arrêtent pas, ne serait-ce que pour prendre 5 minutes de plaisir, pour regarder ou pour écouter quelque chose, pour apprécier la vie quoi ». « Observer les gens, s'intéresser à l'autre, rien qu'observer les gens avec leurs téléphones dans les métros, c'est bien. C'est rigolo ou ridicule, ils sont esclaves de l'écran, j'aimerais bien me mettre en spectateur extérieur, il y a plein de choses à découvrir ». En effet, je j'ai remarqué une forme de procédure que j'appelle « processus parallèle d'application », un processus par lequel les apprenants, en analysant et en observant un phénomène culturel, parviennent à leur tour, à analyser leur société d'appartenance.

En écoutant ces réactions stimulantes, j'ai remarqué à quel point le journal de leur camarade a suscité leur interaction. À cet égard, le journal d'étonnement ne contient pas seulement les choses qui les étonnent eux, mais leurs découvertes, leurs raisonnements, leurs explications et leurs analyses peuvent également étonner et inspirer les autres membres de la classe. C'est un véritable partage stimulant qui sollicite la réflexion au sein du groupe de classe. En gardant à l'esprit leur appréciation, sur le mode de vie des Français, provoquée par le témoignage dans la gare SNCF et en remarquant leur réaction active, j'ai tiré une conclusion en leur disant qu'en faisant attention à notre entourage, l'interculturel est omniprésent même à l'intérieur de notre propre pays, et qu'en considérant une autre culture, on peut en tirer le suc, en extraire la quintessence. Les élèves ont été assez d'accord avec cette conclusion et cette discussion a ainsi constitué une véritable nourriture spirituelle.

Après la discussion, j'ai montré une vidéo similaire pour susciter encore plus leur motivation. Il s'agit d'un court clip qui a fait le buzz sur les réseaux sociaux et qui a été diffusé largement sur Youtube³⁵. À la gare d'Austerlitz, à Paris, un jeune homme s'installe et joue le morceau *Una Mattina* de Ludovico Einaudi du film *Intouchables* (2011), et au bout de quelques secondes, un autre homme s'approche du piano et après une hésitation finit par rejoindre le premier. Ils se lancent alors dans un duo totalement improvisé et très touchant. Deux inconnus deviennent enchanteurs du quotidien, ils reçoivent un tonnerre d'applaudissements de la part du public et

³⁵ Cette vidéo est consultable sur le site <https://www.youtube.com/watch?v=70DAcYcfnUg>

ils font preuve d'une véritable fraternité. Les élèves ont été vraiment attentifs car cela leur a rappelé leurs souvenirs de France en renforçant l'idée que c'est ce genre de moment dans la vie de tous les jours qu'il faut apprécier, que les moments de la vie sont faits pour être admirés et savourés, pas ignorés. En remarquant leur enthousiasme, j'ai ainsi introduit très brièvement, sur le plan culturel, ce film phare dans l'histoire du cinéma français *Intouchables* et sa chanson thématique *Una Mattina*, ce qui leur a vraiment plu.

Ensuite, j'ai projeté sur l'écran les images relatives à la gare française : le logo SNCF, la pancarte récurrente « à vous de jouer » posée au-dessus du piano de la gare. J'ai ainsi introduit la notion de sigle et le nom complet de la SNCF (Société **N**ationale des **C**hemins de fer **F**rançais), et également présenté la structure syntaxique courante en français « C'est + à + pronom tonique + de + infinitif ». Les élèves ont écouté attentivement en prenant des notes car le lexique, dans ce cas, n'est plus une liste de vocabulaire sans contexte, mais il est lié aux images qu'ils ont vues lors de leur séjour en France. Je leur ai également demandé de deviner comment dire 弹钢琴 en français (jouer du piano) et une élève a répondu « jouer au piano ».

En saisissant l'erreur grammaticale dans la réponse de mon élève, j'ai expliqué, pour tous les élèves, l'utilisation de différentes prépositions qui suivent ce verbe et leurs nuances (jouer de + instrument, jouer à + sport/jeu) : jouer **du** piano, jouer **de la** guitare, jouer **aux** cartes, jouer **au** football. Un exercice d'assimilation de ce point par la traduction entre le français et le mandarin en utilisant les différents noms concernant les instruments et les sports qu'ils ont appris, a montré son efficacité dans ce contexte.

À cet égard, l'introduction de la connaissance grammaticale trouve un écho avec le titre d'un livre de l'académicien français, Erik Orsenna, *La grammaire est une chanson douce* (2001) par l'accompagnement de la belle musique du piano.

Support utilisé	Journal d'étonnement, support vidéo, photographie authentiques.
Dimension linguistique	Présentation du sigle (SNCF) Syntaxe « c'est à vous de jouer » Grammaire : utilisation des prépositions, exercices d'assimilation
Dimension socioculturelle	Le film et la musique
Dimension reflexive	Discussion autour du journal La différence dans les perceptions du mode de vie Retour réflexif sur sa propre culture par la découverte de l'autre Étonnement positif

Les 50 minutes de cette séance ont semblé passer très vite avec la discussion réflexive, la vidéo de nature culturelle, les images authentiques, et surtout avec l'implication attentive des élèves.

4. Bilan de cet exercice et éventuelle perspective

En retraçant mon expérience, je voudrais dire que la didactisation du journal d'étonnement s'inscrit dans le cadre d'un enseignement à la fois linguistique et culturel. Cela est conforme au principe de l'enseignement des langues étrangères préconisé par le Conseil de l'Europe :

« Un enseignement des langues respectueux de la dimension interculturelle doit, d'une part, continuer à permettre à l'apprenant d'acquérir la compétence linguistique nécessaire à toute communication orale ou écrite....D'autre part, ce type d'enseignement développe également la compétence interculturelle chez l'apprenant » (Byram, Gribkova et Starkey 2002 : 9).

Si mes élèves n'avaient pas eu cette activité, rédiger un journal d'étonnement, ils auraient juste joué les touristes, Ce travail leur a donc fixé un objectif, une mission. Dans ce sens, le journal d'étonnement constitue un guide d'observation et un moyen d'expression. Contrairement aux exercices de type traditionnel qui sont assez limités, en répondant seulement à des questionnaires, cette mission de rédaction a laissé une ouverture pour leur offrir une certaine liberté. Ainsi, j'ai essayé de lever le frein de l'écriture, j'ai « débloqué les postures de désengagement premières, en offrant un espace pour réinvestir une écriture plus personnelle. » (Frier et alii 2015 : 71). La valorisation d'une posture d'auteur chez mes apprenants a été prise en compte dans cette tâche. Ils ne sont plus dans une simulation, mais dans un environnement authentique.

L'exploitation de ces journaux et la discussion qui s'ensuit dépassent le domaine d'un simple cours de langue, cela implique l'attitude des apprenants dans la vie de tous les jours. Le bénéfice qu'a apporté leur journal et la belle ambiance de mise en commun par leur professeur, moi-même, dans la classe les ont sans doute incités à être des personnes beaucoup plus curieuses et ouvertes, ce qui est très important pour le développement personnel des élèves et pour l'acquisition de la compétence interculturelle. La didactisation et la mise en commun de journaux dans mon cours de français conforme le principe de Margalit Cohen-Emerique qui soulignait déjà l'aspect bénéfique de l'étonnement dans un nouveau contexte, que « ce choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où il est repris et analysé » (Cohen-Emerique1999 : 304).

En outre, le fait d'avoir « matérialisé » ces journaux en élaborant un livre collectif qui fonctionne comme un « musée interculturel », leur aura permis une relecture dans l'avenir. Cette relecture du journal dans l'après-coup, fait prendre conscience de l'évolution de ses propres représentations par rapport au moment de l'écriture, et cette prise de conscience est heuristique pour les élèves. À travers cette expérience du journal d'étonnement, je voudrais dire que si l'enseignant sait créer une structure pédagogique, les élèves peuvent tirer parti de

la visite d'étude ou de l'échange d'une manière rarement possible en classe. Par l'utilisation du journal d'étonnement, je prends en compte la force de l'apprentissage par une expérience directe. Si j'avance un peu dans la réflexion, je peux affirmer que d'une certaine manière, le journal d'étonnement est « contagieux » du fait que les élèves deviennent eux-mêmes des passeurs de culture pour leurs parents, leurs proches et leurs amis. Ces derniers pourront très probablement lire leurs journaux. La qualité de leur vécu et la réflexion sur leur expérience à travers leur écriture, seront à leur tour un médium de transmission de l'interculturalité pour les autres personnes.

Pour une éventuelle ouverture de la perspective, j'aurais tendance à dire que le journal d'étonnement est transposable dans des contextes culturels variés. Dans mon histoire, il s'agit d'un contexte d'enseignement hétéroglotte³⁶ où les élèves possèdent presque le même bagage culturel et linguistique. J'ai donc exploité les journaux en gardant à l'esprit la spécificité et l'unicité de la culture d'appartenance des élèves. Dans un milieu homoglotte, souvent caractérisé par l'hétérogénéité des apprenants, avec une différence linguistique et culturelle importante, l'approche serait sans doute différente. Cependant, on pourrait tout de même envisager une éventuelle utilisation de cet outil. Ce que j'ai fait sur mon terrain met juste en évidence ma manière d'aborder le journal d'étonnement. Il y aura certainement d'autres pistes intéressantes à explorer.

À titre d'exemple, dans un milieu homoglotte, on pourrait leur faire rédiger un journal sur leur étonnement par rapport à la France ; ensuite, il serait possible d'analyser les différents points de vue et les perceptions entre les apprenants issus des cultures différentes. Il s'agirait de prendre l'avis d'un grand nombre de personnes culturellement différentes pour en tirer profit. La mise en œuvre d'une certaine sagesse collective est pertinente pour l'interculturalité. On pourrait également faire une observation mutuelle ou organiser un échange et une conversation entre les étudiants de différentes nationalités, et noter leurs étonnements respectifs obtenus par la conversation sur les faits culturels de leurs pays. Pour les apprenants du niveau avancé, le fait de rédiger leur étonnement en français pourrait être à la fois un exercice d'expression écrite et la construction du savoir-être. Ou encore pourquoi ne pas les faire rédiger dans leurs langues maternelles respectives et les faire lire devant leurs camarades, pour une découverte de la richesse de la diversité linguistique du monde et de la biographie langagière, avant d'analyser dans la langue cible ?

Dans un milieu hétéroglotte où les apprenants n'ont pas cette opportunité d'aller en France et de faire un échange scolaire, pourquoi ne pas utiliser la communauté francophone locale comme une piste d'observation ou bien en mettant à profit les nouvelles technologies, par exemple Internet et les forums de chat comme médias pour une éventuelle mise en place ?

Aller sur le terrain par une expérience directe est sans doute la condition idéale pour une meilleure application du journal d'étonnement, néanmoins, cela ne veut pas dire qu'on est complètement bloqué par une absence d'immersion culturelle dans le pays de la langue cible. La didactique laisse un grand espace à l'imagination et à la conception chez les enseignants.

³⁶On entend par apprentissage en contexte hétéroglotte le cas où la langue étrangère est apprise dans un milieu linguistique différent de la langue maternelle des apprenants.

C'est à nous, professeurs de langue, de voir comment exploiter le plus efficacement possible ces ressources, en fonction de notre contexte et de la culture d'appartenance de nos apprenants. D'ailleurs, n'est-ce pas justement là le charme de l'enseignement des langues vivantes, lorsque les professeurs sont confrontés à de nombreuses pratiques pédagogiques possibles et qu'ils peuvent tester leur conception pour une découverte attrayante de la culture de l'Autre ?

À ce propos, j'envisage une autre procédure concernant l'utilisation de cet outil de formation interculturelle. Même si je n'ai pas pu la tester sur mon terrain, j'ai pensé à une nouvelle forme d'application que je dénomme « Journal d'étonnement inversé ». Il s'agit de proposer à chaque élève d'écrire sur un fait culturel étonnant de son propre pays, et d'argumenter cet étonnement comme s'il était étranger. Autrement dit, écrire son étonnement en se mettant à la place d'un étranger. Ceci est sans doute une autre façon de développer une décentration qui est un aspect crucial dans l'optique de l'interculturel. En plus, en faisant un journal d'étonnement inversé, les élèves peuvent s'exprimer plus librement sur les choses qu'ils connaissent déjà. Cette familiarité est propice à une expression plus libre et plus approfondie par rapport aux choses qu'ils ne connaissent pas du tout. En outre, la traduction dans la langue cible permet de passer en revue quantité d'aspects pour la description, la narration, l'expression des sentiments, etc., dans la langue cible. Cet exercice peut fournir la clé à l'apprenant qui se trouve devant une sorte de « porte fermée », c'est-à-dire de blocage linguistique, en lui permettant de s'exprimer plus habilement dans la langue cible. Assurément, l'enseignement n'est pas seulement de présenter des « portes ouvertes », mais de donner des clés pour aider à ouvrir les « portes fermées ».

Avant même la didactisation et la mise en commun de ces journaux d'étonnement, le seul fait d'écrire leurs sentiments sur le papier a déjà eu une fonction heuristique car cela a incité les apprenants à réfléchir. C'est un travail qui est basé sur des centres d'intérêt personnels des élèves, c'est donc une tâche qui donne du courage pour écrire, réfléchir et comprendre, et ainsi, qui dépasse le phénomène d'« amotivation » des apprenants. La vie, la société, l'écriture et les langues (français et chinois) sont ainsi fusionnées à travers la réalisation et la didactisation du journal d'étonnement. C'est un enseignement qui ne met pas simplement l'accent sur la connaissance, mais également sur les relations humaines. Cela équipe les élèves dans le sens où ils acquièrent non seulement la compétence linguistique mais également une façon de penser. Ce moyen d'aborder le cours est à la fois formateur et heuristique.

Même si je n'ai pas pu exploiter tous leurs écrits, j'ai remarqué une posture réflexive évidente et importante en parcourant ces 40 journaux dans lesquels les élèves ont effectué un « retour vers soi d'un regard informé par le contact avec l'autre » (Todorow 1987 :17). J'aurais voulu exploiter la grande majorité des journaux, mais la contrainte horaire ne m'a pas permis de didactiser tout cela. Mais j'ai plus ou moins réussi à atteindre l'objectif du journal d'étonnement théorisé par Christine Delevotte, et mentionné plus haut, c'est-à-dire que j'ai pu donner les moyens aux élèves d'objectiver la réalité et d'en traiter les éléments recueillis par une approche réflexive. Ce qui a été particulier pour moi dans cette expérience, c'est de pouvoir faire un cours de FLE en me basant sur les vécus des élèves dans une perspective

interculturelle, bien que l'utilisation de ce type de journal ne soit pas encore répandue dans un cours de langue dans le contexte scolaire chinois.

Bien que la rédaction ait été faite dans leur langue maternelle, celle-ci constitue une écriture réflexive, un déclencheur pour leur cours de français, devenant « un outil de mise à distance de l'expérience du sujet, outil de construction identitaire dans un espace cognitif discursif commun » (Chabanne et Bucheton 2002 : 26). Les effets de la mobilité géographique ne sont plus limités aux simples situations d'emploi de la langue cible, mais se traduisent dans la capacité permettant de faire face à la relation vécue avec l'altérité. Ainsi, le journal d'étonnement est à même de « rendre l'inconnu plus familier et les éléments familiers plus étranges » (Byram, Gribkova, et Starkey 2002 : 23). Car à travers cela, vis-à-vis de leur propre culture, ils prennent du recul, et vis-à-vis de l'autre culture, ils commencent à comprendre l'altérité et à admettre la pluralité. D'où l'importance du rapprochement vers l'autre, l'intérêt du voyage de découverte et la pertinence de la fameuse citation de Stendhal « Ce que j'aime dans le voyage, c'est l'étonnement du retour »³⁷.

³⁷ Consulté sur le site de la citation du jour <https://citations.ouest-france.fr/citation-stendhal/aime-voyages-etonnement-retour-23165.html>

Chapitre VI. Des échanges face-à-face : démystification du déjà-dit

Une année interculturelle dans un lycée chinois est une année de découverte pour d'autres « modes d'emploi », pour d'autres perceptions du monde. Guidés par moi-même dans un « voyage de découverte », mes élèves ont pu vivre différentes formes interculturelles dans le cadre de leur cours de français. Étant donné que c'est un enseignement en milieu hétéroglotte, la condition et la situation d'enseignement du FLE en Chine représentent une difficulté vis-à-vis de l'interculturel. Il y a trop peu d'échanges et de rencontres réelles avec des francophones et des personnes d'autres cultures. À ceci, je peux ajouter les représentations des apprenants chinois à l'égard de la France et des Français. S'il est vrai que la France a une image relativement positive aux yeux des élèves chinois, ils ont très peu d'occasions de se retrouver dans une situation réelle d'échange et d'interaction, ce qui produit des stéréotypes et des préjugés sur la société française.

Parce qu'ils sont éloignés géographiquement et culturellement, les Chinois portent un regard abstrait sur la France et les Français, ce qui engendre facilement ce que Patrick Charaudeau appelle des « imaginaires sociodiscursifs », des discours qui « circulent à l'intérieur des groupes s'instituant en norme de référence pour ses membres » (Charaudeau 2005 : 157). Ces imaginaires, ces phénomènes représentationnels, véhiculés par les discours, par les médias, façonnent, d'une certaine manière, l'« agir culturel » (Gaiotti 2012 : 72) des Chinois, leurs comportements et leurs actions. De ce point de vue, ces imaginaires, par manque d'un véritable échange en face-à-face, peuvent constituer une clé de lecture de traces idéologiques. Provoquer la rencontre et la découverte concrète vis-à-vis des Français est devenu donc une nécessité impérieuse dans ma pratique pédagogique.

De ce fait, je vais vous amener, dans ce nouvel épisode de mon histoire, à découvrir les différentes rencontres interculturelles que j'ai mises en place pour mon cours de FLE en vue de détiiser l'imaginaire collectif des apprenants. Sous la plume de Violaine de Nuchèze :

« La rencontre interculturelle constitue un espace de conduites socio-langagières et de comportement communicatifs ancrés dans les cadres socio-cognitifs manipulables à l'infini, auxquels ils sont reliés sur le mode du *couplage flou* » (de Nuchèze 2004 : 11)

Ainsi, inscrire mon enseignement du français dans un espace de conduites socio-langagières en organisant des rencontres entre mes élèves et les francophones a toujours été ma préoccupation pendant mon séjour sur le terrain. L'apprentissage d'une langue étrangère dans un échange interculturel, c'est impliquer les élèves dans un système d'actions de face-à-face, mutuellement ratifiées et rituellement conduites. L'apprentissage, dans ce sens, s'inscrit dans une rencontre sociale où l'on dépasse largement l'aspect technique de la langue, et où l'on touche ainsi la dimension humaine dans une communication plus authentique. J'ai donc essayé d'exploiter la rencontre interculturelle à son avantage, pour en faire bénéficier totalement les élèves.

1. Cours d'échange avec les lycéens français : l'inconnu devient-il proche lointain ?

1.1. Le contexte de réalisation de cet échange entre les élèves des deux pays

Je contextualise tout d'abord la première rencontre interculturelle que j'ai organisée dans mon cours. Dans la partie précédente, j'ai évoqué l'histoire du lycée Guangming de Shanghai et son lien particulier avec la France. Mon année au lycée a eu au lieu lors du 130^e anniversaire de sa fondation. À l'occasion de cet anniversaire, trois lycées français, jumelés avec le lycée Guangming, ont été invités à Shanghai pour la cérémonie. Ce sont respectivement le lycée le Likès de Quimper (10 élèves et 2 professeurs), l'Institut de la Tour de Paris (20 élèves et 3 professeurs) et le lycée Notre-Dame de Mongré de Lyon (20 élèves et 3 professeurs). Leurs représentants sont restés une semaine à Shanghai. Nous avons donc accueilli une délégation d'environ 60 Français natifs. Les élèves français ont été hébergés par les élèves du lycée Guangming (chaque élève chinois a reçu un élève français chez lui).

La visite des écoles françaises jumelées pour l'anniversaire du lycée Guangming m'a inspiré pour ma pratique pédagogique. Je me suis rendu compte que c'était une occasion favorable pour une rencontre interculturelle si j'arrivais à organiser un « cours d'échange » en présence des lycéens français dans ma classe. Les élèves français qui sont venus à Shanghai ont tous appris au moins un an le chinois en France comme LV2 et cela a consolidé ma conviction de proposer un tel cours. J'ai donc demandé l'autorisation du proviseur du lycée et j'ai également demandé l'avis des professeurs qui accompagnaient leurs élèves français. Ils ont tous accepté avec plaisir.

J'ai donc consacré une semaine à la conception du cours. J'ai cherché les documents audio et vidéo susceptibles de provoquer des échanges intéressants entre les jeunes de deux pays, j'ai conçu les activités en fonction du niveau des élèves. Ce cours a eu lieu le jeudi 27 octobre et a été un véritable succès. Une semaine de conception du cours m'a orienté davantage sur les échanges entre les jeunes Français et les jeunes Chinois. J'ai invité les élèves du lycée le Likès et ceux de Notre-Dame de Mongré. Il y avait donc dans ma classe 40 élèves chinois et 20 élèves français avec leurs professeurs accompagnateurs. Le cours a principalement été animé par moi-même et le thème s'intitulait « France-Chine, un face-à-face culturel ». J'ai imprimé et distribué le programme de mon cours (voir annexe 1) - une série d'activités autour de l'interculturel que les élèves des deux pays devaient accomplir conjointement.

1.2. France-Chine, un face-à-face culturel

Le cours s'est déroulé en deux séances de 50 minutes. Pour faciliter la communication interculturelle mais aussi en gardant à l'esprit le nombre d'élèves (20 élèves français et 40 élèves chinois), je les ai divisés en 15 groupes de quatre. Chaque groupe était constitué de 3 Chinois et un Français. Comme indiqué sur les photos de la figure 1, cette composition favorise l'échange entre les élèves de deux pays. On sent bien, à travers ces photos, que les apprenants chinois sont contents d'avoir un francophone dans leur groupe et l'ambiance est très conviviale. L'installation d'une bonne ambiance est la garantie d'un bon déroulement de la séance et surtout dans ce type de cours d'échange.



Figure 1 : Composition du groupe, entre mes élèves et leurs pairs français.

La séance a débuté par la question des stéréotypes et des représentations réciproques des Français et des Chinois. Le principe de cette activité est inspiré par la recommandation de Luc Collès concernant l'approche de l'interculturel par les représentations et les stéréotypes :

« Les représentations permettent de problématiser la relation entre culture maternelle et culture cible. La mise en relation des représentations propres à chacun correspond, de toute évidence, à la nature même de la didactique de l'interculturel... Il est donc essentiel que l'enseignant travaille les représentations de l'autre avec ses élèves. Cela permettra de prévenir un certain nombre de malentendus, et il s'agira également d'exercer les élèves à prendre conscience du caractère relatif de leurs perceptions » (Collès 2003 : 175-176).

Pour introduire la thématique du stéréotype, j'ai choisi des extraits du film français *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu ?* (2014) réalisé par Philippe de Chauveron, comme document déclencheur. Ce sont des extraits avec des clichés sur les Chinois (concernant la ponctualité, l'humour chinois, le kung-fu...) vus par un vieux couple français. Cela les a bien fait rigoler et a suscité une belle discussion entre mes apprenants et leurs pairs français. Juste après, un autre petit clip vidéo ludique, concernant « les Français vus par les étrangers », a déclenché une discussion qui les a vraiment enthousiasmés. Cela a suscité une vive discussion au sein de chaque groupe et j'ai choisi, à la fin de la discussion, quelques volontaires français et chinois comme représentants pour exprimer leurs vrais sentiments sur la Chine et la France.

Un élève du lycée le Likès a dit : « Dans le clip, ce ne sont que des clichés. Ce n'est pas tout le monde qui boit du vin rouge et du champagne en France, mes parents n'ont jamais touché à l'alcool de leur vie, et mon oncle, il déteste les manifs et il n'a jamais participé à une manifestation. ». « Tous les Chinois aiment et font du kung-fu, c'est une idée fausse, beaucoup de mes copains et moi, nous ne l'aimons pas du tout »³⁸. Dans ce processus, je jouais un rôle de facilitateur d'échange (pas un enseignant qui monopolise la parole), pour être dedans et dehors en même temps. Cette discussion en groupe et sa mise en commun ont donné aux élèves un regard relativement neutre les uns sur les autres. Le fait d'entendre la réalité de la culture des pays de leurs langues cibles respectives, via le témoignage et l'expérience des locuteurs natifs, est beaucoup plus convaincant pour les élèves des deux pays.

³⁸Ces réactions verbales de la part des apprenants viennent des notes que j'ai prises sur le papier lors de ce cours d'échange. J'ai noté leur idée principale et reformulé leurs propos en rentrant le soir même à la maison.

Dans cette activité, j'utilise encore une fois, le principe préconisé par Jean-Claude Beacco. C'est-à-dire, s'appuyer sur le principe d'« agir à partir des réactions verbales des apprenants » (Beacco 2018 : 236) pour faire entrer une souplesse anthropologique chez les élèves. Un support culturel choisi par l'enseignant peut déclencher une réaction verbale du public, et c'est à ce moment-là que l'enseignant peut effectuer un travail de médiation, de régulation et de mise en commun. Dans ce cas-là, la verbalisation et la mise en commun de l'enseignant fonctionne, dans une certaine mesure, comme la communication entre « les psychologues et ses clients ». On fait parler les apprenants, on leur donne envie de « vider leur sac », et l'intervention de la part de l'enseignant, peut donc plus ou moins changer leurs regards. La verbalisation et l'intervention remplissent « une fonction thérapeutique » (Beacco 2000). Selon l'expression de Jean-Claude Beacco, c'est le moment où les élèves sont susceptibles d'évoluer sur le plan sociocognitif.

La séance continue par une activité de connaissance mutuelle sous forme d'un tableau que les élèves doivent remplir. Ce tableau contient les informations basiques des jeunes lycéens comme leur âge, leur prénom, leur adresse e-mail, leur ville natale, leurs loisirs, leur acteur et leur chanteur préférés, etc. Toujours par groupes de quatre, les élèves chinois doivent utiliser la formule « Quel(le) est ta/ton/ _____ préféré(e) ? Mon/ma/ _____ préféré est _____ » (ou sur le même modèle au pluriel) pour avoir la réponse et répondre à la question de leurs pairs français, alors que les élèves français doivent interroger leurs pairs chinois en mandarin. La conception de cette activité correspond bien à leur niveau, parce que les apprenants ont appris l'adjectif possessif (mon/ma/ ou mes...) et l'adverbe interrogatif « quel » comme points grammaticaux dans les cours précédents. Il s'agit donc d'une assimilation des compétences linguistiques dans un échange authentique, soit une contextualisation et une concrétisation de la grammaire dans une communication interculturelle. Cette activité a suscité une bonne discussion et fini par les petites présentations mutuelles de deux groupes volontaires, à l'oral.

Cette activité a permis aux élèves des deux pays d'échanger et de comparer leurs loisirs pour mieux se connaître. J'ai ainsi créé une occasion favorable pour une compréhension approfondie entre les élèves français et chinois. En examinant les photos de la figure 2, on voit clairement que les élèves travaillent sérieusement et attentivement et qu'ils sont vraiment investis dans leurs discussions. Les élèves chinois ont également systématisé les points grammaticaux abordés dans les cours précédents et cela leur a donné un sentiment d'accomplissement. Je leur ai conseillé de bien garder leurs tableaux remplis pour s'en souvenir mais aussi pour garder le contact dans l'avenir (car il y a des informations comme l'e-mail, la ville natale, etc.). De mon point de vue, c'est une révision de la systématisation de la compétence langagière à travers la pratique interculturelle, et en même temps, c'est un moment privilégié, pour les lycéens des deux pays, pour une comparaison de leurs points communs et de leurs différences vis-à-vis de plusieurs aspects sociaux comme les loisirs. Cela dépasse ainsi l'image caricaturale des gens de différentes cultures.



Figure 2 : Travail en groupe, échange interculturel, attentifs et sérieux en collaborant ensemble.

Le langage des jeunes a été présenté dans l'activité suivante. Les élèves chinois ont été ravis de savoir que leurs pairs français disaient parfois des mots et des expressions qu'ils n'avaient jamais appris dans le manuel. Les élèves français ont présenté, avec fougue, leur langage du quotidien, et ils ont fait deviner par leurs pairs chinois les significations des mots. Un vrai échange ludique. Parfois les élèves chinois ont pu deviner tout de suite le sens des mots, et parfois ils ont donné leur langue au chat. Ainsi, le verlan et le langage des textos, comme cimer (merci), zarbi (bizarre), ab1to (à bientôt), oklm (au calme), salut mon gros (salut mon pote)... , ont été introduits dans une ambiance conviviale. Parallèlement, les élèves français ont également appris quelques expressions chinoises très à la mode sur les réseaux des jeunes. Cet échange à propos du langage particulier entre les jeunes des deux pays a été un véritable épanouissement pour les deux parties.

À travers cette activité, j'ai voulu sensibiliser les apprenants au caractère évolutif de la langue. La langue est une construction sociale. Les langues se développent sous l'influence d'un environnement physique et social. En apprenant les expressions des jeunes franco-chinois, qui sont elles-mêmes des produits sociaux, les élèves des deux pays ont pu passer d'une définition chosifiante de la langue à une conception sociale de la langue, ce qui est très important dans l'optique de l'interculturel.

Le visionnage d'un clip vidéo a clôturé la première séance. Il s'agissait d'un extrait de spectacle (une chanson) présenté pour la soirée de gala du Nouvel an chinois de 2014 sur CCTV³⁹, dans lequel Sophie Marceau et Huan LIU (chanteur chinois très connu qui a chanté l'hymne des J.O. de Pékin 2008 pour la cérémonie d'ouverture) ont interprété le grand classique « La vie en rose » sur scène pour la commémoration du 50^e anniversaire de la relation diplomatique entre la Chine et la France devant 1,3 milliard de téléspectateurs chinois⁴⁰. Dans cette vidéo, il y a environ une minute d'interview de Sophie Marceau par la présentatrice de CCTV en chinois simple, donc pratique pour les élèves français. Je l'ai exploité comme un document de compréhension orale « Qu'a dit Sophie en chinois ? ». Je les ai autorisés à demander à leurs pairs chinois s'ils ne comprenaient pas. Encore une manière de mise en échange des lycéens des deux pays. À l'égard de la culture chinoise, je

³⁹China Central Television, chaîne nationale de Chine

⁴⁰Cette vidéo de la soirée de gala est consultable sur le site : https://www.youtube.com/watch?v=b_HgO_QmhRs

leur ai présenté, en m'appuyant sur cette vidéo, les éléments culturels indispensables comme l'année du cheval, signe astrologique chinois, la soirée de gala de la fête du printemps, Huan Liu, etc. J'ai aussi transmis aux élèves chinois, des informations sur la chanson classique française « La vie en rose » et sur l'histoire entre la France et la Chine, comme la fondation de la relation diplomatique 1964-2014, avec la visite officielle du Général de Gaulle en Chine en 1964.

Sophie Marceau, en tant qu'actrice française la plus connue en Chine, était l'invitée d'honneur pour la soirée de gala de la fête du printemps. La présentation et l'exploitation de ces éléments culturels ont ainsi été contextualisées par ce clip vidéo, et l'utilisation de ce document leur a vraiment plu. À part la dimension socioculturelle visée dans cette activité, une forme de sensibilisation à la beauté et à la pertinence de la coopération artistique interculturelle entre les deux pays a également été l'objectif de ce visionnage. La sensibilisation à l'enrichissement réciproque résultant du travail avec les personnes de cultures d'appartenances variées a été également un des objectifs de cette activité.

Pour la deuxième séance, nous avons changé de salle de classe car il fallait un vaste espace pour les activités (la démonstration, la chanson, la danse). L'agencement de la salle était donc particulier. Nous avons mis les tables et les chaises sous la forme d'un cercle, comme ce qui est montré dans les photos de la figure 3, pour qu'on ait un espace au centre de la classe. En suivant le programme que j'ai élaboré, cette séance a débuté par la découverte de la biographie langagière des élèves chinois et français. Il est étonnant de remarquer que pas mal d'élèves, que ce soit les élèves chinois ou les élèves français, peuvent parler au moins une autre langue que l'anglais, le français et le chinois. Ils ont donc partagé avec grand plaisir leurs langues devant tout le monde.

Par exemple, un élève français a récité un poème en latin, et l'autre a chanté une chanson en breton. Un élève chinois a dit une phrase en japonais et l'autre a récité un poème en shanghaien. La règle du jeu, c'est que la personne qui parle une langue devant la classe ne peut pas dire quelle langue il ou elle parle et c'est le public qui doit deviner la langue de l'interlocuteur après sa démonstration. Ce type de jeu les a tellement motivés que même leurs professeurs accompagnateurs y ont participé. Un professeur du lycée le Likès est professeur d'espagnol, donc il a enseigné quelques expressions espagnoles aux élèves. Pour ma part, j'ai présenté ma langue maternelle, la langue mongole en récitant un proverbe et en écrivant quelques phrases en mongol au tableau. Étant la seule langue du monde actuel qui s'écrit de haut en bas, l'écriture verticale de la langue mongole a vraiment éveillé leur curiosité.

C'était un véritable voyage de découverte dans les langues du monde. En concevant cet exercice de biographie langagière, j'ai eu l'intention de sensibiliser les apprenants au plurilinguisme et à la pluriculturalité de chaque individu. Le fait de faire découvrir la diversité linguistique est inspiré par le programme d' « Éveil aux langues » (Candelier 2003) et cette activité de sensibilisation a contribué à la mise en place de ce que Perregaux (1995) a appelé un « espace plurilingue ».

En écoutant une chanson en breton, les élèves chinois se sont rendu compte qu'il n'existait pas que la langue française en France et qu'il y avait beaucoup de langues « minoritaires »

dans les pays de la langue cible. En écoutant le poème en shanghaien, les élèves français ont découvert une autre forme de la langue chinoise, autre que le mandarin. En me voyant écrire les caractères mongols au tableau, les élèves chinois et français ont réalisé que l'écriture d'une langue ne se faisait pas forcément toujours de gauche à droite. En regardant la démonstration de leurs camarades de classe, je leur ai expliqué que, d'une certaine manière, nous sommes tous plurilingues, même ceux qui ne parlent qu'une langue, ils ont à leur disposition plusieurs variétés de langue (registre, dialecte, patois, langages des jeunes...). Les langues sont égales, et les variétés au sein d'une même langue et les langues « minoritaires et minorisées » méritent autant notre attention dans l'optique de l'interculturel. Les élèves ont été d'accord avec mon explication et j'ai eu l'impression de remarquer un type de « décentration linguistique » qui était en train de se réaliser dans leur esprit.

En profitant de leur enthousiasme, un jeu de virelangue⁴¹ chinois et français a succédé à la découverte de la biographie langagière. Les élèves français doivent dire le plus vite possible le virelangue chinois et les élèves chinois, de la même manière, les virelangues français. Pour une meilleure illustration, un élève français récite le virelangue français comme modèle pour ses pairs chinois, et un élève chinois fait de même. Dans les manuels de français en Chine, la première étape de l'enseignement du français est celui de l'apprentissage de l'alphabet phonétique international, l'API était donc une partie importante dans ma pratique pédagogique depuis deux mois, et aussi dans ce cours d'échange. Le jeu de virelangue est donc un très bon outil pour entraîner et systématiser les sons qu'ils ont appris. Surtout en présence des locuteurs natifs français, cela devient encore plus amusant.

La prochaine activité a été l'apogée de cette séance. Il s'agissait de la danse traditionnelle de la région de Bretagne. Avant ce cours d'échange, j'ai parlé avec les professeurs accompagnateurs français, et j'ai été ravi d'apprendre que les élèves du lycée le Likès de Quimper pouvaient tous danser une danse de leur région (Bretagne). J'ai donc intégré cette démonstration de danse lors de la conception de ce cours. J'ai demandé aux lycéens du Likès, un jour avant le cours d'échange, de télécharger la musique appropriée pour la danse bretonne et ils ont accepté avec plaisir. Par conséquent, les élèves de Bretagne ont dansé ensemble leur danse traditionnelle en s'accompagnant de la chanson bretonne « La jument de Michao ». Cela a excité tout le monde ! Vu que c'est une danse collective, les élèves chinois et les autres professeurs accompagnateurs se sont rapidement joints à la danse. C'était un moment d'extrême convivialité.

À travers cette danse collective réalisée conjointement par les élèves français et les élèves chinois, j'ai eu l'intention d'aller encore plus loin dans leur coopération interculturelle et de renforcer leur amitié interculturelle. Dans cette activité, les élèves se touchent, ils se renseignent sur le mouvement des pieds pour bien réaliser leur danse. Les élèves français sont obligés d'enseigner les mouvements nécessaires à leurs pairs chinois. En observant leur négociation pour bien accomplir la danse, j'ai vu une sorte de « coopération interactionnelle » qui se formait entre les jeunes des deux pays. Ils ont discuté en français et en chinois dans une ambiance amicale...la communication interculturelle a dépassé la frontière verbale et a ainsi

⁴¹ Une phrase ou un petit groupe de phrases à caractère ludique, caractérisée par sa difficulté de prononciation ou de compréhension orale, voire les deux à la fois.

mélangé l'action et la parole. Sur le plan socioculturel, les élèves chinois ont découvert une région française et sa danse folklorique, ce qui ne pourrait pas facilement être appris via leur manuel.

La deuxième séance s'est terminée par la chorale des élèves des deux pays. Il s'agit de la chanson *Les Champs-Élysées* de Joe Dassin. En effet, mes élèves ont déjà entendu cette chanson, lors de la semaine française de Shanghai à travers l'interprétation de mon amie francophone (je vais expliciter cela dans le chapitre 8). Pendant une semaine, avant ce cours d'échange, lors des cinq dernières minutes de chaque cours de français, nous avons pratiqué cette chanson pour la collaboration finale avec les lycéens français. Je me suis rendu compte que la chanson était un très bon outil pour introduire inconsciemment le lexique et la phonétique, car le fait d'apprendre une chanson, pour eux, était beaucoup plus intéressant que de recevoir passivement des points grammaticaux. J'ai donc utilisé cette composante culturelle pour introduire la notion de phonétique imposée dans leur manuel scolaire. Par exemple, le phonème « a » dans le titre *Les Champs-Élysées* et aussi beaucoup de mots et expressions apparus dans les paroles de cette chanson, comme « se balader, apprivoiser, le cœur ouvert, avoir envie de... ».



Figure 3 : Chanter ! Danser ! Ensemble ! L'interculturel dans l'action, dans la coopération.

Dans ce cas, la phonétique et le lexique imposés dans le manuel ont été contextualisés, et mes apprenants ont acquis ces compétences langagières en s'amusant avec un objectif final – chanter avec leurs pairs français. Le rôle du corps dans la rencontre interculturelle a montré son bienfait. Par conséquent, à la fin de la séance, les élèves des deux pays, ont interprété harmonieusement ce grand classique français et cela a été un très bon souvenir pour eux et également pour moi. À travers la réalisation de cette chanson, j'avais envie de fédérer les deux groupes culturellement différents. Sur le plan culturel, les élèves chinois ont appris un grand classique de la chanson française et ont également fait la connaissance d'un chanteur français qui jouit d'un grand prestige. Sur le plan interculturel, chanter et danser ensemble exigeant encore plus de négociations et d'interactions en actes, les élèves des deux pays ont pu aller encore plus loin dans leur collaboration, dans leurs échanges et dans leur amitié. C'est sans aucun doute propice à une compréhension beaucoup plus concrète et réaliste de l'Autre. Simplement en regardant les deux photos de la figure 3, qui illustrent leur chanson et leur danse (pour la vidéo filmée pour leur chanson, voir annexe 2), on ressent déjà leur enthousiasme. Je voulais par là intensifier « la force centripète » des jeunes qui n'ont pas les mêmes références culturelles.

2. Un ambassadeur culturel franco-chinois : séance de discussion avec un chanteur français

2.1. Rendez-vous avec le chanteur Dantès : un personnage interculturel idéal

Je vous invite maintenant dans une autre séance de rencontre interculturelle que j'ai organisée. Il s'agit, cette fois-ci, d'un échange face-à-face avec une célébrité, une personnalité publique, un chanteur français – Christophe Hisquin, plus connu sous son nom d'artiste, Dantès, et sous son prénom chinois Dai Liang 戴亮. L'invitation de ce personnage célèbre a pu se faire, en quelque sorte, grâce à mon réseau personnel. Pierre Bourdieu (1979) a évoqué la notion de « capital social ». Avec Dantès, nous avons un ami commun dans ma ville de résidence en France, à Grenoble. C'est grâce à lui que j'ai obtenu les coordonnées de Dantès. Par conséquent, en gardant à l'esprit la pertinence de la rencontre interculturelle dans l'enseignement interculturel, j'ai pris contact avec Dantès vers la fin du mois d'août, une semaine avant mon départ vers mon terrain de Shanghai, pour confirmer la possibilité de son intervention dans ma future classe. Il m'a informé qu'il serait à Shanghai au mois de décembre 2016. Ce fut notre premier contact pour cette belle rencontre interculturelle. L'idée d'inviter Dantès sur mon terrain vient du fait qu'il incarne parfaitement la notion d'« interculturalité ».

Dantès est un auteur-compositeur-interprète français. Il est également présentateur d'événements trilingues (français, anglais, chinois) et écrivain. Sinologue de formation, Dantès, ce jeune quadragénaire originaire de Lyon a conquis le cœur des Chinois depuis une bonne dizaine d'années. Il est basé à Shanghai depuis environ 15 ans et fait des allers-retours réguliers entre la France et la Chine. C'est un artiste interculturel francophone qui entremêle le son de la langue chinoise, la pensée française et l'appréciation pop rock de la musique. Considéré par certains comme le pionnier de la « French Mandopop », avec son premier double-album franco-chinois *Parfums d'extrêmes*, sorti en Chine en 2006, il est devenu le « chouchou » des médias chinois et apparaît sur les chaînes de télévision chinoises y compris CCTV 3 et CCTV 4 – les chaînes nationales chinoises prestigieuses, pour l'interprétation de ses titres. Depuis longtemps, son activité principale tourne autour des concerts tout au long de l'année dans différentes villes chinoises. Il anime même parfois des émissions en chinois à la télé, devenant un des rares personnages étrangers qui présentent une émission en mandarin. Dantès est donc vu par des médias chinois ainsi que par certains médias français spécialisés sur le monde chinois comme « le premier Français qui écrit, compose et interprète ses chansons en mandarin ». Il est donc une incarnation parfaite d'un personnage interculturel.

Deuxièmement, sur le plan de son projet artistique, c'est un chanteur qui fait de son mieux pour promouvoir la culture francophone à travers ses chansons. Pour dépasser la vision stéréotypée du public chinois pour lequel l'image de la France se limite à Paris et à la Tour Eiffel, Dantès s'est lancé dans un projet où il présente et chante les belles et charmantes régions françaises moins connues par les sinophones. C'est lui qui écrit les paroles de ses chansons en français et en chinois sur les différentes régions de la France et il collabore avec une équipe professionnelle pour le tournage du clip où la richesse des éléments culturels de chaque région est présentée d'une manière époustouflante.

En 2016, le concept *Alpes en Chine* voit le jour avec le clip *Moliyena*, et sa version française, *J'aime la Maurienne* sort lors de son lancement officiel à Valloire (Savoie), en juillet 2016, et en même temps sur les plateformes occidentales et chinoises de partage de vidéos. Les médias français auverhônalpins, dont France 3, en parlent largement et le clip a gagné le prix de la Chambre de Commerce de Savoie. Pendant l'écriture de cette thèse, Dantès a également réalisé 2 autres clips, qui s'intitulent respectivement *J'aime la Bretagne* (*wo ai Bulietani* en version chinoise) et *Charmante Lyon* (*mei li li'ang* en version chinoise). Maintenant, il est en train de préparer un nouveau tournage de clip sur la région du Beaujolais. Son ambition est de présenter petit à petit toutes les belles régions françaises en vue de promouvoir l'image concrète et la diversité culturelle de la France chez les Chinois et de détruire le regard stéréotypé sur le paysage de la France. Je l'ai invité dans un restaurant mongol de Shanghai, avant son intervention dans ma classe. Voici ce qu'il m'avait dit lors de ce repas. C'est une transcription de mémoire juste après le repas pour ne pas oublier.

« J'aimerais bien promouvoir la culture régionale de France en Chine. Pour la plupart des Chinois, la France, c'est Paris, c'est la Tour Eiffel, c'est vraiment dommage ! Pour une compréhension approfondie d'un pays et de sa culture, il ne faut pas rester dans des choses symboliques, il ne faut pas rester dans les imaginaires. Il est important de connaître sa diversité pour avoir une image relativement neutre, objective, et concrète. En tant qu'artiste, c'est ma mission d'établir ce lien ».

Ce témoignage sincère de la part de Dantès a consolidé mon intention de l'inviter dans ma classe, car sa vision et son projet artistique correspondent bien au principe de l'interculturel. Cela correspond également à ma conviction pédagogique car faire connaître la France et la culture francophone sous différents angles pour déconstruire les idées préconçues est une de mes préoccupations principales dans mon enseignement de français.

D'ailleurs, la sphère d'activité de Dantès touche également l'enseignement du FLE. Son émission diffusée sur Internet, qui s'intitule *Oh là là Fayu (français) !* est extrêmement connue au sein des apprenants de français en Chine. Dans ce programme, Dantès enseigne aux Chinois quelques rudiments de français sous la forme d'une petite vidéo ludique d'une durée de 2 minutes environ pour chaque épisode. Cette émission est conçue d'une manière claire et simple et convient parfaitement aux débutants. Elle compte 6 millions d'abonnés, c'est énorme ! J'ai souvent utilisé les vidéos de ce programme comme documents déclencheurs dans ma classe, avant même son intervention. À cet égard, l'organisation d'une rencontre entre Dantès et mes élèves semble encore plus pertinente et parlante dans le sens où Dantès ne représente pas seulement un chanteur, un personnage public pour mes apprenants, il joue aussi à leurs yeux le rôle de professeur de FLE.

Enfin, c'est sa compétence linguistique, son excellent niveau de mandarin, sa capacité d'alterner avec aisance le français et le chinois, qui rend son intervention encore plus appropriée. Étant donné que mes apprenants sont de grands débutants, un discours total en français paraissait un peu difficile. Sa maîtrise parfaite de la langue chinoise pouvait donc donner un bon exemple et ainsi motiver et encourager les apprenants dans leur apprentissage de la langue française. C'est le seul représentant français qui a composé une chanson thématique sur le projet du gouvernement chinois « La Nouvelle route de la soie », en 2019, et

il a chanté cette magnifique chanson *Cette route* en français sur le plateau de la télévision chinoise. Le journal français *La Nouvelle République*, dans un article récent, a même placé Dantès avec d'autres grandes célébrités françaises comme Hélène Rollès, Alizée et Sophie Marceau, pour présenter les succès « made in France » en Chine⁴². Je peux me rendre compte à quel point Dantès commence à influencer le public chinois.

En tenant compte de tous les éléments mentionnés plus haut, je peux affirmer que Dantès est un personnage idéal pour un cours de français qui s'appuie sur l'interculturel comme levier pédagogique principal. Il incarne la beauté et l'avantage du métissage culturel d'une personne dans son répertoire linguistique et culturel, dans son identité. Et c'est cette beauté et l'avantage du brassage culturel chez un individu que je voulais mettre en valeur dans l'esprit de mes élèves en organisant cette rencontre face-à-face.

2.2. Le déroulement de la séance de discussion interculturelle

Comme je l'ai déjà mentionné plus haut, dix jours avant l'intervention de Dantès, en profitant de son séjour à Shanghai, j'ai organisé un repas et je l'ai invité dans un restaurant mongol de Shanghai pour parler de cette belle rencontre. En tant qu'artiste, Dantès a un emploi du temps extrêmement chargé. Lors du repas avec lui, nous avons donc fixé une date en tenant compte de son calendrier et nous avons parlé de sa conférence. J'ai également parlé de ce projet au proviseur du lycée pour réserver une salle multimédia bien équipée, et nous avons décidé de remplacer un cours de 2 h de français par l'intervention de Dantès.

Le jeudi 15 décembre 2016, comme convenu, Dantès s'est présenté au lycée Guangming de Shanghai. Un événement réjouissant ! Deux proviseurs du lycée (c'est rare !) et tous mes collègues de la section de français étaient présents. Pour mes élèves, Dantès est « un inconnu familial », car l'utilisation constante de son émission *Oh là là Fayu* dans mon cours de français l'a fait devenir « un vieil ami » de mes apprenants. Le fait de le rencontrer physiquement les a énormément enthousiasmés.

Comme indiqué dans les photos de la figure 4, l'intervention s'intitule « Échange interculturel, rendez-vous avec Dantès » (un titre que j'ai mis sur ma présentation powerpoint) et elle s'est déroulée dans une grande salle de multimédia en présence des professeurs et des 40 élèves de la seconde. La photo de gauche illustre bien mon rôle d'animateur et présentateur tout au long de son discours. Et Dantès a fait sa présentation selon le processus que nous avons discuté ensemble au restaurant. Pour commencer, j'ai montré un extrait de l'émission « Échappées belles »⁴³ de France 3 (reportage sur Dantès en français), et une émission télévisée chinoise (présentation de Dantès en chinois), pour mieux faire connaître Dantès au public. De forts applaudissements ont suivi le visionnage de ces deux extraits documentaires. Le choix de ces deux émissions sélectionnées par moi-même dans des chaînes de télévision française et chinoise avait pour but de sensibiliser les élèves à la popularité d'un personnage interculturel

⁴² Cet article est consultable sur le site : <https://www.lanouvellerepublique.fr/a-la-une/succes-de-france-en-chine?fbclid=IwAR3BI8ySKfBc7f6TfHnMK74Zk7Nib7ocRZ99H5LFrT71Xil0RMEvCzIvtM>

⁴³ Pour visualiser la version intégrale de cette émission sur Dantès, consulter le site : <https://www.youtube.com/watch?v=5NfBu4oUCAs&fbclid=IwAR1MVAee5GUPERUF0iJFX7TFmF-nW6a7hCR8IFMq9DEVJGkmric69aggb78>

dans les deux pays. Je voulais mettre en relief, en montrant parallèlement les émissions des deux pays, l'attention qu'on porte aux personnes culturellement riches et variées dans des contextes différents. Une sensibilisation au bénéfice qu'apporte le mélange des cultures chez un individu était mon objectif au début de cette séance. En outre, pour les élèves, ce clip constitue un bon exercice de compréhension orale sur la langue cible dans une ambiance authentique et ludique, car le protagoniste de la vidéo – Dantès – est juste devant eux. Ils ont donc été encore plus attentifs et actifs dans leur écoute de ce document audio-visuel.



Figure 4 : Dantès et moi : intervention constante de moi-même à des moments appropriés.

Ensuite, c'est le discours de Dantès ! Il a commencé par la présentation de son parcours. Tout le monde a été étonné d'apprendre qu'il avait un diplôme de doctorat en musique au conservatoire de Shanghai et qu'il avait même écrit un livre *Le Français qui écrit et chante en chinois* (2011), publié par la maison d'édition *Lugdive* en deux langues, français et chinois. Il s'agit d'une sorte d'autobiographie qui relate son périple en Chine et le processus de son apprentissage du mandarin quand il était encore petit garçon. Un français qui écrit un livre en chinois, c'est vraiment encourageant pour mes élèves. Ils ont compris, à travers son parcours, que rien n'est impossible si on fait des efforts sur le chemin de l'apprentissage des langues étrangères.

En tant que médiateur de la séance, je suis intervenu, comme dans la photo de la figure 4, à ce moment précis, pour introduire une expression idiomatique française « c'est du chinois » et expliquer sa signification (c'est incompréhensible) aux élèves. J'ai également évoqué le vieux dicton chinois « La langue chinoise est impossible à apprendre pour les étrangers » en disant : « Maintenant, vous avez remarqué son excellent niveau de mandarin, c'est le contre-exemple de toutes ces expressions toutes faites que je vous avais présentées sur les langues chinoise et française »⁴⁴. Cette intervention de ma part avait pour objectif de détruire les clichés véhiculés dans les langues, dans les discours en profitant la présence d'un personnage interculturel, d'un modèle qui pourrait déstabiliser ces idées.

L'histoire de Dantès avec la langue chinoise a marqué son parcours de vie. Il a raconté la raison pour laquelle il a appris le chinois. L'originalité des caractères chinois, la diversité culturelle de la Chine (55 minorités ethniques) et le fait d'avoir une opportunité d'interviewer

⁴⁴ En Chine, on dit souvent que le chinois est une langue insurmontable pour les étrangers

une superstar chinoise, Cui Jian, un rockeur renommé (l'équivalent de Johnny Hallyday en France) lors de son séjour dans le cadre d'un échange scolaire quand il était lycéen, l'ont rendu amoureux de la langue, de la musique et de la culture chinoise. Il a insisté sur le fait que l'amour de ce qu'on est en train de faire est primordial pour la réussite, et que la culture et la langue vont de pair. Il a expliqué que sa motivation pour l'apprentissage de la langue chinoise est liée à son amour de la culture chinoise. Ce discours, qui met l'accent sur le rapport entre langue et culture, a permis aux élèves de se rendre compte de l'importance de la dimension culturelle dans leur apprentissage de la langue et cela a également consolidé mon idée d'intégrer la composante culturelle dans la pratique pédagogique.

La manière d'apprendre une langue est explicitée dans son discours (selon ma prise de notes). Dantès a donné un exemple très concret sur la façon d'apprendre une langue étrangère. Il a dit qu'en tant que grand amoureux de musique, il a appris énormément de vocabulaire chinois à travers la musique chinoise. Par exemple, il a acquis les mots chinois comme « mélodie 旋律 », « rythme 节奏 » et beaucoup d'autres termes, grâce à son amour de la musique. Il a conclu en expliquant que si l'on lie bien notre centre d'intérêt avec l'apprentissage de la langue, cela sera toujours beaucoup plus efficace. À ce moment-là, je suis intervenu en disant aux élèves que « langue et culture, jamais l'une sans l'autre. Chacun est plus ou moins intéressé par un aspect concret de la culture étrangère. Si l'on profite bien de notre centre d'intérêt et si l'on arrive à mélanger notre passion avec l'apprentissage de la langue, on peut optimiser le résultat de notre travail ». Grâce au témoignage d'un personnage préféré des élèves avec le commentaire de leur professeur, les apprenants ont plus ou moins compris l'étroite imbrication entre la langue, la culture et la stratégie d'apprentissage d'une langue vivante étrangère.

Les projets de Dantès *Alpes en Chine* et *Bretagne en Chine* ont également été cités dans son discours. C'est à ce moment-là que j'ai montré au public le clip de son nouveau single *J'aime la Maurienne*, qui a été fait avec l'objectif de promouvoir la région des Alpes en Chine. Le paysage magnifique de la région Rhône-Alpes a été enregistré dans ce clip : les montagnes enneigées, les stations de ski, les forêts, la gastronomie, les habitants ordinaires des Alpes..., avec la belle voix de Dantès, tout le monde a adoré cette chanson. Il a ajouté qu'il était en train de préparer le prochain clip sur la Bretagne (en deux versions, française et chinoise) et a insisté encore une fois sur le fait que la France n'était pas que Paris. C'est à ce moment-là que j'ai pris le relais de Dantès en disant aux élèves que « la diversité culturelle de la France constitue un véritable charme pour ce pays. Les médias chinois transmettent toujours l'image de Paris et évoque très peu les autres régions et les autres aspects culturels de la France. En tant qu'apprenant de FLE, il faut essayer de comprendre la France dans sa globalité et d'avoir une aptitude à remettre en question les messages largement diffusés par les médias ». Conception de ce maillon sur la diversité géographique qui correspond bien à la recommandation du CECRL :

« Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale de deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toute deux en contexte... » (CECRL 2001 : 83)

Ainsi, à travers cette présentation vivante de Dantès par sa chanson, avec mon petit commentaire approprié, la vision de mes élèves sur la France s'est largement élargie et concrétisée. Cela représente tout à fait l'avantage de l'échange interculturel !



Figure 5 : Un artiste talentueux joue et chante, un public attentif et réjoui.

En tant qu'artiste, l'interprétation de ses chansons n'a certainement pas manqué dans son intervention. Il a chanté trois titres de son album, déjà sorti en Chine et en France. Une chanson française, une chanson chinoise et une chanson en mélangeant les deux langues avec son instrument musical symbolique – la guitare. Ce qui est impressionnant, c'est qu'il a écrit lui-même les paroles en chinois. En écoutant les paroles en chinois, on voit que le niveau de son mandarin dépasse largement le domaine de la phrase élémentaire, on perçoit une trace littéraire forte. Un style de « virelangue » sur les paroles chinoises n'est pas facile même pour un locuteur natif sinophone. En plus, la troisième chanson qu'il a interprétée a mélangé les deux langues. Cette chanson se compose de deux parties et Dantès a chanté la première partie en mandarin, la deuxième en français et le refrain dans les deux langues. On voit à quel point les paroles chinoises, en mandarin, peuvent se marier parfaitement avec un style musical typiquement français et vice versa. C'est une illustration concrète de son style musical « French Mandopop ».

L'interprétation de ses titres a été le point culminant de son intervention. En observant bien les photos de la figure 5, on voit bien la satisfaction des élèves, à travers leurs visages attentifs, souriants et leur interaction réactive, vis-à-vis du discours de Dantès et de l'interprétation de la chanson. C'est à ce moment-là que j'ai repris mon intervention : « La chanson de Dantès est une illustration parfaite de l'interculturalité. Sa chanson est le fruit de la fusion d'une grande diversité de cultures. Vous avez déjà remarqué que les éléments chinois et les éléments français peuvent cohabiter harmonieusement dans une production artistique. Au lieu d'être

bizarre à entendre, ce mélange, ce métissage, ce brassage des touches chinoises et françaises rendent sa chanson encore plus attractive et intéressante. De la même façon, apprendre une nouvelle langue et une nouvelle culture rend notre vie encore plus merveilleuse et multicolore ». L'intervention de ma part a toujours pour but de stimuler la réflexion des élèves sur le bénéfice qu'apporte l'interculturel. Le public a été ensorcelé par le talent musical et linguistique de Dantès.

De plus, il a fait une sorte de petit atelier de phonétique en utilisant sa chanson. En interprétant le même titre (même mélodie) en deux langues avec sa guitare, il a interrogé les élèves sur la différence principale entre ses deux versions. Après quelques minutes de réflexion de la part des élèves, il a mis en relief et expliqué la différence entre les deux langues sur le plan prosodique et grammatical. Il a dit : « Vous voyez, la différence entre la langue française et la langue chinoise dans cette chanson se rapporte principalement à leurs rythmes. L'agencement des mots est donc très important pour ma chanson en fonction de la particularité de ces deux langues. Sans règle, pas d'harmonie. La musique a besoin de cette harmonie, comme la parole a besoin de grammaire ». Quelle belle illustration ! Les mots, pour faire sens, il ne suffit pas de les accumuler, il faudrait un arrangement. Ça me fait penser à la citation du livre *la grammaire est une chanson douce* écrit par l'académicien Erik Orsenna « [...] les mots, c'est comme des notes. Sans règle pas d'harmonie, rien que des bruits » (Orsenna 2009 :53). Un atelier de phonétique et de grammaire devient si vivant par l'intermédiaire de la musique. La grammaire devient chanson douce.

Notons que tout au long de son intervention, Dantès a sans cesse alterné les deux langues. Cela lui a permis de mieux faire comprendre son idée au public. C'est un discours tout à fait compréhensible pour les grands débutants en français grâce à cette parfaite alternance codique. Le proviseur du lycée, après avoir entendu son chinois, a renouvelé deux fois les moments de son *WeChat*⁴⁵ pour partager ses enivresments. Vers la fin de son intervention, j'ai organisé un moment de questions-réponses. Énormément intéressés par son profil, mes élèves ont posé pas mal de questions à Dantès, en français et en chinois. Le fait de parler couramment les deux langues lui a permis de donner des réponses exactes et satisfaisantes. En l'interrogeant, mes élèves ont non seulement pratiqué leur expression orale et leur compréhension orale en français, mais surtout reçu des réponses et conseils qui ont été très inspirants pour eux.



Figure 6 : Dédicaces et photos pour de véritables fans !

⁴⁵Une application d'un réseau social très connu en Chine. Un peu comme la version chinoise de Facebook.

Deux heures passent très vite. Les élèves, les collègues, les proviseurs et moi-même n'avons pas vu passer le temps. Par admiration, comme montré dans les photos de la figure 6, tous les élèves ont demandé à Dantès de signer leur livre à la fin de la séance, et cela m'a donné l'impression d'une séance de dédicace. Ces deux photos de la figure 6 montrent à quel point les élèves ont aimé cette séance et admiré Dantès. Un rassemblement convivial, un festin culturel, une réflexion stimulante, un vrai échange interculturel et un très bon souvenir pour nous tous ! Espérons que les personnes comme Dantès deviennent de plus en plus nombreuses dans la société moderne, que l'interculturel bénéficie à de plus en plus de citoyens du monde !

3. Utilisation constante d'un élève francophone comme « pilier interculturel »

3.1. Simon et son amour de la Chine : un élève parfait pour un cours d'interculturel

Comme je l'ai déjà mentionné à plusieurs reprises dans les chapitres précédents, Simon Thomas, un lycéen français qui vient de Lorient, de la région de Bretagne, a été très important dans mon histoire. Je voudrais donc présenter un peu en détail ce lycéen français et le travail avec lequel j'ai collaboré avec lui pour ce chapitre dans le sens où cela représente un épisode central pour mon année interculturelle à Shanghai. Élève du lycée Dupuy de Lôme, de la ville de Lorient, Simon a appris le chinois en tant que LV1 bis à l'âge de 11 ans dès le début de son collège. Il est venu au lycée Guangming pour un an d'échange scolaire. Je l'ai rencontré dès le premier jour, lors de mon arrivée sur le terrain, et j'ai tout de suite eu un entretien avec lui concernant sa venue en Chine et sa motivation pour le choix de ce pays. Cet entretien a été effectué à la première semaine de mon arrivée à Shanghai dans mon bureau, j'ai enregistré et je l'ai transcrit.

« Je suis partie en Chine à l'aide d'une association de séjours linguistiques, et plus précisément, une association qualifiée pour les séjours interculturels. En fait, ce sont des échanges entre les jeunes étudiants du monde entier, dans différents pays, pour découvrir la culture du pays dans lequel on va. Cette association se nomme AFS. AFS, c'est un nom anglais, c'est une association qui a été créée à l'origine aux États-Unis, par les anciens jeunes soldats volontaires américains, qui étaient venus combattre en France, pendant la Première Guerre mondiale. Ils étaient plus précisément brancardiers, c'est-à-dire qu'ils transportaient les blessés sur les champs de batailles et ils avaient été choqués par l'horreur de la guerre, par le nombre de victimes, de morts et par la destruction. Du coup, leur vision des choses après cette guerre c'était de ne plus jamais revoir de guerre. Ils sont partis du principe que si les gens se faisaient la guerre, c'est parce que les peuples entre eux ne se connaissaient pas assez. Selon eux, pour éviter la guerre, il fallait connaître l'Autre, connaître son voisin, connaître les personnes qui sont différentes de nous, partager des moments avec l'Autre. C'est pour ça qu'ils ont créé cette association, AFS *American Field Service* qui visait à promouvoir les échanges entre différents pays pour éviter que ce genre de conflit humain puisse se reproduire. C'est là la création d'AFS, qui est devenue l'association de séjours interculturels qu'on connaît aujourd'hui. C'est avec cette association que je suis parti en Chine. Cette association est représentée aujourd'hui partout dans le monde, c'est comme une chaîne, on va dire. Le lycée Guangming est en relation avec AFS depuis déjà deux ans, c'est dans ce cadre-là que je suis venu à Shanghai ».

J'ai vraiment été touché par cette histoire, par l'initiative des anciens soldats américains pour une paix mondiale et par l'objectif de cette association. Dans sa présentation de l'AFS, grâce à laquelle Simon a pu venir en Chine, j'ai remarqué, avec surprise, un point de convergence entre mon principe pédagogique et l'esprit de cette association. L'interculturel, la compréhension de l'autre et l'immersion culturelle, préconisés par son association correspondent parfaitement à ma conviction de concrétiser l'interculturel dans la classe et à mon idée de conscientiser les élèves à l'altérité. Le séjour interculturel et l'immersion culturelle en Chine de Simon représentent « un miroir inversé » de mon objectif de faire immerger mes élèves dans la culture francophone. Son explication a donc renforcé ma détermination de l'« utiliser » dans mon cours. En ce qui concerne la motivation de son choix de la Chine, Simon a dit :

« J'ai eu une rencontre avec le chinois un peu par hasard, lors d'une journée portes ouvertes d'un lycée quand j'accompagnais ma sœur. Il y avait une présentation sur la langue chinoise, j'étais intrigué. Ça a directement été une histoire d'amour, quelque chose que je trouvais vraiment passionnant, original et assez exotique. Car en France, apprendre le chinois, ça sortait du commun, du cadre où tout le monde était censé faire anglais, allemand, espagnol, enfin une langue classique quoi. Et du coup, quand je disais au gens que je faisais du chinois, les réactions des gens en France étaient « oh là là, il fait du chinois », même encore aujourd'hui. Quant au chinois, il y a cette représentation de la langue insurmontable chez les Français, ils pensent que le chinois est une langue assez impossible à apprendre. Du coup, le fait de comprendre et de pouvoir le parler, ça me motivait. En sixième, j'ai eu une prof exceptionnelle je suis tombé tout de suite amoureux de la langue chinoise et de sa culture. La façon de la parler, la phonétique, je les trouvais très belles. À l'écrit c'est une langue également très belle, très jolie, avec une calligraphie atypique, particulière mais qui est tout aussi jolie et donc du coup, j'ai fait mon cursus en étant passionné par la Chine, j'ai eu une vraie motivation pour la langue chinoise. Ce qui m'a donné envie aussi d'aller en Chine, c'était de découvrir ce pays, on va dire, qui me passionnait mais dans lequel j'étais jamais allé. Là aussi, partir un an en Chine, c'est une expérience dont très peu de jeunes aujourd'hui en France peuvent se vanter. Entre guillemets, pour dire 'j'ai vécu en Chine' ça se fait de plus en plus, mais à mon âge, à 17 ans, c'est très rare. Au final, c'était pour découvrir un pays qui est assez méconnu en France. On a des idées préconçues, des a priori, des clichés, sur la Chine, et du coup en plus de la volonté d'améliorer mon niveau de chinois, il y avait aussi une volonté de découvrir ce pays par moi-même, de savoir à quoi ça ressemble, de vivre une histoire, une immersion dans ce pays pour mieux le comprendre, pour me faire une image, une idée concrète de ce qu'est la Chine. C'était donc surtout par envie, par passion que j'ai choisi la Chine ».

Ces propos sincères de la part de Simon concernant son amour sur la Chine m'ont impressionné dans la mesure où j'étais étonné de savoir qu'un jeune adolescent de 17 ans pouvait avoir un tel degré de réflexion. Il arrive à réfléchir à la notion de cliché, aux idées préconçues dans sa société d'appartenance. J'ai également remarqué que c'est un véritable sinophile, et j'ai connu un jeune lycéen humble, intelligent et curieux, qui a une très grande ouverture d'esprit. C'est un adolescent qui a une maturité incroyable en matière de réflexivité pour son âge. Son amour pour la Chine, sa particularité, sa curiosité, son attitude bienveillante sur l'Autre justifient encore plus la pertinence de sa présence dans mon cours de FLE qui est centré sur l'interculturel. Sa présence pendant un an au lycée Guangming m'a vraiment plu. Je

le considère comme une « perle rare », dans le sens où il a pu être un très bon assistant de mon cours et un « pilier interculturel » dans la mesure où j'ai pu l'intégrer dans ma pratique quotidienne.

Selon son contrat avec le lycée Guangming, Simon n'a pas l'obligation d'assister au cours de français, mais pour une mise en valeur de son identité singulière et pour une optimisation de ma pratique interculturelle quotidienne, je lui ai conseillé de participer à mon cours et il a accepté ma proposition avec grand plaisir. Ainsi, une série de collaborations conviviales et un travail de binôme parfait ont été établis entre Simon et moi.

3.2. Collaboration sur le MOOC dans une visée interculturelle

Je commence notre collaboration par la présentation d'un travail symbolique et important que j'ai effectué avec Simon sur mon terrain – conception d'un cours de MOOC⁴⁶ dans une visée interculturelle. Ayant une histoire singulière avec la France et étant une des rares écoles chinoises qui enseigne le français comme LV1, l'échelon supérieur du lycée Guangming de Shanghai a le dessein de promouvoir cette spécificité en créant un cours de MOOC. Ce projet est soutenu par la commission d'éducation de la municipalité de Shanghai, avec une équipe de tournage professionnel. En gardant à l'esprit la présence d'un chercheur extérieur chinois, qui a une expérience francophone, le proviseur du lycée m'a fait participer à la réunion pour ce projet. Ce cours de MOOC est destiné aux collégiens de Shanghai, voire à d'autres à l'échelle nationale, pour les encourager à apprendre la langue française, et éventuellement pour les inciter à s'inscrire au lycée Guangming. J'ai considéré cette opportunité comme une chance rare pour mettre en valeur la dimension culturelle et interculturelle de la didactique du FLE.

Pendant la réunion, j'ai donc proposé mon idée, se focaliser sur les aspects culturels et interculturels de la langue et j'ai également souligné la pertinence de faire participer notre seul élève francophone du lycée – Simon – dans le tournage, pour une meilleure illustration de mon concept. Mes collègues, y compris le proviseur, ont accepté mes propositions. Et le proviseur m'a confié la mission d'écrire le scénario pour le cours de MOOC. J'ai joué un rôle essentiel dans ce projet, car ma tâche consistait à définir les thématiques des capsules vidéo, à écrire le scénario, et à choisir les ressources (images, dessins, schémas, etc.). Comme je suis un « professeur extérieur » et que le projet a pour but de promouvoir le lycée, je n'ai pas pu participer au tournage, car l'enseignant qui explique le contenu dans la vidéo, devait faire partie de l'effectif officiel de l'établissement. Par conséquent, Léa, ma collègue chinoise, enseignante de français au lycée a joué le rôle de l'enseignante dans la vidéo. Cependant, j'ai conçu la plus grande partie du scénario et l'équipe professionnelle a tourné les capsules et fait le travail de montage selon mon script. Au final, le MOOC est constitué de 8 modules, c'est-à-dire 8 petites vidéos amusantes que j'ai écrites. Elles traitent de la culture francophone dans une visée interculturelle. J'ai écrit le script pour Léa et Simon et pour les autres participants (comme les élèves du lycée Guangming).

Ce cours de MOOC se compose d'un enseignement avec un professeur (Léa), des présentations par vidéo, des participations des acteurs (Simon et les élèves du lycée

⁴⁶ Terme anglais, Massive Open Online Course, aussi appelé CLOM en français, cours en ligne ouvert et massif.

Guangming) et des exercices. En gardant à l'esprit que c'est une initiation à la langue française, le proviseur m'a demandé de rédiger le script en chinois. Tant mieux pour Simon, il peut pratiquer son chinois en tant qu'acteur tout en partageant la culture francophone. Après avoir fini mon script en mandarin, ce projet a été tourné par une équipe professionnelle vers la fin du premier semestre, soit en janvier 2017, et nous avons pu regarder la vidéo à la rentrée du seconde semestre, c'est-à-dire en mars 2017. Lors de ma rédaction du script pour le MOOC, j'ai accordé une importance particulière à Simon en lui attribuant un rôle de pilier interculturel. Il est le fil conducteur de toutes les vidéos en collaborant avec Léa dans le tournage.



Figure 7 : Nous parlons avec notre organe vocal, mais nous conversons avec tout notre corps.

À titre d'exemple, j'ai conçu un module qui s'intitule « les communications non-verbales » (pour la vidéo, voir annexe 3), dans lequel, j'ai évoqué la façon de compter les chiffres en français de un à dix. Il s'agit de la différence entre la numérotation française et la numérotation chinoise, avec les mains. Pour cette scène, j'ai utilisé l'expérience vécue de Simon. Dans la vidéo, Simon va à la cantine du lycée Guangming pour commander des pains farcis chinois. La serveuse lui demande combien il en veut, et Simon fait un geste, montrant 2 avec ses doigts, à la façon française, et la serveuse lui donne 8 pains farcis. C'est dû à la différence entre les gestes chinois et français⁴⁷. Ce type de mise en scène ludique a toujours été mon objectif. Ensuite, un dialogue entre Léa et Simon traite des gestes en français, comme indiqué dans les photos de la figure 7, signifiant « je ne sais pas » (paume vers le haut, le bras tendu avec un haussement d'épaule), « mon œil » (montre l'œil, avec l'index, en l'appuyant sur la pommette), « super », « à peu près » (la rotation de la poignée de la main), « rien », etc., dans une simulation, ont été abordés.

⁴⁷ Quand on fait un geste pour le chiffre 8 à la manière chinoise, ça correspond au chiffre 2 en français.

L'idée de la conception de ce module vient du fait que le non verbal, le langage gestuel représente un aspect important dans l'optique de l'interculturel. La communication non-verbale renforce et crédibilise le message verbal lorsqu'elle est adaptée, mais peut décrédibiliser ce même message si elle est inadaptée. La parole peut dissimuler la réalité alors que l'expression la révèle. Dans les échanges interculturels, les mêmes gestes pourraient avoir des sens différents, ce qui peut parfois désorienter les locuteurs étrangers et ces derniers peuvent attribuer une signification erronée et une interprétation fallacieuse à cause du manque de connaissance. En vue d'éviter cette « homonymie interculturelle » (Windmüller 2011 : 22), pour reprendre la formule de Florence Windmüller (désignant cette différente signification d'un même geste selon les cultures), un bon décodage des messages sur le plan non verbal est une compétence indispensable pour une communication interculturelle efficace. La mise en évidence de cette diversité gestuelle peut également permettre d'envisager pour les élèves d'autres modalités linguistiques et elle leur permet de se décentrer vis-à-vis de la description gestuelle de leur groupe d'appartenance. La méconnaissance de la communication non verbale peut engendrer des heurts et des malentendus entre les personnes, mais cet aspect crucial pour l'échange est très peu traité dans les manuels de FLE.



Figure 8 : Langue et culture, langue dans la gastronomie, langue dans le ludique, langue dans la pratique.

Un autre module de ce MOOC traite de la gastronomie française et de l'expression idiomatique associée. Il s'agit d'une séance sur un plat typiquement français, même s'il est rare - l'escargot. Pour la mise en scène de cette vidéo, Simon et Léa sont allés dans un restaurant de Shanghai où le lycée Guangming a invité un chef cuisinier dont la spécialisation est la cuisine occidentale. Dans cette scène, le chef cuisinier montre le processus de préparation de l'escargot, et Simon présente, en français, les ingrédients et les éléments utilisés (par exemple, les mots comme coriandre, ail, beurre, sel, poivre, vin blanc, poêle, ça sent bon...). Il s'agit ici de la contextualisation culturelle constante de la compétence linguistique. À propos de la façon de manger l'escargot, j'ai utilisé la scène humoristique du film *Pretty Woman* (ou *Une jolie femme*, au Québec), dans laquelle l'actrice mondialement connue, Julia Roberts, fait voler l'escargot à cause d'une mauvaise manipulation de la pince et de la fourchette. Cela a renforcé la touche ludique et culturelle de cette vidéo. Enfin, Simon et Léa ont présenté l'expression idiomatique française liée à cet animal, « marcher comme un escargot », à travers des images intéressantes (pour une visualisation de ce clip, voir annexe 4).

La conception de ce module représente la prise de conscience de la contextualisation de la compétence linguistique dans la culture. L'introduction de l'expression idiomatique française incluant le mot « escargot » est inspirée de l'importance des mots à CCP, « mot à charge culturelle partagée », notion du linguiste, Robert Galisson :

« Je postule que les mots et les expressions à CCP doivent faire l'objet d'une étude approfondie. Ils fonctionnent comme des signes de reconnaissance et de complicité, incluant l'interlocuteur, s'il comprend, dans le groupe social du locuteur, l'en excluant s'il ne comprend pas » (Galisson 1991 :120).

D'une culture à l'autre, la langue ne découpe pas la réalité de la même façon et il vaut mieux donner aux apprenants les moyens d'accéder en profondeur à ces mots et expressions à CCP, partagés par les locuteurs natifs, qui gouvernent la plupart de leurs attitudes, représentations et coutumes.

Il y a également d'autres modules dans la dimension interculturelle du MOOC comme la présentation de l'île de la Réunion pour une découverte de la francophonie, la présentation des symboles de la France, la différence entre les salutations en France et en Chine, etc. L'objectif ici n'est pas de faire une présentation exhaustive du MOOC, mais de signaler le fait que la collaboration entre Simon et moi a été très bonne, et que nous avons fonctionné en parfaite synergie. Après la sortie des 8 vidéos tournées par l'équipe professionnelle, j'ai réutilisé celles-ci dans mon propre cours en vue de sensibiliser mes élèves à la diversité culturelle et pour leur faire connaître les différentes composantes de la culture francophone. Ils étaient extrêmement motivés parce que, d'une part, ils savaient que le script des clips avait été conçu par leur professeur et que leur camarade francophone – Simon – avait joué dans ces clips, ce qui donnait un sentiment de familiarité ; d'autre part, les contenus culturels étaient abordés d'une façon ludique et concrète. Pour leur réutilisation dans mon propre cours, je me suis penché davantage sur une démarche interculturelle et j'ai abordé parfois les informations supplémentaires en lien avec le contenu du MOOC. À titre d'exemple, pour le clip concernant l'escargot, j'ai également présenté une expression très naturelle pour les Français natifs, et qui reflète bien l'actualité française, mais pas du tout connue des allophones chinois – « l'opération escargot » menée par des manifestants.

Je voudrais signaler ici que la conception de ce projet MOOC n'est pas seulement dû aux contributions de Simon et aux miennes. Le soutien financier de la municipalité de Shanghai, l'autorisation des proviseurs du lycée, la confiance de mes collègues et leurs suggestions, les participations actives des autres élèves du lycée... sont également primordiaux pour sa réalisation. C'est un effort collectif, un travail collaboratif, un rassemblement convivial. Cependant, je suis très content d'avoir collaboré avec Simon en rendant visible mon approche culturelle et interculturelle à une plus grande échelle par l'entremise d'un autre canal de transmission – le numérique, le MOOC, qui met en avant la puissance de la technologie de notre époque.

3.3. Intervention constante de Simon dans ma pratique quotidienne du cours

Vu que la pédagogie interculturelle est la principale préoccupation de ma pratique quotidienne du cours, la présence de Simon a représenté une belle surprise pour moi. Un livret pédagogique à l'usage des enseignants rédigé par AFS Vivre Sans Frontière – l'association par le moyen de laquelle Simon est venu à Shanghai – indique clairement :

« La présence d'un élève étranger dans l'établissement représente une opportunité d'ouverture et de découverte d'autres pratiques éducatives et sociales pour l'ensemble de la classe. En lui demandant de préparer une présentation de son pays d'origine, vous pourriez à la fois valoriser l'étudiant étranger et apporter une dynamique internationale à la classe » (AFS 2013 : 14).

Dans la même logique, pour une mise en valeur de sa présence, j'ai également invité Simon à participer à mon cours ordinaire. Je l'ai incité à intervenir le plus fréquemment possible sur différents aspects de la langue française et de la France en général. Cette interaction constante a plu non seulement à Simon lui-même, mais aussi à ses camarades de classe. Même pour les aspects purement linguistiques, j'ai sans cesse mis en avant son identité de francophone natif. Par exemple, dans ma pratique quotidienne, je lui ai demandé de lire les textes des leçons du manuel, et de faire répéter ses camarades après lui, phrase par phrase. C'est beaucoup plus attractif, pour mes élèves, que de répéter les leçons en écoutant le document MP3 de leur manuel qui est la plupart du temps enregistré par des professeurs chinois. Ce vrai sentiment d'utilité a beaucoup plu à Simon.

Sur les plans culturel et interculturel, je l'ai surtout fait participer à ma lecture matinale. Il est constamment intervenu pour les séances du matin en explicitant les différentes facettes de la culture francophone en fonction du contenu de ma présentation. Les exemples concernant ce sujet seront présentés dans le chapitre suivant qui traite une autre déclinaison de la pratique interculturelle – la lecture matinale que j'ai conçue.

Pour illustrer son rôle de « pilier interculturel » dans ma pratique quotidienne, je voudrais citer un exemple représentatif de mon cours ordinaire qui s'intitule « Choc culturel vu par Simon en Chine ». Cette séance s'est déroulée vers la fin de l'année scolaire avant le retour de Simon dans son pays. Durant cette séance, Simon a fait une synthèse de son séjour en Chine et en a énuméré plusieurs aspects représentatifs, avec un diaporama bien préparé, sur ce qui lui a semblé différent des coutumes françaises et sur ce qui l'a interpellé. En organisant cette séance, j'avais l'arrière-pensée de sensibiliser davantage les élèves à la diversité des pratiques, et de les exercer à prendre conscience du caractère relatif de leurs représentations. Je lui ai demandé de faire son exposé en français mais en lui précisant de parler lentement et clairement en gardant à l'esprit le niveau de français de ses pairs chinois. Dans ce cas, les élèves ont pu absorber les éléments sur l'hétérogénéité des habitudes, mais cela représente aussi, pour les apprenants, un très bon exercice de compréhension orale en ce qui concerne la compétence linguistique proprement dite.

Pour cette présentation qui a mis en relief les différences entre les deux pays, Simon a évoqué plusieurs aspects de natures différentes, comme le système éducatif (Gaokao, la pression des élèves), les scooters sans casque en Chine, l'addiction aux jeux vidéos des adultes chinois,

la notion de politesse, le service tertiaire en Chine, le prix de la restauration, etc. Cela a été un véritable enrichissement pour les élèves dans le sens où ils se sont rendu compte que certaines habitudes et pratiques, qui leur semblaient universelles et naturelles, n'étaient en effet pas valables partout. J'ai enregistré la présentation de Simon, et j'ai transcrit certains passages révélateurs.

« La pression des cours, le Gaokao, les examens, les parents qui surveillent leurs enfants, en France, ce n'est pas pareil, c'est beaucoup plus détendu, beaucoup plus relâché. Je suis allé voir devant la porte du lycée Gezhi le jour du Gaokao, il y a une semaine avec Xinjiletu, et j'ai été étonné de voir qu'il y avait beaucoup de parents qui attendaient leur enfants devant le lycée, et qu'il y avait des policiers qui interdisaient la circulation des voitures en mettant des barrières dans la rue en face du lycée. C'était hallucinant. J'ai déjà passé mes épreuves du bac français, mes parents m'ont seulement dit 'bonne chance', c'est tout ! Ce serait inimaginable pour les parents de rester à l'extérieur de la salle d'examen pour attendre leurs enfants le jour de bac en France. En plus, il n'y pas de classement des élèves par notes dans les lycées français. Mais au Guangming, il y a un système de classement très complet et strict. L'exercice obligatoire du matin sur le terrain de sport, l'uniforme scolaire, tout cela n'existe pas non plus ! J'ai été étonné de voir tout ça à Shanghai. ».

Pour ce témoignage en français, de la part de Simon, j'ai sollicité la compréhension orale des élèves en posant des questions dans leur langue maternelle, le mandarin. J'ai expliqué certaines phrases qu'ils n'avaient pas comprises et j'ai écrit sur le tableau quelques mots clés, utilisés par Simon, pour une introduction du lexique. Pour les lycéens chinois, l'exercice matinal et l'uniforme scolaire représentent un fait naturel. En outre, ils ont tendance à penser que, pour les lycéens, la pression des études est la même un peu partout. Mais l'explication de Simon a fait place à une discussion vive et motivante parmi les élèves autour des différences entre les méthodes éducatives. Quand l'échange avec autrui affecte le noyau dur de notre système de référence et notre point de repère, une décentration réflexive et une déconstruction identitaire sont peu ou prou en train de se former chez les individus.

« En France, si on demande quelque chose à quelqu'un on est obligé de dire « Bonjour Madame ! » ou « Bonjour Monsieur ! », mais en Chine, si on a besoin de quelque chose, on a tendance à demander directement à la personne. En Chine, avec Alipay et WeChat, on peut tout payer avec son portable, n'importe où et n'importe quand, et c'est tellement efficace, alors qu'en France, cela n'est pas du tout répandu. On paye toujours en espèces ou par carte bancaire... ».

Pour les jeunes Chinois de Shanghai, l'utilisation d'Alipay et de WeChat, sur le Smartphone, pour payer leur consommation est tellement évidente et naturelle qu'ils sont étonnés de savoir qu'en France cela n'existe pas. Dans leur esprit, la France, en tant que pays développé, a certainement ce type de mode de paiement pour la consommation quotidienne. Une remise en question de leur pensée qui leur semble logique et naturelle a été évidente à travers leur discussion et leur réaction.

Ainsi, Simon est constamment intervenu dans mon cours jusqu'à son retour en France. Je ne veux pas faire une liste exhaustive de sa participation dans ma pratique pédagogique, mais je voudrais signaler qu'il a excellemment accompli le rôle de « pilier interculturel » que je lui ai

proposé sur mon terrain. À force de l'inviter régulièrement dans ma classe, une solide amitié interculturelle s'est créée entre mes élèves et Simon. J'ai également eu la chance d'avoir ce lycéen brillant et humble dans mon groupe, cela a apporté une touche valorisante et humaine à mon voyage d'exploration de l'interculturel.

4. Bilan de ces rencontres interculturelles et quelques considérations didactiques

4.1. De « Bluetooth » à « Nous Tous » : pour une pédagogie interculturelle des échanges

La rencontre directe, avec des personnes d'autres cultures, est une des meilleures façons d'approfondir la compréhension mutuelle. J'ai donc essayé de créer des occasions d'échanges face-à-face entre mes élèves et les francophones, sur mon terrain. J'ai également essayé de varier les types de rencontre de façon à mieux sensibiliser mes élèves à la diversité et à la richesse qu'apporte l'interculturel. Ces trois rencontres interculturelles, que j'ai organisées pendant mon séjour à Shanghai, sont de natures différentes. Le cours d'échange avec les lycéens français représente, dans une certaine mesure, une rencontre « enfantine ou informelle », car les jeunes des deux pays ont presque le même âge et ils ont « joué » ensemble lors de la séance. La conférence de Dantès est, en quelque sorte, une rencontre assez « formelle » dans la mesure où le discours était principalement tenu par le chanteur. Le statut particulier de Dantès, c'est-à-dire artiste et personnage public, crée automatiquement une certaine distance avec mon public en comparaison avec la rencontre avec les lycéens français. La rencontre permanente avec Simon, dans mon cours de français, représente pour les élèves leur « quotidienneté ». J'ai ainsi favorisé une communication interculturelle relativement durable pour mes élèves en mettant en valeur la présence de Simon.

En raison de la mondialisation du quotidien et du développement incroyable de la technologie de la communication et de l'information, les étrangers, l'Autre, sont facilement joignables via le numérique, le virtuel. Cependant, l'avantage d'un échange face-à-face, d'une rencontre en réel, ne doit pas être sous-estimé et n'est jamais négligeable. Le meilleur protocole de communication, c'est ce que j'appellerai le protocole « Nous Tous », c'est être ensemble en vrai, en face-à-face. Une alchimie particulière se révèle dans un contact direct et en tête-à-tête entre les individus possédant des antécédents culturels différents, dans le sens où les personnes en question sont exposées devant leur interlocuteur « à trois dimensions ». À l'ère de la 4G, voire de la 5G maintenant, on communique beaucoup par les réseaux sociaux, par les textos, par les Smartphones, il y a de plus en plus d'outils de communication. Cela représente une évidence et une banalité de notre époque. Les jeunes d'aujourd'hui sont donc imprégnés par ce protocole « Bluetooth », si je peux me permettre d'utiliser ce terme pour désigner globalement l'aspect numérique de la communication. Je ne veux pas nier par là la pertinence de la communication virtuelle de notre société moderne, néanmoins, il n'y a rien de mieux que d'être ensemble physiquement, que de mettre beaucoup de choses en commun. Profiter du moyen « Bluetooth » de l'échange tout en mettant en valeur le moyen « Nous Tous », c'est-à-dire mélanger les protocoles « Bluetooth » et « Nous Tous », est, de mon point de vue, primordial dans une perspective interculturelle.

Je voudrais signaler ici la transposabilité de ma démarche dans d'autres contextes culturels. La rencontre interculturelle avec les apprenants ou les personnes de la langue cible est envisageable dans tous les contextes d'enseignement du FLE. La particularité de mon terrain, le fait d'avoir un public sinophone, m'a poussé à chercher une personnalité franco-chinoise comme le chanteur Dantès, des lycéens français qui apprennent le mandarin, etc., mais dans d'autres milieux géographiques et éducatifs, on pourrait très bien organiser une rencontre interculturelle selon les caractéristiques propres du contexte, et si possible, comme je l'ai fait sur mon terrain, essayer de varier le type de rencontres et la nature des personnes invitées pour une plus grande sensibilisation à l'altérité.

Cela dit, il ne faut surtout pas avoir une vision idéaliste de la rencontre intergroupe. Le développement d'une utopie de l'échange et de la rencontre comme remède à la détérioration des relations interindividuelles ou intergroupes est évident à travers les discours de responsables politiques et d'éducateurs. En 1999, Martine Abdallah-Pretceille écrivait déjà :

« L'expérience du contact sert aussi parfois à renforcer des idées et des représentations fausses au nom du 'vécu' 'j'ai vu' 'j'y étais'. Il n'est pas rare de revenir d'un échange, d'une rencontre, d'un voyage avec plus d'idées xénophobes qu'au départ » (Abdallah-Pretceille 1999 :95).

Il est clair que cette rencontre avec l'Autre ne relève pas toujours de l'évidence, ça ne passe pas toujours comme une lettre à la poste. Dans la même veine, Claude Tapia (1973), a démontré que « les contacts quotidiens entre les groupes n'entraînent pas des attitudes et des opinions favorables en l'absence d'interventions ou d'institution régulatrice » (cité par Abdallah-Pretceille 1999 : 101). En effet, il ne suffit pas de réunir les personnes de différents milieux pour faire un groupe, encore moins de les obliger à se côtoyer pour s'accepter et se comprendre. L'importance d'une intervention régulatrice pour éviter l'éventuel malentendu face à l'Autre est donc évoquée dans les études de Tapia.

Dans les différentes rencontres que j'ai organisées sur mon terrain, cette intervention régulatrice concerne les activités interculturelles que j'ai soigneusement élaborées ainsi que ma propre intervention lors de ces activités. Pour le cours d'échange avec les lycéens français, j'ai consacré une semaine pour la conception de la séance de façon à inclure dans mes activités les différentes notions clés de l'interculturel (cliché, diversité linguistique, production artistique interculturelle...), et je suis sans cesse intervenu aux moments appropriés pour faire un travail de régulation et de médiation. Quant à l'intervention de Dantès, j'ai déjeuné avec lui dans un restaurant mongol de Shanghai une semaine avant sa présence au lycée pour bien définir le processus et le contenu de sa conférence, en mettant en avant les éléments qui sont susceptibles de favoriser une meilleure compréhension sur le chanteur lui-même, sur les Français et sur la culture française. Mon intervention pendant le discours de Dantès, pour mieux sensibiliser les élèves à l'altérité, a également joué un rôle primordial (détruire le cliché selon lequel le chinois est une langue insurmontable, la France ne se résume pas à Paris...). À l'égard de Simon, des discussions permanentes sur le terrain après ou avant le cours ont été effectuées dans le souci de donner la meilleure image de sa présence au lycée Guangming. Toutes ces interventions régulatrices de ma part ont pour but

une ouverture d'esprit et une capacité à intéresser les élèves en vue de les inciter à apprendre sur les autres et à les comprendre, et si je résume, pour un enseignement interculturel efficace.

Ainsi, tirer profit de tous les éléments du terrain qui sont favorables à une rencontre interculturelle, utiliser le capital social personnel de chercheur, élaborer soigneusement des activités interculturelles pour les échanges et veiller à une intervention régulatrice de la part des enseignants sont indispensables pour une pédagogie interculturelle de la rencontre et de l'échange.

4.2. Un simple contact direct ? Arrière-pensée de la rencontre interculturelle

En organisant des échanges interculturels de natures différentes sur mon terrain, je ne vise pas seulement à un simple rassemblement des individus et à la connaissance exclusive et limitée aux personnes invitées. Au contraire, j'ai le dessein de faire prendre conscience aux élèves de l'arbitraire du système de référence de leur culture d'appartenance, et de l'importance d'avoir un regard moins stéréotypé sur les Français et sur la France en les mettant en relation avec les francophones qui sont susceptibles d'élargir leur zone de connaissance et de compréhension des différences. À ce propos, la définition de la rencontre interculturelle explicitée dans les travaux du Conseil de l'Europe affirme la légitimité de cette finalité :

« Rencontrer quelqu'un en possession d'autres antécédents culturels n'est pas seulement une rencontre avec cette personne, mais aussi avec vos suppositions dissimulées au sujet des visions du monde de celle-ci. L'expérience de l'altérité, lorsqu'elle touche au plus profond de votre programmation culturelle, déclenche une intense expérience interculturelle qui met en jeu des facettes cachées de la différence culturelle » ⁴⁸

Surpasser la connaissance superficielle des personnes et un simple rassemblement des gens par l'entremise de la communication guidée par une activité interculturelle bien élaborée et ébranler la programmation culturelle des apprenants via le contact direct sont toujours mes préoccupations principales dans ces rencontres. Comme disait Martine Abdallah-Pretceille :

« Rencontrer autrui, ce n'est pas seulement utiliser 'ses mots'. Au-delà de la linguistique, il est nécessaire de développer d'autres compétences : aptitude à l'empathie, à la communication, à la négociation intergroupale...compétences sans lesquelles tout apprentissage linguistique risque d'être réduit à une mécanique. La connaissance d'une langue peut, paradoxalement, occulter la rencontre de l'Autre et développer une forme de psittacisme social, d'autisme social policé et généralisé si elle n'est pas doublée d'une éducation à l'altérité» (Abdallah-Pretceille 1999 : 97).

En suivant le principe d'Abdallah-Pretceille, les rencontres que j'ai mises en place s'inscrivent surtout dans une éducation à l'altérité mais sans perdre le fil de l'apprentissage de la langue cible. Ces échanges directs n'ont pas été essentiellement perçus comme un moyen de développer des compétences linguistiques. La communication, de ce fait, n'a pas été réduite à sa dimension linguistique. C'est la raison pour laquelle j'ai autorisé les élèves des deux pays, pendant le cours d'échange, à utiliser leur « langue passeport » – l'anglais – si nécessaire, pour mieux se faire comprendre lors de leurs discussions en groupe. C'est la

⁴⁸ Consulté sur le site de ARI : <https://rm.coe.int/concepts-pour-discussion-autobiographie-de-rencontres-interculturelles/168089ea80>

raison pour laquelle je les ai fait danser ensemble pour une aptitude de la négociation intergroupe. C'est aussi la raison pour laquelle, je suis constamment intervenu pendant le discours du chanteur Dantès afin de souligner, pour les élèves, quelques aspects importants concernant l'interculturel (par exemple, commentaire sur l'hétérogénéité des régions françaises pour une mise en garde de la centration sur Paris). C'est encore la raison pour laquelle, j'ai insisté pour inviter Simon dans mon cours pour augmenter la fréquence de la rencontre directe entre mes élèves et leur seul camarade francophone. C'est enfin la raison pour laquelle, j'ai attribué un rôle de « pilier interculturel » à Simon, pour relativiser sans cesse le regard ethnocentrique des élèves et concrétiser l'image de la France et des Français dans leur esprit...

Expert en négociations interculturelles, Clair Michalon (2017) a démontré, dans son livre *le conteur et le comptable*, que la plupart du temps, quand on s'interroge sur la question de la diversité culturelle, on fait toujours un lien entre diversité culturelle ou comportementale et paramètre identitaire. Alors on voit fleurir des expressions, des perceptions du genre « Il fait comme ça, parce qu'il est chinois/français/allemand... », « Il fait comme ça, parce qu'il est musulman... ». On voit fleurir également des phrases « essentialistes » où le verbe être est suivi d'un adjectif du type « Les Français sont fainéants, les Chinois sont timides... », caractéristiques du fonctionnement stéréotypique. En réalité, cette façon d'aborder la diversité fige les situations et laisse extrêmement peu d'espace à l'évolution des comportements des hommes. Ainsi dans son livre remarquable *Évidences invisibles*, Raymond Carroll insiste sur le fait qu'il :

« Il faut s'efforcer de 'faire le guet' en apprenant à reconnaître ses jugements de valeur quand on croit décrire. Quand je fais des phrases essentialistes, comme mentionnées plus haut, je ne suis pas en train de décrire, mais d'attribuer des caractéristiques de mon choix à l'autre » (Carroll 1987 : 22).

Comment peut-on avoir une réflexion critique si on en reste à l'idée que les comportements sont liés à des paramètres de type identitaire (nationalité, ethnicité, religion, couleur de peau, etc.) ? Le fait que les explications sont basées sur des paramètres qui, quant à eux, ne changent pas ou rarement. L'ethnicité, la nationalité, la religion, la couleur de peau ne changent pas du jour au lendemain, ce sont des éléments qui ne sont pas facilement négociables. Ainsi, regarder le monde à travers ces paramètres identitaires, risque de créer des tensions. C'est le « risque du culturalisme » (Dervin 2009 : 128), selon l'expression de Fred Dervin, qui repose sur une conception différentialiste en mettant en exergue le déterminisme culturel. Il faut donc introduire le mouvement, le changement dans des outils de lecture et des outils interprétatifs de la différence des êtres humains.

Ruth Amossy et Anne Herschberg Pierrot estiment que le stéréotype « schématise et catégorise » les faits et c'est « une image collective figée » (Amossy et Pierrot 2011 : 29). Cette représentation caricaturale figée et standardisée provoque une lecture simplificatrice de l'altérité. Je me suis donc efforcé de créer une relation entre mes élèves et les francophones en organisant ces rencontres qui visent à bouleverser l'image figée sur les Français et à se débarrasser de leur lunette ethnocentrique. Par exemple, Dantès n'est plus le « Français typique » à cause de sa maîtrise parfaite du mandarin, une langue insurmontable pour les

Européens selon les Chinois. En découvrant son humilité, sa bienveillance, sa curiosité, son amour de la Chine, son degré de « sinisation », sa relation amicale avec ses pairs chinois créée grâce à l'intervention permanente dans mon cours, les élèves perçoivent que Simon ne fait plus partie des « lycéens français typiques » qui sont considérés comme relativement « froids » par les élèves chinois. À travers le cours d'échange avec la délégation des élèves francophones, les élèves chinois deviennent les proches lointains de leurs homologues français. En effet, pendant le cours, via l'activité de discussion et les activités que j'ai conçues, mes élèves ont découvert que, malgré la différence de bagage culturel, il y a quand même pas mal de points communs entre eux et les lycéens français au niveau des loisirs, des centres d'intérêt, etc.

Une dimension éthique est visée dans ces rencontres. Il s'agit bien de l'Autre en tant qu'Autre, non pas de sa culture ni de ses appartenances. En effet, l'interculturel ne dépend ni des caractéristiques d'autrui ou des miennes, mais des relations entretenues entre moi et autrui. Comme démontré brillamment par Clair Michalon, en 2013, dans son discours impressionnant sur le plateau de TED concernant la différence culturelle, le comportement et la caractéristique des hommes correspondent à l'adaptation des hommes à leur contexte. La nationalité, la religion, la couleur de peau, etc., sont second. Par conséquent, selon lui, il faut changer notre regard qui met trop l'accent sur les paramètres identitaires comme les origines, les pays de l'Autre, car « Les fameux plis du monde n'existent que dans mon regard. En commençant par changer mon regard, eh bien, je déplie le monde »⁴⁹.

Pour boucler cet épisode de mon histoire, je voudrais dire que j'ai tiré profit des personnes que je connaissais à titre personnel (Dantès) et les amis que j'ai rencontrés (par exemple Simon et la délégation française) sur mon terrain pour enrichir et varier la mise en pratique de l'interculturel dans mon intervention pédagogique. Je voudrais également signaler qu'une grande amitié interculturelle s'est créée non seulement entre mes élèves et Simon, mais également entre ce lycéen français et moi. Le contact constant entre Simon et moi-même après notre retour en France représente la preuve de cette belle amitié franco-chinoise. Toutes ces rencontres et amitiés constituent un paysage qui m'a beaucoup touché sur le plan émotionnel durant mon séjour à Shanghai.

Toutes ces personnes qui font partie de mon expérience interculturelle méritent donc vraiment que je fasse couler mon encre pour leur rendre hommage. Mon histoire et ma thèse, malgré sa touche académique, représentent en fin de compte, un travail basé sur le relationnel, l'amitié et les rapports humains et ces éléments sont, à mon sens, l'essence de toute forme de savoir. Le savoir est humain, et la thèse que je fais est un travail avant tout humain. Par conséquent, les premiers acteurs de ma recherche sont ces hommes et ces femmes qui m'ont permis de réaliser ce travail et qui m'ont permis de constituer mon histoire.

Il convient de signaler ici que ces rencontres interculturelles ne sont pas des « baguettes magiques » pour le changement réflexif des élèves. Il y a certainement des points à améliorer sur le plan organisationnel et pédagogique, notamment à cause de mon manque d'expérience

⁴⁹Ce discours de Clair Michalon qui s'intitule « Changer son regard sur les hommes pour voir le monde autrement » sur le plateau de TED est consultable sur le site <https://www.youtube.com/watch?v=6DXmjKIL0Os>

et les limites dans mes propres connaissances. Cependant, je suis arrivé quand même, par mes efforts sincères, à mettre en relation les uns avec les autres via ces échanges face-à-face et à démystifier plus ou moins le déjà-dit concernant la langue-culture cible et ses ressortissants. Se projeter vers l'Autre, se prolonger dans ce qui est étranger, c'est en effet sortir de notre carcan et éviter de se perdre. L'interculturel renvoie à la manière dont on voit l'altérité, à la manière dont on se voit et c'est cette dimension humaine qui rend ce terme encore beaucoup plus charmant. L'humain est le noyau dur de l'interculturel, comme l'a si bien résumé Jean-Pierre Vernant « On se connaît, on se construit par le contact, par l'échange avec l'autre. Entre les rives du même et de l'autre, l'homme est un pont » (Vernant 2004 : 180).

Chapitre VII. Interculturel et « lecture matinale » : « culturiser » la langue et « linguistifier » la culture

Dans cet épisode de mon histoire, je vous invite à découvrir l'intervention didactique, invention dont je suis l'auteur. Je l'appelle « lecture matinale ». Le journal d'étonnement et les échanges en face-à-face que je vous ai présentés dans les chapitres précédents sont des épisodes importants de mon histoire interculturelle. Cependant, ils sortent peu de la « norme scolaire », dans le sens où j'ai tiré profit soit du séjour de mes élèves en France, soit de celui des francophones qui sont venus à Shanghai. Avec la lecture matinale, j'ai mené une réflexion pour une concrétisation de l'interculturel dans la pratique quotidienne de la classe. Elle implique une prise de conscience de l'indispensabilité de la dimension interculturelle dans la pratique quotidienne du cours.

Le cours au lycée Guangming commence à 8h, mais chaque élève doit se rendre au lycée, selon le règlement intérieur de l'école, à 7h. La période entre 7h et 7h35 est nommée 早读 (zao du) en mandarin, par le lycée, c'est-à-dire « lecture matinale » qui consiste en une traduction verbatim en français. Entre 7h35 et 8h00, tous les élèves descendent sur le terrain de sport pour le fameux « exercice gymnastique » (voir chapitre 3). La « lecture matinale » n'est pas une période prévue pour l'enseignement, les élèves peuvent faire une lecture de leur choix, par exemple, réciter à voix haute un texte de leur cours de chinois, d'anglais, de français, etc. Cependant, au début de mon séjour dans l'école à Shanghai, j'ai remarqué que les élèves ne profitaient pas assez de ce moment précieux. Ils discutaient, rigolaient et n'étaient pas été très impliqués.

Ainsi, en vue d'une optimisation de cette période matinale, une idée m'est venue à l'esprit : intégrer systématiquement la culture francophone durant cette période en profitant de ces 35 minutes, concevoir un cours dédié totalement à l'analyse culturelle pour une prise de conscience de l'interculturel. J'ai discuté de ce projet avec le professeur principal de ma classe, Monsieur Chen, et également avec le proviseur du lycée, Monsieur Mu, et ils ont tous les deux accepté ma proposition avec plaisir en me donnant l'autorisation d'utiliser les moments matinaux. La lecture matinale implique, pour moi, un énorme travail hors du programme scolaire, néanmoins, je me suis lancé dans cette aventure de mon plein gré en gardant à l'esprit la pertinence que cela pouvait représenter pour une mise en avant de l'interculturel. Étant donné que pour le « cours ordinaire » il faut suivre les manuels imposés par l'école, ces 35 minutes chaque matin constituaient, pour moi, des moments privilégiés.

Dans ce cours, j'ai privilégié les documents authentiques audio-visuels, iconographiques, comme supports déclencheurs de chaque séance. J'ai surtout utilisé des vidéos, souvent beaucoup plus attractives pour les jeunes adolescents. Concernant les critères de choix des supports, je me suis basé sur trois grands principes. Tout d'abord, j'ai choisi des documents permettant d'analyser la diversité culturelle et de développer le regard critique sur l'altérité de façon à voir une évolution des attitudes et des comportements. Ensuite, je me suis appuyé sur des supports culturels, comme des vidéos sur l'actualité, des extraits de films, des chansons, des émissions de télévision, des documents iconographiques, etc. Le dernier critère consistait

à tenir compte des goûts et des intérêts des étudiants. Le questionnaire que j'ai élaboré au début de semestre (voir chapitre 4) me permettait d'avoir une vision globale de leurs centres d'intérêt. À part cela, l'échange constant avec les élèves après le cours et pendant la récréation m'a donné des idées encore plus précises sur leurs violons d'Ingres. La substantifique moelle de cette série de lectures matinales est donc l'apprentissage des langues à travers la culture, c'est-à-dire la contextualisation culturelle permanente de la compétence linguistique. L'objectif est de former les élèves à la compétence interculturelle sans perdre le fil de l'apprentissage des langues.

À présent, je vais vous raconter les mesures concrètes que j'ai prises pour la lecture matinale. Signalons tout de suite qu'il ne s'agit pas, ici, d'une présentation exhaustive de tout ce que j'ai fait sur le terrain, ce qui serait illusoire. Je vais plutôt sélectionner les activités révélatrices et représentatives qui peuvent mettre en évidence ma conviction pédagogique.

1. Voyage en terre inconnue : découverte de caractéristique spécifique de l'altérité

La lecture matinale a été définitivement mise en place vers la fin novembre 2016. Jusqu'à la fin de mon séjour à Shanghai je suis arrivé à l'école à 7h chaque matin, devenant un véritable « lève-tôt » du lycée Guangming. J'ai considéré cette série de lectures matinales comme un « voyage vers l'altérité ». Puisqu'il s'agit d'un voyage, je préfère rester un peu plus de temps quelque part, plutôt que d'aller dans dix villes différentes. Les endroits où je m'arrête représentent les paysages qui interpellent les élèves et qui suscitent leur curiosité, et dans le cas de mon cours, ce sont les logiques sociales de l'Autre qui sont différentes de celles de mes apprenants, et ces éléments constituent les endroits où je m'attarde dans mon voyage vers l'altérité.

L'organisation du système politique est un « endroit » que j'ai particulièrement fait observer aux apprenants dans ce voyage pour mettre en évidence la diversité culturelle, étant donné les différences radicales du système de valeurs entre la France et la Chine. De surcroît, l'année 2017, était l'année de l'élection présidentielle, en France. Cela a donné encore plus de sens et a apporté une « dimension actualisante » à ma conception d'un module d'une durée de 3 semaines d'affilée, de fin avril jusqu'à mi-mai 2017, autrement dit, la période complète des élections, consacrées totalement au système politique français. Je vais citer quelques exemples concrets pour mieux les expliciter.

Pour une de ces séances matinales de ce module de 3 semaines, j'ai utilisé une courte vidéo réalisée par RT France (Russia Today) comme document déclencheur. Il s'agit d'un extrait de trois minutes qui montre très clairement le vote de Benoît Hamon pour le premier tour de l'élection présidentielle dans son fief de Trappes.⁵⁰ C'est un clip qui n'a quasiment pas de paroles, mais la caméra suit Benoît Hamon de son entrée dans la salle de vote jusqu'à sa sortie. J'avais déjà présenté, de façon détaillée, les 5 principaux candidats de l'élection 2017 aux élèves dans la séance précédente. Benoît Hamon est donc un personnage politique qui leur est

⁵⁰Le support vidéo que j'ai utilisé a été téléchargé sur ce site : <https://www.youtube.com/watch?v=Wcqji7hnpQk>

familier, et ce clip a, de ce fait, suscité leur intérêt. Cette vidéo, malgré l'absence de communication verbale, montre très clairement tous les éléments physiques nécessaires pour un vote comme l'isoloir, le bulletin, l'urne, etc. Après avoir visualisé ce clip vidéo, je leur ai demandé : « Comment vote-t-on en France ? Quelles sont les étapes principales du processus de vote dans le bureau de vote ? ». Vu que ce sont des séances sur l'analyse culturelle mettant l'accent sur la compétence interprétative des apprenants, j'ai principalement utilisé la langue maternelle de mon public et je les ai également autorisés à utiliser le mandarin pour répondre et interagir dans mon cours. Les élèves ont été très interactifs en m'expliquant les étapes qu'ils avaient observées dans le clip. Leurs réponses ont été tout à fait justes étant donné que le clip réalisé par RT France était extrêmement bien tourné et très clair.

C'est ce moment que j'ai choisi pour mettre en valeur mon « assistant du cours », Simon. Sa présence matinale a été une richesse incroyable pour moi puisque je pouvais le faire intervenir sur sa culture d'appartenance, à un moment approprié. Je lui ai demandé de verbaliser en français le processus de vote figuré dans ce clip vidéo. La consigne pour les élèves était « Écoutez attentivement Simon, et essayez de comprendre ce qu'il a expliqué ». Il s'agit bien ici d'un exercice de compréhension orale déclenché par un support vidéo culturel, support de l'actualité francophone. J'ai demandé à Simon d'articuler clairement et lentement pour que ses pairs chinois puissent comprendre. Voici la verbalisation de Simon en français :⁵¹

« En premier, on arrive, on donne sa pièce d'identité, sa **carte électorale**. Après, on signe. On prend une **enveloppe** du **bureau de vote** et les 11 **bulletins de vote** parce qu'il y a 11 candidats. On va dans **un isoloir**, on choisit le bulletin qu'on veut, on le met dans l'enveloppe. Les autres bulletins, on les jette dans **la poubelle**. On sort, on retourne à **l'urne**, on redonne sa carte électorale. Il y a un fonctionnaire qui vérifie si on est inscrit, et il dit 'à voté'. On **tamponne** la carte, on signe, et on sort. ».

Malgré la longueur de la phrase de Simon pour un public débutant, les élèves étaient impliqués et l'écoutaient, car ils avaient déjà regardé le clip, et répondu en mandarin au sujet du processus observé dans le clip. J'ai fait répéter à Simon deux fois son énoncé de façon à ce que les élèves puissent capter le message. Ensuite, j'ai demandé aux élèves de deviner la signification des expressions « carte électorale », « enveloppe », « bureau de vote », « bulletin de vote », « isoloir », « urne », « poubelle », « tamponner », prononcés par Simon. Bien que ces mots et expressions soient nouveaux pour les apprenants, ils sont arrivés à deviner la plupart d'entre eux car j'avais déjà fait un travail de contextualisation à travers la visualisation du clip, le jeu de questions-réponses en chinois et le double éclaircissement de Simon, en français, qui a organisé son explication en suivant exactement le contenu du clip. En effet, j'ai appliqué, tout au long de ces lectures matinales, un nouveau concept de « vidéocabulaire », si je puis dire ainsi, pour une mise en situation de pratique lexicale dans un support vidéo culturel. En les félicitant pour leurs bonnes réponses, j'ai projeté mon diaporama bien élaboré avec ces mots (urne, bulletin, isoloir, carte électorale, etc.) avec leurs photos correspondantes. J'ai laissé Simon jouer le rôle de professeur, il a lu ces nouveaux mots, indiqués sur ma présentation powerpoint (je manipulais l'ordinateur pour faire défiler le diaporama, avec un

⁵¹La plus grande partie de la séance de lecture matinale a été enregistrée, la verbalisation de Simon représente donc une transcription de l'enregistrement.

mot et la photo correspondante par diapo), et ses camarades chinois ont répété après lui, avec fougue. Simon a même montré à ses pairs chinois sa propre carte électorale apportée de France et cela a donné lieu à un échange fructueux⁵².

Les 20 minutes de cette lecture matinale sont passées très vite. Dans cette phase, j'ai intégré l'exercice de compréhension orale (explication de Simon en français), l'introduction du nouveau vocabulaire, l'entraînement à la phonétique et à la prononciation (répétition après Simon). Toutes ces compétences langagières ont été contextualisées par un support d'ordre culturel – l'émission de RT France pour l'élection présidentielle. Ainsi, j'ai essayé d'appliquer le principe consistant à « linguistifier » la composante culturelle de la langue cible.

Pour le dernier quart d'heure de cette séance, je me suis penché sur la dimension réflexive des apprenants en pointant la diversité de coutumes et en les sensibilisant à l'hétérogénéité de la pratique du système électoral des deux pays. J'ai abordé la notion de suffrage universel direct pour élire le président de la République, cela a été un tout nouveau concept pour la majorité des jeunes lycéens chinois. Je leur ai demandé de réfléchir à la manière dont les Chinois élisent les dirigeants du pays. Ils ont dit que c'est lors d'un Congrès national du Parti communiste chinois (CNPCC) que le nouveau dirigeant du pays était choisi par les députés (les représentants du peuple) qui sont membres du PCC. Je voudrais signaler ici la pertinence de faire réfléchir les élèves sur leur culture d'appartenance quand on enseigne la culture étrangère dans une dimension interculturelle, parce que ce n'est pas toujours évident pour les natifs d'adopter une posture contrastive et une posture réfléchie sur les phénomènes culturels. À ce propos, Maddalena De Carlo disait déjà :

« Le point de départ d'une démarche interculturelle doit donc être l'identité de l'élève : par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture (...) L'objectif 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)

En écoutant leur réponse, j'ai avancé dans mon explication. Je leur ai brièvement présenté le pluralisme politique de la France où on reconnaît la diversité des opinions, des partis et de leurs représentants. Je leur ai également rappelé que les cinq candidats principaux présentés lors de la séance précédente étaient tous issus de partis politiques différents. Pour les jeunes adolescents chinois de 16 ans qui ont été imprégnés par le climat politique de leur propre pays, les notions de suffrage universel direct et de pluralisme politique ne sont pas du tout évidentes. À la fin de la séance, j'ai insisté sur le fait que chaque pays avait son propre système de valorisation qui est lié à son histoire et à sa condition sociale, et qu'il est primordial de comprendre cette différence dans son contexte pour éviter la mauvaise interprétation de l'Autre dans la communication et dans la rencontre. J'ai également signalé que si les Français et les Chinois avaient, sur le plan politique, une opinion relativement négative les uns des autres, c'est à cause du manque de connaissance approfondie de la culture de l'autre. J'ai remarqué les visages attentifs des apprenants, ils étaient contents de leur découverte

⁵² La présentation de sa propre carte électorale et son intervention dans la lecture matinale. Tout cela a préalablement été discuté entre Simon et moi, nous nous sommes mis d'accord pendant la conversation en amont du cours.

concernant une autre façon d'organiser le monde et une autre manière d'envisager la politique. Cela a donné lieu à un échange fructueux de 15 minutes où j'ai amené mes élèves dans un univers dans lequel les logiques sociales sont différentes des leurs.

Un autre exemple typique dans le cadre de ce module concerne la fonction de président de la République et le débat télévisé. Pour déclencher cette séance, j'ai fait rentrer les YouTubeurs dans la salle de classe. J'ai utilisé la vidéo de Cyprien, un jeune YouTubeur français mondialement connu. Son clip humoristique, réalisé pour l'élection 2017 et intitulé « Si le président était YouTubeur »⁵³, contient énormément d'éléments culturels à exploiter vis-à-vis de la fonction de président de la République. Le choix de ce support n'était pas arbitraire dans le sens où les capsules vidéo des personnages célèbres du réseau social attirent énormément la jeune génération en Chine et cela correspond bien à leurs goûts. De surcroît, j'ai trouvé la version sous-titrée en mandarin de ce court clip de quatre minutes, ce qui a vraiment facilité la compréhension des élèves. Ils étaient totalement impliqués dans le visionnage, car d'une part, c'était une vidéo extrêmement ludique, et d'autre part, au niveau culturel, beaucoup de choses ne leur étaient pas du tout familières.

Après le visionnage, j'ai fait un récapitulatif des aspects culturels de ce clip en présentant un peu plus en détail, en mandarin, les contenus concernant « la mallette nucléaire », « la grâce présidentielle », « la nomination du Premier ministre et des ambassadeurs à l'étranger », « le palais de l'Élysée », etc. Bien évidemment, ces nouveaux termes de vocabulaire, avec leurs explications en chinois et avec les photos correspondantes que j'avais soigneusement sélectionnées, ont été projetés sur mon powerpoint préalablement conçu. Lors de la présentation de la grâce présidentielle, j'ai même évoqué l'affaire Jacqueline Sauvage⁵⁴, une femme graciée par l'ancien président François Hollande, ce qui a beaucoup touché mes apprenants.

En exploitant la dernière partie du clip, je leur ai également fait découvrir l'ouverture et la clôture typiques des discours présidentiels en France : « Mes chers concitoyens ; vive la République, vive la France ». Je les ai incités à réfléchir et à les comparer avec la clôture des discours présidentiels en Chine « Vive la République, vive le PPC » et ils ont tout de suite remarqué la diversité des valeurs véhiculées même dans les aspects formels des discours. Les élèves ont même été étonnés par le fait que les célébrités des réseaux sociaux en France peuvent imiter et taquiner, d'une façon ludique, le président de la République, ce qui n'est pas du tout le cas en Chine. Tout cela a déclenché une forte réaction. Cette découverte culturelle avec apprentissage linguistique a duré environ 20 minutes.

Pour les 15 minutes restantes, afin de sensibiliser encore davantage les élèves à l'hétérogénéité des pratiques, je leur ai montré un autre clip vidéo relatant une situation qui n'est pas familière pour les Chinois – le débriefing du débat télévisé entre les deux candidats :

⁵³ Cette vidéo est consultable sur le site : <https://www.youtube.com/watch?v=7HnVgtAL8DA> J'ai téléchargé la vidéo avant le cours pour la montrer directement aux élèves.

⁵⁴ C'est une affaire judiciaire française survenue en 2012, à la suite du meurtre de Norbert Marot, abattu de trois coups de fusil dans le dos par son épouse Jacqueline Sauvage. Après avoir affirmé les violences et abus sexuels subis par Jacqueline Sauvage et ses filles durant plusieurs décennies, François Hollande a accordé une grâce présidentielle le 31 janvier 2016.

Emmanuel Macron et Marine Le Pen. Le visionnage de ce clip de trois minutes, n'avait pas pour but de faire un exercice de compréhension orale, mais visait surtout à faire connaître une pratique politique qui n'existait pas en Chine. Je leur ai donc fait observer la mise en scène dans le débat télévisé, comme l'organisation du plateau (le décor, l'horloge, la couleur du fond, etc.), le présentateur et les candidats (posture et gestuelle, ton et élocution...). Les élèves étaient très attentifs pendant le visionnage car ce genre de rendez-vous politique sur un plateau était complètement nouveau pour eux. La visualisation de la confrontation des idées des représentants de deux partis politiques, pour l'élection présidentielle, a déclenché de vives réactions pendant les 10 dernières minutes et j'ai pu remarquer, par leur verbalisation⁵⁵, un dépassement de leur ethnocentrisme. Ils ont appris des mots nouveaux, un nouveau cadre de pensée et un nouveau « mode d'emploi » à travers cette séance.

Un dernier exemple que je voudrais citer concerne la séance sur les comptes réseaux sociaux des hommes politiques et l'adaptation de La Marseillaise par Serge Gainsbourg. Cette séance matinale s'est déroulée le lendemain du résultat de l'élection présidentielle. Pour débiter ce cours, j'ai utilisé, comme document déclencheur, le message publié par François Hollande sur son compte Twitter après la victoire d'Emmanuel Macron à l'élection présidentielle : « J'ai appelé Emmanuel Macron pour le féliciter chaleureusement pour son élection, je lui ai exprimé tous mes vœux de réussite pour notre pays » (Twitter de François Hollande, 08/05/2017) et les deux premiers commentaires de l'internaute : « N'oublie pas de lui filer le code wifi », « et ta carte de fidélité pour le kebab d'en face ». J'ai projeté la capture d'écran de cette page Twitter (voir la figure 1) sur mon diaporama pour que les élèves puissent regarder le texte clairement comme indiqué dans la figure 1. Les élèves étaient très motivés pour lire cela car cette activité était dans la continuité de l'actualité que nous avons suivie depuis plusieurs semaines. Et les commentaires de l'internaute les ont bien fait rire.



Figure 1 : Capture d'écran de la page officielle Twitter de François Hollande

⁵⁵Toutes ces verbalisations et témoignages de la part des élèves, pour la lecture matinale, ne sont pas explicités dans ce chapitre. Je vais les présenter dans l'avant-dernier chapitre de cette thèse concernant les retours des élèves.

En profitant de leur motivation, je les ai fait réfléchir pendant quelques minutes sur les référents des pronoms « le » et « lui » dans les messages de François Hollande et de l'internaute. Certains élèves ont pu deviner que le référent désigne bien Emmanuel Macron ; le fait d'utiliser les différents pronoms (« le » et « lui ») étant sans doute en lien avec la nature des verbes qu'ils précèdent. Je les ai félicités pour leur bonne réponse et j'ai ainsi introduit la notion de pronom complément direct et de pronom complément indirect - un aspect grammatical traité dans leur manuel scolaire.

La grammaire a ainsi été contextualisée dans l'actualité et dans la culture en donnant du sens à la réflexion grammaticale des élèves. C'était stimulant et motivant pour eux. En effet, il s'agit ici d'appliquer le principe de démarche inductive de l'enseignement de la grammaire avec la *grammaire du sens* (Charaudeau 1992). Ensuite, j'ai fait un petit exercice de systématisation, à travers quelques phrases qui contenaient ces deux types de pronoms compléments. Juste après, nous avons discuté davantage sur la diversité des pratiques, car les hommes politiques chinois n'ont pas de comptes de réseaux sociaux pour interagir avec les citoyens, et il est encore impensable que des internautes laissent des commentaires qui visent à taquiner un président de la République.

En vue de rester dans la continuité de cette caractéristique spécifique de l'altérité, j'ai présenté et montré, pendant la seconde moitié de cette séance, la vidéo de Serge Gainsbourg, son concert live au Zénith en 1998, dans laquelle il a chanté *La Marseillaise* en version reggae, une chanson qui a été qualifiée de « provocatrice » par certains et qui s'intitule, de façon informelle, « Aux armes et cætera ». Le titre informel pour l'hymne national, la cigarette dans les mains, l'ivresse du chanteur sur scène, le style musical reggae... tout cela a vraiment choqué mes élèves. Ils étaient étonnés qu'après cette prestation Serge Gainsbourg soit encore resté célèbre en France car un spectacle de la même nature signifierait, sans aucun doute, la fin de carrière pour un artiste en Chine.

Cela a déclenché une vive discussion au sujet du prestige des symboles nationaux, de la liberté des expressions artistiques, etc., ce qui a permis aux apprenants d'avoir un autre regard sur ces thématiques. Au niveau culturel, les élèves ont également découvert un personnage célèbre, Serge Gainsbourg, et certains élèves m'ont dit qu'ils étaient très intéressés et qu'ils étaient allés plus loin dans la recherche sur cet artiste hors du commun après le cours. J'ai ainsi semé une graine de culture francophone dans l'esprit des apprenants pour une exploration plus approfondie de la diversité des pratiques sociales.

Tout ce voyage vers la caractéristique spécifique de l'altérité, a montré son utilité pour l'entraînement à la compréhension. Il a sensibilisé, alerté et titillé l'apprenant. L'ensemble vise à le responsabiliser. Le souci de maîtrise des règles de la langue est ainsi contextualisé dans une dimension culturelle, permettant une ouverture sur les représentations autour de ces thématiques et donnant la possibilité d'apprendre « à comprendre linguistiquement et à interpréter socialement » (Référentiel Niveau A1 2007 : 166)

2. Vers une didactique de la francophonie : décentralisation du noyau conventionnel

Je voudrais maintenant expliciter un point spécifique que j'ai mis en valeur pendant la lecture matinale. Il s'agit de l'exploitation didactique de la francophonie. J'ai déjà fait une analyse approfondie de cette question, dans le chapitre 3, sur le manuel scolaire imposé par l'établissement pour le cours de français. À part une très forte empreinte linguistique et grammaticale caractérisée par des documents fabriqués, je n'ai trouvé, dans ce manuel, aucune trace de la variété de la langue française parlée dans les pays francophones. La francophonie est complètement négligée et effacée. J'ai remarqué que, dans « la langue française », le déterminant « la » renvoie à un imaginaire, une représentation de la langue, un esprit marqué notamment par un emploi très puriste de cette langue. Le français de France, de Paris, continue à nourrir des imaginaires, continue à nourrir la représentation de la langue, même si beaucoup d'auteurs ont montré qu'il était temps aujourd'hui de changer cette image de la langue pour qu'elle soit plus moderne, beaucoup plus vivante.

De ce fait, j'ai fait plusieurs séances de sensibilisation à la francophonie en profitant de chaque matin, pendant la période de la fête de la francophonie, soit la période allant de la fin mars à début avril 2017. Chaque année, pendant cette période, les manifestations culturelles visant à promouvoir la culture francophone sont bien médiatisées à Shanghai et à l'échelle nationale en Chine. J'ai donc mis à profit cette actualité pour faire rentrer la francophonie dans ma salle de classe. Ici, je ne vais pas raconter tout le trajet de mon voyage avec mes élèves vers la francophonie, ce qui serait d'ailleurs impossible, je vais vous présenter une séance représentative pour vous faire comprendre mon principe.

Le premier exemple que je voudrais mettre en avant, c'est l'utilisation d'un extrait d'une série télévisée extrêmement connue par les Chinois – *Les interprètes* (翻译官 Fan Yi Guan). C'est une autofiction, un best-seller écrit, en 2006, par la romancière chinoise Miu Juan, qui était elle-même interprète entre le mandarin et le français. Ayant eu un très grand succès, ce roman a été adapté à l'écran en 2016 sous la forme d'une série télévisée composée de 42 épisodes. Cette série nous fait découvrir le parcours d'une jeune étudiante de troisième cycle en français, Qiao Fei, qui rêve de devenir une grande interprète franco-chinoise. Elle va rencontrer son mentor, Cheng Jiayang, fils d'un ministre des Affaires étrangères et interprète de français de génie, et relever de nombreux défis pour parvenir à son but. C'est la première série chinoise qui a ôté le voile mystérieux (car les gens ordinaires ne connaissent pas assez sur ce métier) du métier de l'interprétariat et surtout c'est également la première série télévisée qui a fait entrer la langue française dans les foyers de milliers de téléspectateurs chinois. Cette série a eu un tel succès que même le blog officiel des Nations unies l'a recommandé aux internautes. En plus, les acteurs principaux sont extrêmement connus et populaires parmi les jeunes. Aborder certains extraits de cette série, dans mon cours, est donc un support idéal pour motiver les apprenants.

Le court extrait de quatre minutes, de cette série télévisée, que j'ai choisi concerne une scène de traduction pendant une conférence internationale helvético-chinoise, sur la coopération et les échanges culturels, qui s'est déroulée en Suisse et qui a été diffusée en direct à la télévision. Lors de cette conférence, Qiao Fei est très stressée et elle reste bloquée pendant sa

traduction. En vue de sauver cette situation urgente, Cheng Jiayang, son mentor, a continué la traduction, mais à cause de son manque d'attention il a fait une erreur impardonnable. Il a traduit le chiffre 66 par le chiffre 70 en chinois. Il y avait une sinologue suisse parmi les conférenciers et elle l'a corrigé devant tout le monde en parlant un chinois parfait : « Fais attention ! Les artistes chinois qui participent à l'exposition internationale en Suisse représentent 66 % des artistes des pays asiatiques, pas 70 %. D'ailleurs, 70 en français de Suisse est septante, il y a un grand écart avec la prononciation de 66, soixante six ! »⁵⁶. Une scène sans doute embarrassante pour les personnages de la série, mais une scène amusante et intéressante pour nos élèves. Ils étaient très attentifs en regardant l'extrait, car cela leur parlait et donnait du sens à leur apprentissage.

En utilisant ce document déclencheur, j'ai introduit la différence en matière de numération entre le français de France et le français de Suisse (septante, soixante-dix ; huitante, quatre-vingts ; nonante, quatre-vingt-dix). Les élèves étaient ravis d'apprendre qu'il existait des variantes du français sur le plan lexical dans différents pays et ils prenaient soigneusement des notes. En remarquant leur motivation et pour aller encore plus loin dans l'exploration de la variété lexicale, je leur ai fait deviner les noms des repas en utilisant des heures et des dessins : petit déjeuner, déjeuner, dîner, souper (un apprenant indique une heure et un lieu, Paris, Genève, Bruxelles, Montréal, les photos de l'heure et du lieu sont affichées sur mon PPT). Cette activité était ludique, car les élèves participaient activement au jeu. La plupart se sont trompés dans leurs réponses, car ils ne savaient pas du tout que dans d'autres villes que Paris, on avait un repère chronologique différent pour le repas. J'ai ensuite présenté une explication historique du glissement du sens de mot « déjeuner » et « dîner », inspirée par la présentation d'un linguiste reconnu de la langue française, Bernard Cerquiglini, dans l'émission phare de TV5 Monde « Merci professeur ! », une émission dont une des préoccupations principales consiste à promouvoir la diversité du français.

J'ai expliqué que déjeuner signifie arrêter le jeûne, le déjeuner étant le premier repas de la journée. Mais à partir du 18^e siècle la bonne société parisienne s'est mise à dîner de plus en plus tard, au retour de la chasse, le dîner est devenu le repas du soir et cette utilisation s'est imposée à l'échelle nationale. Donc en Suisse, en Belgique et au Canada, on déjeune, puis on dîne et finalement on soupe, alors qu'en France, on prend son petit déjeuner, on déjeune, et on dîne. Je leur ai même présenté la proposition du linguiste Bernard Cerquiglini concernant la façon de renverser la présentation du dictionnaire évoquée dans cette émission, « Dîner, prendre le repas du midi, régionalement mais à Paris, prendre le repas du soir ». Ils étaient tous enthousiasmés par ces éclaircissements et ces explications. Tout cela a été très instructif car cette ouverture vers la francophonie est une autre façon de voir la langue, pour les élèves, qui étaient, jusque-là, confrontés essentiellement au français de France et de Paris.

Cette sensibilisation à la variation lexicale a vraiment dynamisé la séance. Pour l'ambiancer encore plus, pour rester dans la continuité du contenu du cours et pour offrir, cette-fois ci, un « paysage sonore » diversifié aux apprenants, je leur ai fait écouter le mot « déjeuner » prononcé par six locuteurs différents : France septentrionale (La Madeleine), méridionale

⁵⁶Cette série est sous-titrée en mandarin, il s'agit de la traduction en français des sous-titres correspondant aux paroles des acteurs de cette scène.

(Toulouse), Suisse (Neuchâtel), Belgique (Henri-Chapelle), Québec (Montréal), République Centrafricaine (Bangui). Cet enregistrement audio a été téléchargé sur le site⁵⁷ du programme PFC (phonologie du français contemporain), un programme qui vise à familiariser les apprenants avec le français tel qu'il se parle réellement, à faire entendre les voix de la francophonie. Mes questions étaient : « Les locuteurs ont-ils exactement la même prononciation ? ». Les élèves écoutaient attentivement et ils étaient ravis de découvrir la diversité des voix francophones. Ensuite, Je leur ai montré sur le planisphère, projeté sur ma présentation powerpoint, les six localisations différentes. J'ai également projeté de belles photos emblématiques de ces villes en écrivant en français les noms des pays et des villes pour aider les élèves à maîtriser l'orthographe de ces lieux – compétence linguistique de nouveau prise en considération. Ils ont ainsi pu connaître, au niveau culturel, les différentes villes francophones, en « élargissant leurs repères » (De Almeida 2018 : 90) dans la culture cible.

Cette ouverture sur le plan linguistico-grammatical et phonologique, a suscité une vive discussion pendant les quinze dernières minutes de cette séance matinale. Nous avons mené une discussion collective concernant la contribution de la diversité du français pour l'enrichissement de cette langue, avec une discussion sur le poids de la norme pour une langue et une réflexion sur l'éventuel danger qu'implique la prédominance du français de France et de Paris. Un retour sur leur propre situation a également été envisagé dans cette discussion, la diversité des dialectes en Chine est-elle une richesse ou une barrière ? Face à la survalorisation du mandarin, quelqu'un parmi vous a-t-il été la victime de la « glottophobie » (Blanchet 2016) en parlant le shanghaien et en utilisant l'accent shanghaien ? L'ambiance de cette dimension réflexive de 15 minutes a été très agréable, car les élèves ont, pour la première fois, été confrontés à la notion de francophonie et à la variabilité de la langue qu'ils étaient en train d'apprendre. Pour accomplir le rôle de médiateur culturel, à la fin du cours, je leur ai dit que la langue française prenait des colorations bien différentes selon sa situation géographique et sociale. Il n'y pas de hiérarchie entre ces différentes actualisations. Les divers accents de la francophonie représentent une richesse inépuisable au lieu de faire l'objet d'une discrimination négative. Conformément à ma démarche, de plus en plus de chercheurs commencent à souligner l'importance de cette décentralisation du noyau conventionnel par l'ouverture vers d'autres espaces. Dominique Abry, par exemple, a mentionné dans son livre : « Il est important de confronter les apprenants au français tel qu'on le parle dans sa modernité et ses variations sociales, même s'il s'éloigne alors du français standard. » (Abry, Bouchoueva et Vorger 2016 : 9).

Cela n'est qu'un exemple du cours. L'objectif ici, n'est pas de présenter toutes les séances matinales de deux semaines sur la francophonie. Juste pour faire un tour rapide, j'ai organisé une rencontre entre un groupe musical de Belgique et mes élèves. Cette rencontre interculturelle s'est passée dans le cadre de la fête de la francophonie, fin mars 2017. J'ai contacté à l'avance le responsable des concerts d'un groupe francophone *Les retardataires*, ces deux chanteurs qui viennent de Belgique étaient des invités d'honneur pour la fête de la

⁵⁷L'enregistrement utilisé dans cette séance, se trouve sur le site PFC (www.projet-pfc.net), section ressource pédagogique.

francophonie à Shanghai. Donc j'ai amené mes élèves sur place pour avoir des échanges avec eux. Nous avons écouté leurs chansons, nous avons fait une séance de discussion sur place après leur concert et pris des photos ensemble. C'était un moment extrêmement sympathique qui a permis aux élèves de s'ouvrir vers d'autres pays francophones dans un échange convivial et authentique. Vous pouvez remarquer la satisfaction de mes élèves à travers les photos de figure 2.



Figure 2 : Séance de photo avec chanteur Belge sur scène. Ouverture vers d'autres espaces francophones.

J'ai également conçu un cours de MOOC avec ma collègue francophone du lycée Guangming, Élise, concernant la présentation de l'île de la Réunion d'où elle est originaire. L'utilisation de ce MOOC dans mon cours a permis aux apprenants de dépasser la frontière hexagonale dans leur connaissance de la France. J'ai également fait des séances sur la présentation générale des pays francophones, sur l'OIF (Organisation internationale de la francophonie), sur les différents accents des pays francophones, par la visualisation de sketches amusants, leur proposant ainsi « un tour du monde » des pays où la langue française est présente, les amenant ainsi vers le paysage plus vaste, plus ouverte de la France.

En vous présentant ces activités didactiques, je voudrais surtout manifester ma prise de position sur l'enseignement de cette langue. Je ne suis pas un enseignant « franco-centrique ». Sensibiliser et initier les apprenants à différents accents, mais aussi à des variations syntaxiques ou lexicologiques, à des variations socioculturelles, c'est en effet, faire partager le caractère réellement international de la langue française, dans toute sa diversité et sa richesse. Étudier les variétés du français, « c'est se préparer à sortir du 'manuel' pour arriver à Paris ou en Afrique, c'est valoriser le français langue internationale, et donc y rendre authentique la francophonie » (Langevin 2017 : 48).

De mon point de vue, la décentration culturelle comprend également la décentration linguistique, de même, l'ouverture à l'altérité, c'est également l'ouverture à l'altérité linguistique ! On doit s'ouvrir à cet espace et aux autres langues françaises. C'est une ouverture de respect, une ouverture vers la différence pour tenter de remettre en question les hiérarchies. Dans son livre, *Enrichissez-vous, parlez francophone*, Cerquiglini s'est exprimé ainsi : « Des langues françaises dont chacune se déploie naturellement, créant des termes propres, des locutions particulières, des façons aussi diverses que légitimes » (Cerquiglini 2016 : 12), ce qui traduit une très grande ouverture. La langue française a besoin d'avoir

d'autres images que celles qui sont habituellement véhiculées, et l'avenir de l'enseignement du FLE doit passer par une image plus francophone du français qui lui assure vitalité et modernité. Enseigner une langue francophone, c'est aussi devenir des passeurs de cultures et favoriser l'attitude citoyenne de respect et d'ouverture à la différence. Je pense que c'est évidemment aussi une mission pour nous, les professeurs de français.

3. Intérêt des élèves et propositions didactiques

Je vous ai présenté mon aventure d'exploitation didactique concernant la caractéristique spécifique de la culture française vis-à-vis du public chinois et ma prise de position pour une didactique de la francophonie. Ces deux blocs ont été contextualisés par l'actualité (élection présidentielle 2017 et fête de la francophonie 2017), ce qui a donné du sens et de la légitimité à mon contenu. Cette intégration de l'actualité et sa didactisation dans le cours permet aux apprenants d'avoir une connaissance plus approfondie de l'altérité et un retour réflexif sur eux-mêmes. Maintenant, j'aimerais bien vous amener dans un autre type de voyage vers l'Autre que j'ai mis en avant pour mes séances matinales. Ces « endroits » où je me suis arrêté pendant ce trajet, pour effectuer une observation méticuleuse, représentent les centres d'intérêt culturel des élèves recueillis lors de mon enquête au début de mon séjour sur le terrain.

Dans le chapitre 4, j'ai déjà présenté le questionnaire concernant la collecte de besoins pédagogiques des apprenants dans lequel il y a les deux questions suivantes : « Quel élément vous attire le plus concernant la France et la culture française ? Quel contenu culturel voulez-vous apprendre dans votre cours de français ? ». Les réponses sont riches et variées, mais il y a des thématiques récurrentes comme le film français, la chanson française, les vacances, les paysages, etc. En tenant compte de ces récurrences, j'ai orienté mon choix sur les supports qui ont un lien avec ces aspects culturels pour les « linguistifier » en cours dans le but de motiver mes élèves. Ces séances sont donc, dans une large mesure, la concrétisation didactique des centres d'intérêt des élèves. « Il faudra un changement de perspective dans la méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues pour que la centration ne se passe plus (implicitement) sur la grammaire...mais sur l'apprenant lui-même et ses besoins » (Dejean et Nissen 2013 : 29). Cette partie a vraiment été conçue selon les besoins et les intérêts des élèves. Signalons-le de nouveau, il ne s'agit pas ici de faire une présentation exhaustive de toutes ces séances, je vais juste citer deux exemples concrets pour rendre compte de mon principe.

Commençons par une séance matinale à la fin du premier semestre concernant la « linguistification » des extraits de films. Pour cette séance, j'ai soigneusement sélectionné deux extraits de deux films différents. Il s'agit des films *Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain* (2001) et *Le Prénom* (2012). La première visualisation est une courte vidéo de deux minutes, le tout début du film *Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain*. Dans cet extrait, il y a une scène très amusante. La mère d'Amélie, et en même temps sa préceptrice, apprend à lire à sa fille, comme indiqué dans la figure 3 ci-dessous, la fameuse phrase « Les poules couvent

souvent au couvent ». Au lieu de lire différemment l’homographe « couvent », Amélie a lu en prononçant « kuũa » dans les deux cas et a été réprimandée par sa mère.

Une scène ludique d’un point de vue cinématographique, mais une scène appropriée d’un point de vue didactique. J’ai profité de cette scène amusante pour introduire une leçon de phonétique – les différentes prononciations du groupe de lettres « ent » et élargie également la sphère de ce phénomène (homographes de prononciation différentes), en donnant deux autres exemples : « Ils résident à Paris chez le résident d’une ambassade étrangère », « Ces femmes se parent de fleurs pour leur parent ». Je leur ai demandé de lire et d’essayer de trouver la règle générale pour les différentes prononciations de « ent » selon ces exemples. C’était un peu comme un jeu de mots « ludique » et les élèves ont été très participatifs. Certains ont même deviné très rapidement la règle concernant cette différence (‘ent’ en tant qu’élément de conjugaison pour la troisième personne du pluriel et en tant que suffixe d’un nom). Cette auto-découverte implique mon intention d’appliquer une démarche de « phonétique inductive » en la contextualisant dans un support culturel.

Ensuite, je les ai fait réfléchir sur leur langue maternelle, le mandarin. Ils ont donc trouvé le même exemple dans les caractères chinois. Ils se sont rendu compte que, malgré l’éloignement évident de ces deux langues, il existe le même phénomène d’homographie selon la nature des mots. Il s’agit là d’une approche contrastive qui vise à sensibiliser la parenté entre les systèmes de langues et à approfondir la connaissance de la langue maternelle à travers l’apprentissage de la langue cible. Cette approche contrastive (Whorf 1941) a connu un beau succès chez les apprenants, car cela leur a permis de valoriser le « statut d’expert » sur leur langue maternelle, et de se sensibiliser à une certaine « universalité du langage ». Cette approche a également été appliquée pour d’autres aspects linguistiques, comme les expressions idiomatiques (différence de découpage de la réalité selon la langue), onomatopées, etc., pendant les autres séances matinales ; je n’explicitai pas en détail dans cette thèse, mais je voudrais signaler la pertinence de cette approche dans l’optique de l’interculturel.



Figure 3 : « Linguistification » des deux extraits de film

Le deuxième petit extrait de 3 minutes est en rapport avec le film *Le Prénom*. Dans cette scène, Pierre, un professeur de français, taquine son beau-frère pour sa « faute » de français pendant le repas. Comme illustré dans la figure 3 ci-dessus, voici le dialogue de cet épisode :

« - Qu'est-ce que tu nous AMÈNES alors ? - Non ! Qu'est-ce que tu nous APPORTES ? - Qu'est-ce que tu es lourd ! » . Encore une fois, je leur ai demandé de deviner la raison pour laquelle Pierre s'est moqué de son beau-frère, car cette scène est bien contextualisée (la préparation d'une table de dîner). La situation nous permet de découvrir les nuances entre ces deux verbes « amener » et « apporter ». De nouveau, une démarche inductive ! Certains élèves ont vraiment pu deviner la différence entre ces deux termes (un pour désigner des êtres vivants, l'autre pour des choses). Je les ai félicités pour leur bonne réponse en insistant sur le fait que même les Français natifs peuvent commettre des erreurs, comme illustré dans ce film, et les Français se taquinent souvent pour cela. Les subtilités et les nuances des verbes ont ainsi été englobées dans un support culturel. Pour aborder le français authentique, j'ai également expliqué la signification de l'expression familière apparue dans le dialogue et je l'ai écrite sous forme oralisée : « Qu'est-ce que t'es lourd ! » (L'usage familier du mot *lourd* et le phénomène d'élision dans « t'es »). Les élèves étaient très concentrés car l'aspect linguistique revêtait une dimension culturelle dans une situation à la fois ludique et instructive.

Après cette découverte linguistique, pour stimuler encore plus la réflexion de mes élèves, nous avons discuté ensemble au sujet de l'erreur et de la norme d'une langue. « Les non-natifs font-ils souvent l'objet de discrimination négative, à cause de leurs erreurs linguistiques et de leur accent, de la part des locuteurs natifs en Chine et en France ? Est-il légitime et respectueux de mépriser une personne non-native ou native juste à cause de sa maîtrise imparfaite de la langue ? Avez-vous subi ce type de discrimination ? La survalorisation de la norme, l'exigence excessive pour le « bon usage » du français est-elle souhaitable ? ». Autour de ces questions, une vive discussion a été entamée et, en écoutant leur verbalisation, j'ai remarqué un changement réflexif de la part des élèves, changement que je vais expliciter dans le chapitre suivant.

Un autre exemple que je voudrais vous raconter concernant la didactisation des centres d'intérêt culturel des élèves est en rapport avec des personnalités publiques, d'origine chinoise, en France. J'ai remarqué que les élèves s'intéressaient particulièrement à ce type de personnage, et cette curiosité a été exprimée par mon enquête au début de mon séjour et également par des questions des élèves pendant la récréation ou après le cours. Cela m'a amené à leur présenter une institution très réputée, celle de l'Académie française, par le biais d'une émission réalisée par la CCTV, la chaîne de télévision nationale en Chine. En effet, il s'agissait d'une émission sur François Cheng, le seul académicien d'origine chinoise parmi les quarante. J'ai fait cette séance matinale dans la semaine de l'échange face-à-face avec le chanteur français Dantès, car d'une part, c'était un bon relais, un enchaînement logique pour mon cours, et d'autre part, ces deux célébrités incarnaient bien la beauté de l'interculturel, mais en miroir. La CCTV a distribué une récompense honorifique à François Cheng, en 2014, en l'incluant parmi les « dix personnages les plus importants qui jouent un rôle de pont entre l'Orient et l'Occident et qui contribuent le plus à la popularisation de la culture chinoise ». J'ai donc montré dans la classe l'extrait du clip sur la cérémonie de récompense, durant laquelle les présentateurs de la CCTV ont fait une brève introduction sur ce prestigieux institut français et également sur le parcours de François Cheng à travers un beau petit documentaire dans lequel il parle en deux langues, mandarin et français.

Les élèves ont très attentivement regardé la vidéo et ils ont été saisis d'admiration devant cet homme extrêmement doué en langue et culture françaises. En profitant de leur enthousiasme, j'ai introduit des éléments linguistico-culturels, en leur présentant les termes relatifs à cet institut et qui étaient apparus dans ce clip vidéo : « quarante immortels », « habit vert » (François Cheng était en habit vert d'académicien dans ce documentaire), « épée » (épée d'académicien)... en affichant les photos correspondantes sur mon PPT, comme une source culturelle et également comme un apprentissage lexical et phonétique (en les faisant lire après moi ces nouveaux mots). J'ai donc présenté et expliqué ces spécificités culturelles, en lien avec l'Académie française, tout en introduisant ce nouveau vocabulaire en français.

Après l'exploitation de la dimension linguistique et culturelle de ce clip, j'ai visualisé de nouveau ce petit documentaire de six minutes sur François Cheng, et cette fois-ci, je me suis arrêté sur trois passages susceptibles de stimuler la réflexion des apprenants. La première pause, évoque la partie dans laquelle François Cheng a parlé au journaliste de CCTV en français : « le souffle est à la base de la pensée chinoise, à partir de l'idée de souffle, les penseurs chinois ont avancé une conception unitaire et organique de l'univers. Donc moi-même aussi, je suis toujours habité par cette idée du souffle, et j'aimerais intégrer ce souffle chinois dans mon écriture en français »⁵⁸.

Le deuxième passage concerne le commentaire du président de l'Académie française « François Cheng enrichit la culture chinoise par l'essence de la culture française, et il intègre également le principe abstrus de la philosophie chinoise dans la culture française ». Il a déclaré cela quand François Cheng avait reçu le Grand Prix de l'Académie française pour son livre *Le Dit de Tianyi*. Et la dernière scène sur laquelle je me suis arrêté, c'est la fin de ce clip qui illustre l'appréciation de l'ex-président de la République Jacques Chirac sur François Cheng : « Il est non seulement le pont entre les cultures chinoise et française, mais ses œuvres ont vraiment enrichi la culture française ».

En basant sur ces discours et ces commentaires, nous avons mené une discussion sur la pertinence d'ajouter le « souffle étranger » dans une culture, sur l'enrichissement réciproque entre les cultures orientale et occidentale, et nous avons également discuté de l'importance des personnages « passerelles » comme François Cheng et Dantès et sur la compréhension mutuelle à l'ère de la mondialisation. Les élèves étaient très actifs et particulièrement impliqués dans la discussion. Dans le cadre de mon cours, ils ont fait la connaissance de deux célébrités qui font le pont entre la Chine et la France - Dantès et François Cheng, avec un premier échange authentique face-à-face, un autre par le biais d'une rencontre indirecte dans leur cours de langue. Ces deux personnages publics, qui parlent chacun parfaitement la langue de l'autre tout en ayant une maîtrise parfaite de leur langue maternelle, produisent un effet de « miroir inversé », ils sensibilisent les élèves à la beauté des personnages interculturels et ils renforcent la conviction des apprenants d'être des citoyens interculturels. Les témoignages sur ce sujet seront explicités en détail dans le chapitre qui traite des retours des apprenants pour notre année interculturelle.

⁵⁸ Vu que François Cheng parlait en français, cela constituait également un exercice de compréhension orale pour les élèves.

Je voudrais préciser à nouveau que, dans cette thèse, je ne peux certainement pas présenter toutes les activités interculturelles que j'ai mises en place pour ces séances matinales. En présentant ces quelques exemples concrets, j'aimerais mettre en lumière mon principe. Tout au long de ces « lectures matinales », j'ai progressivement introduit des thématiques culturelles variées, les notions d'« universel-singulier » comme les fêtes, les vacances, la gastronomie, la composition de la famille, l'amour, le rythme scolaire... en fonction de l'intérêt de mon public et du poids culturel. Ces thèmes dits universels sont « actualisés » différemment selon les cultures. Autrement dit, ces catégories de pensée sont « universelles » mais leurs pratiques variables sont constamment explicitées et abordées dans les séances matinales. Les supports vidéo et graphiques sont majoritairement utilisés comme documents déclencheurs qui représentent, pour moi, un énorme travail de préparation, de recherche, de conception, mais ils sont très adaptables et agréables pour les apprenants. C'est pour cette raison que, dans son témoignage sur mon cours de FLE, Simon, mon élève francophone a utilisé le terme « mesure phare » (voir annexe) pour désigner mes séances matinales au lycée Guangming.

4. Réflexion didactique sur les « mesures phares »

4.1. Étroite imbrication entre langue et culture : pour une « pédagogie kintsugi »

Ce voyage vers l'altérité culturelle, dans lequel j'ai amené mes élèves durant les matinées shanghaiennes, est fortement caractérisé par le commensalisme de la langue et de la culture. À travers les exemples de concrétisation pédagogique, vous avez sans doute remarqué une intention de contextualisation culturelle permanente de la compétence linguistique. En abordant des composantes culturelles, j'ai sans cesse ajouté des éléments langagiers (lexique, grammaire, phonétique, compréhension orale et écrite...) qui sont en rapport avec le support choisi en gardant à l'esprit qu'on ne doit pas « aseptiser » (Galisson 1991 : 119) la langue de sa culture. Pour renforcer cette idée dans le domaine de la didactique, considérons ce que Robert Galisson a déclaré :

« Le jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture fait qu'elles sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre. Les didacticiens devraient évidemment tenir compte de ce commensalisme, en veillant à ne pas dissocier étude de la culture-étude de la langue, et vice versa. ». (Galisson 1991 :119)

De surcroît, vous avez également constaté qu'à part l'exploitation linguistique et culturelle, j'ai toujours intégré une petite dose de dimension réflexive et interculturelle autour des sujets abordés, visant en cela à une meilleure compréhension de soi, à une meilleure compréhension d'autrui, et à une plus grande ouverture d'esprit.

Cette idée d'imbriquer la linguistique, le culturel et le réflexif, est dans une large mesure, une « pédagogie kintsugi », si je peux me permettre d'inventer cette expression. Le terme « kintsugi » est classé, par l'écrivain et critique littéraire Laurent Nunez, parmi les 13 mots intraduisibles rencontrés aux quatre coins du monde, dans son livre tout récent *Il nous faudrait des mots nouveaux* (2018). Ce mot, qui vient du Japon, désigne un art japonais qui

consiste à recoller les poteries cassées avec une laque saupoudrée de jointure d'or ou d'argent. L'idée est que la pièce ainsi réparée paraît plus jolie qu'avant. L'enseignement traditionnel des langues, qui repose essentiellement sur la grammaire et la linguistique, et qui prédomine dans le domaine de la didactique des langues en Chine, est comme une poterie cassée. Il n'est pas très attractif, il n'est pas motivant.

Lorsqu'on étudie une langue étrangère en se basant uniquement sur l'enseignement linguistique et en se penchant essentiellement sur sa propre culture, mais en négligeant la culture de l'autre et la relation altéritaire, c'est comme si on collait des morceaux de poterie avec une simple laque. Ce n'est pas très joli, l'ensemble est disparate et le tout n'est pas très cohérent. Ce « vase disparate » n'arrive pas à attirer les apprenants. Par contre, si on ajoute une « jointure » de culture cible, une « jointure » d'altérité, c'est complètement différent, ça change tout ! Dans ma lecture matinale, la jointure d'or, c'est l'interculturel qui va donner son harmonie au mélange des cultures, qui va donner la beauté à l'enseignement. L'utilisation de l'interculturel, c'est comme la dorure, la jointure en or qui permet de réparer, d'associer toutes les parties cassées d'un vase pour le rendre encore plus esthétique.

Ainsi, en associant constamment les supports culturels, l'exploitation linguistique, et la stimulation réflexive, j'ai appliqué le principe kintsugi. Il « répare » la méthode traditionnelle des langues, à laquelle les élèves chinois sont confrontés depuis longtemps, en lui attribuant une touche dorée et importante. L'enseignement devient beaucoup plus beau, le cours se révèle beaucoup plus motivant. Les élèves l'apprécient, devenant eux-mêmes des citoyens du monde pourvus d'un beau regard, un regard beaucoup plus accueillant et bienveillant envers l'altérité.

4.2. L'interculturel dans le contexte hétéroglotte et homogène

En m'engageant dans cette tentative matinale, en tâtonnant, en essayant, en diversifiant des sujets culturels et en remarquant la motivation des élèves, j'ai consolidé ma prise de position pour l'intégration de la démarche interculturelle dans un cours de langue, quel que soit le contexte. En didactique des langues, l'apparition de cette notion d'interculturel est conceptualisée par la plupart des auteurs « dans la prise de conscience des enjeux de la pluralité linguistique et culturelle issue des phénomènes migratoires » (Blanchet 2010 : 7). L'éducation interculturelle paraît donc, de prime abord, beaucoup plus nécessaire dans les pays comme la France où l'immigration et le brassage culturel sont importants.

Cependant, dans les contextes où le public reste relativement homogène linguistiquement et culturellement, comme celui de la Chine, l'interculturel s'avère essentiel parce que la mondialisation a rétréci notre univers en mettant des cultures plus variées en contact plus étroit que jamais. Les changements constants des frontières culturelles et l'accélération de la transformation sociale nous rappellent sans cesse que la diversité culturelle et les contacts interculturels sont devenus des réalités de la vie moderne. À ce sujet, l'Unesco a déjà signalé, en 2013, dans sa synthèse *Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel*, que :

« Cette diversité croissante des cultures, avec sa fluidité, son dynamisme et son pouvoir de transformation, implique pour les individus, des compétences et des capacités spécifiques à apprendre, réapprendre, et désapprendre pour parvenir à l'épanouissement personnel et à l'harmonie sociale ». (Unesco 2013 : 4)

Le contact entre les jeunes Chinois et le monde extérieur devient donc inévitable à cause de la mondialisation. Ces transformations rapides et les contacts soulignés par l'Unesco peuvent engendrer chez les individus des « quiproquos culturels » (Michalon 2000 : 69). Les compétences interculturelles apportent par conséquent une réponse adéquate. En abordant des caractéristiques spécifiques de la culture française, comme le système politique, la manifestation artistique « hétéroclite »... qui sont très éloignés vis-à-vis de la culture maternelle du public, je n'ai aucune intention d'avoir un parti-pris. J'ai juste essayé de faire rentrer un autre cadre de pensée dans l'esprit des apprenants en espérant qu'ils pourront changer de « paire de lunettes » dans la communication et l'échange avec les locuteurs de la langue cible. Dans mon cours de français, je présente ainsi la diversité culturelle telle quelle, en « [l'] » inscrivant non pas dans un paradigme différentialiste, mais dans la perspective d'un humanisme du divers » (Pretceille 1999 : 118).

4.3. Arrière-pensée dans ma démarche de construction de l'altérité

Les élèves ont été exposés, pendant la lecture matinale, aux différents paysages inédits chez les autres. Ils ont été confrontés aux autres classifications et perceptions de la réalité en voyageant avec moi vers les caractéristiques spécifiques de la culture cible. J'ai élargi leurs repères, par la présentation de l'image kaléidoscopique de la francophonie, en les sensibilisant ainsi à l'altérité linguistique et culturelle de la langue qu'ils étaient en train d'apprendre. Au lieu de dynamiser leur motivation, j'ai dynamisé l'ambiance de mon cours à travers l'exploitation constante de leurs centres d'intérêt culturel, tout en stimulant leur réflexion sur soi et sur l'Autre.

Toutes ces mesures pour la construction de l'altérité sont inspirées par mes lectures de nature variée conçues par différents « artisans » de l'interculturel : écrivains, sociologues, linguistes, didacticiens, institutions internationales, etc. Cette plongée et cette navigation dans la littérature interculturelle m'ont permis de synthétiser la quintessence de ma lecture qui peut également justifier le choix de ma pratique du quotidien – celle de la lecture matinale dans une visée interculturelle tout au long de mon séjour sur le terrain.

Sur le plan anthropologique, Iidiko Lazar et Efrosyni Tofaridou ont signalé un phénomène intéressant en disant que « à en croire les cartes et les atlas, il était clair que votre pays et votre continent étaient au centre du monde, et que tous les autres n'en formaient que la périphérie »⁵⁹ (Lazar et Tofaridou 2005 : 7), ce qui confirme la citation de Jean-Yves Mas « le réflexe ethnocentrique est un réflexe immédiat et inévitable face à l'altérité » (Mas 2013 : 72). Le réflexe premier et immédiat devant l'Autre est l'égo-ethnocentrisme, et de nombreux

⁵⁹Il suffit de regarder les planisphères fabriqués dans différents pays, par exemple, la Chine est au centre sur la carte chinoise ; la France et l'Europe de l'Ouest se trouvent au milieu dans le planisphère français ; le continent américain se situe au cœur de la carte des États-Unis ; l'Australie se positionne même sur la partie supérieure d'une carte, qui est pour nous une carte inversée.

anthropologues nous rappellent cette idée depuis longtemps. Pour dépasser ces centrismes, cette tendance naturelle de l'individu, on peut imaginer, dans un cours de langue, des activités qui ont une finalité non seulement linguistique, mais aussi des activités qui visent la réflexivité, la gestion, le retour sur les attitudes de fermeture que peut déclencher la découverte d'une société autre. Autrement dit, il faut essayer de faire rentrer une sorte de souplesse anthropologique, une attitude de disponibilité pour l'altérité que nos élèves n'ont pas spontanément. C'est la raison pour laquelle j'ai sans cesse intégré la spécificité culturelle de la France dans la lecture matinale pour infléchir leurs idées.

Cela dit, la culture que j'ai enseignée et privilégiée dans mon cours, n'est pas de « la culture cultivée » ou des éléments immédiatement reconnaissables. En sciences sociales, pour décrire la nature de la culture, Gary R. Weaver (1986), a utilisé la métaphore de l'iceberg pour bien cerner cette notion. La partie émergée de l'iceberg correspond à seulement 10 % de celui-ci, cela concerne les aspects immédiatement reconnaissables comme la littérature, l'art, l'architecture, le costume traditionnel, la musique, etc., alors que la partie immergée de l'iceberg représente environ 90 % du volume total. Il s'agit des éléments qui ne sont pas facilement repérables au premier abord comme la valeur, la conviction, les attitudes. Elle échappe à la perception immédiate des gens qui n'appartiennent pas à ce groupe. Et « cette partie inconnue et immergée de la culture reste à 'explorer', pour éviter un éventuel risque de collision »⁶⁰

C'est la raison pour laquelle, pour la lecture matinale, je me suis penché sur la valeur, la conviction, l'habitus... l'aspect invisible de la culture cible pour une compréhension approfondie de l'altérité. Comprend-t-on vraiment ce qu'on voit chez l'autre, si l'on est inconscient voire ignorant de la partie invisible de l'iceberg de l'autre ? Qu'en est-il si nous sommes aussi inconscients et ignorants de la partie invisible de notre propre iceberg ? C'est pour cela que la dimension réflexive, la réflexion sur soi et sur l'autre sont constamment intégrées dans mon intervention pédagogique de ces matins.

De surcroît, sous la plume de Robert Galisson, la partie émergée de la culture, comme la littérature, l'art, les monuments, les faits, etc., est, la plupart du temps, « la culture savante », « la culture élitiste », « la culture cultivée » (Galisson 1991 :116), qui sont l'apanage exclusif d'une classe qui ne représente qu'une faible minorité du groupe natif. En revanche, la partie immergée de la culture comme les us et coutumes et les valeurs, est principalement, la « culture partagée » qui joue un rôle essentiel dans la mesure où c'est une culture transversale qui touche la grande majorité du groupe. De ce fait, il a formulé une hypothèse qui consiste à « faire comme si cette 'culture acquise' et partagée par les natifs, à l'extérieur de l'école, pouvait être apprise par les étrangers à l'intérieur de l'école, grâce à des moyens appropriés » (Galisson 1991 : 118).

En me basant sur son hypothèse, mon « moyen approprié » pour enseigner la culture partagée est donc la lecture matinale dans une démarche interculturelle. Je pense qu'à travers un cours

⁶⁰ Article de Jutta Geminhardt, consulté sur le site http://eurolog-project.eu/pdf/conference_geminhardt_francais.pdf

de langue étrangère dans une salle de classe, on peut arriver à se « rencontrer » avec une société autre. À ce propos, notons ce que Philippe Blanchet a aussi clairement indiqué :

« On peut envisager aussi les cultures en contact ailleurs que dans des situations de déplacement de populations : les cultures sont également en contact dans les situations d'apprentissage. Enseigner/apprendre la langue de l'Autre, c'est aussi être confronté à sa culture et transformer mutuellement sa propre identité linguistique et culturelle » (Blanchet 2007 : 22-23).

J'ai ainsi amené mes apprenants, sans déplacement géographique de leur part, à un voyage passionnant vers l'altérité, par l'entremise de mon enseignement interculturel dans une salle de classe. C'est ce qu'a également affirmé Michel Boiron : « Parmi les disciplines scolaires, l'enseignement des langues étrangères est primordial, fondamental même, parce qu'il est le 'lieu privilégié' d'une rencontre interculturelle, un lieu de découverte raisonnée » (Boiron 2018 : 50). Le Référentiel Niveau A1 pour le français, conçu par Conseil de l'Europe peut aussi justifier mon principe qui consiste à réaliser une rencontre culturelle indirecte à travers des documents divers dans un cours de langue :

« Si l'on s'en tient aux enseignements en milieu allophone, le contact culturel se produit à travers l'enseignant, le manuel, les médias nationaux, les relations personnelles... Il s'agit donc essentiellement d'un contact à travers des documents oraux, écrits ou audiovisuels. » (Référentiel Niveau A1 2007 : 166)

Je voudrais signaler ici que, la prise en considération de la culture partagée, aspect invisible de l'iceberg de l'autre, dans mon cours, n'implique pas non plus un dénigrement total de la « culture encyclopédique » vis-à-vis de la France et des Français. Cela est explicité par la concrétisation didactique de la composante culturelle qui attire les élèves. Cependant, cette didactisation des films, des chansons, des fêtes, des personnages... que j'ai présentée plus haut, n'a pas seulement pour but d'accumuler une connaissance factuelle sur la culture cible. Elle vise à contextualiser culturellement l'apprentissage linguistique proprement dit, ce qui permet très probablement motiver les apprenants par rapport à la méthode dans laquelle on essaye d'aseptiser la langue de sa culture. Mais c'est surtout pour aborder une dimension réflexive à propos des sujets concernés, ce qui est primordial dans l'optique de l'interculturel.

Vu que la lecture matinale était une pure invention de ma part, il y a également eu des imprévus. C'est ainsi que certaines séances ne se sont pas déroulées comme j'avais imaginé et n'ont pas atteint l'objectif interculturel que j'avais espéré à cause de mon manque de connaissance et de mon manque d'expérience professionnelle. Par exemple, il y a quelques séances dans laquelle je n'ai pas pu apporter de discussions collectives efficaces. Mais n'est-ce pas que c'est aussi en essayant, en tâtonnant, avec des allers-retours pratiques, faits de réussites mais aussi d'échecs, que nous avancerons et que nous contribuerons à mieux répondre aux nouveaux défis de la didactique de la langue ? Malgré tout, la plupart de ces séances ont montré leur validité. « L'acquisition d'une connaissance linguistique est la plus efficace et la plus durable dans un contexte détendu, culturel, plaisant et émotionnellement positif » (Fata et Petitmengin 2017 :3)

Pour une éventuelle transposabilité de mon principe consistant à « culturiser » la langue et « linguistifier » la culture, je voudrais dire qu'on peut l'appliquer dans n'importe quel

contexte d'enseignement. L'important, est de tenir compte de l'unicité de la culture d'appartenance de notre public pour une meilleure didactisation interculturelle de la culture enseignée. Dans mon cas, le fait d'avoir des apprenants sinophones a largement orienté mon choix de la thématique et des supports culturels car c'est un public qui a un bagage culturel spécifique. Néanmoins, cet amalgame de dimensions linguistique, culturelle et réflexive va rendre notre cours de FLE encore plus attractif et plus beau dans tous les types de contextes d'enseignement, tout comme la dorure d'or dans l'art japonais du kintsugi.

Cette lecture matinale a, en quelque sorte, été « une lecture approfondie » sur soi et sur l'autre, en créant du sens pour la communauté d'apprentissage. On n'apprend plus seulement des mots et des règles, mais on réfléchit au sens, on discute, on analyse. L'acquisition des connaissances et des compétences linguistiques est étroitement associée à la compréhension de l'autre, ce qui permet de réfléchir à son identité personnelle tout en étant ouvert et curieux envers l'altérité. Ces moments matinaux deviennent ainsi des petits bonheurs partagés qui contribuent de manière évidente à la motivation et au plaisir d'apprendre. Henri Bergson disait que « l'œil ne voit que ce que l'esprit est prêt à comprendre »⁶¹, cette analyse culturelle matinale a ouvert les esprits des apprenants en leur « agrandissant » ainsi les yeux à travers lesquels ils regardent le monde différemment avec curiosité. Cette idée audacieuse de lecture matinale avec ce dispositif particulier représente donc une expérience transformatrice pour mes élèves, constituant ainsi la beauté et le charme de mon histoire.

⁶¹ Consulté sur le site de la citation du jour <https://citations.ouest-france.fr/citation-henri-bergson/oeil-voit-esprit-pret-comprendre-113115.html>

Chapitre VIII. L’interculturel dans une perspective actionnelle : la classe hors les murs

Dans cet épisode de mon histoire, je vais présenter une toute nouvelle expérience. Vous avez sans doute remarqué que les pratiques interculturelles explicitées dans les chapitres précédents concernent plutôt les expériences faites en classe. Pour ce chapitre, je vous invite à découvrir une pratique de classe hors les murs que j’ai conçue pendant mon séjour sur le terrain. Dès ses premières pages, le CECR a évoqué la notion de perspective actionnelle en attribuant un changement de rôle aux apprenants :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu’elle considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières dans ces circonstances et un environnement donné, à l’intérieur d’un domaine d’action particulier » (CECR 2001 : 15)

D’un simple apprenant de langue à un acteur social, ce glissement de rôle et cette perspective actionnelle, préconisés par le CECR, mettent en évidence « une visée socioculturelle et une visée sociale » (Springer 2010 : 511) dans l’enseignement de langue. Si l’on veut préparer les apprenants à être de véritables acteurs sociaux dans la société extérieure, il faut déjà leur proposer d’agir en tant que tels dans leur société-classe, et pour cela leur donner des moyens. Je considère l’acteur social dans le sens où

« L’enseignant doit considérer l’élève comme acteur de ses apprentissages, il le met en activité et introduit à cette occasion la langue et la culture comme instrument d’action et non seulement de communication. On ne communique plus seulement pour parler avec l’autre, mais on communique pour agir avec l’autre »⁶²

L’interculturel ne se limite pas seulement à la connaissance de soi, à la connaissance de l’autre, il représente également une relation d’interaction, une relation pragmatique. De ce fait, la démarche interculturelle dans une dimension sociale et actionnelle me semble très importante. Je vous présente maintenant un exemple concret de ce principe dans mon intervention pédagogique.

1. Une expérience de l’altérité avec une société autre : « La Semaine Française de Shanghai »

En tant que ville cosmopolite, Shanghai est composé d’importantes communautés étrangères. Les manifestations culturelles de différents pays et régions ont lieu tout au long de l’année. L’année de mon séjour sur le terrain, soit en 2016, s’est tenue la 15^e édition de la « Semaine Française de Shanghai » organisée par l’ambassade de France en Chine et sponsorisée par de grandes entreprises françaises comme Le Coq Sportif, Lactel, etc. Cet événement s’est

⁶² Article d’Amandine Belleville consulté sur le site :

https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/anglais/ressources/Fiche_didactique_la_perspective_actionnelle_A.BELLEVILLE-1.docx

déroulé entre le 10 et le 16 octobre 2016. Depuis sa création en 2002, la « Semaine Française de Shanghai » est le rendez-vous annuel des Shanghaiens amoureux de la France qui se tient chaque année au cœur du centre-ville commerçant.

Cela dit, j'ai remarqué que « La Semaine française de Shanghai » était une manifestation à fort caractère commercial. Et l'aspect commercial de cette semaine a recours à certains stéréotypes (exposition de parfums, de vins, de fromages...), même le design du logo officiel de cet événement (couleurs bleu, blanc, rouge, avec la Tour Eiffel) est très stéréotypé. Par conséquent, j'ai gardé à l'esprit que, dans le cours de mise en commun de mon activité en classe, j'allais essayer de sensibiliser les élèves à ces stéréotypes et les aider à le dépasser à ma manière.

Selon les statistiques menées par le consulat général de France à Shanghai, cet événement a été relayé par 132 passages TV, 191 passages radio, et plus de 526 articles dans la presse écrite et sur Internet depuis 2002. Il accueille en moyenne 250.000 visiteurs qui viennent y trouver un coin de France gastronomique : pains, pâtisseries, chocolats, vins, fromages, cosmétiques, textiles. C'est un lieu de promotion du tourisme et de la langue française ainsi qu'un espace pour organiser des opérations de communication. De nombreuses animations sont prévues toute au long de la semaine. C'est une véritable vitrine de choix pour les produits de consommation et l'Art de vivre à la française. Dans une large mesure, c'est le seul événement « grand public » français récurrent à Shanghai depuis 2002.

De surcroît, cet événement se tient chaque année dans la rue piétonne Yandang finissant sur Huaihai Lu – le plein centre de la ville. Le lycée Guangming étant une des rares écoles qui se trouve au cœur de Shanghai et n'est pas loin de la rue Yandang. La situation géographique exceptionnelle est un véritable atout pour le lycée. De la porte de l'école jusqu'à l'endroit de cette manifestation culturelle, il suffit de marcher tout droit en suivant la rue Huaihai (rue très célèbre, un peu comme les Champs-Élysées de Shanghai) pendant 30 minutes. C'était donc une occasion favorable pour envisager une sortie culturelle, un rallye, en vue de contextualiser mon enseignement de français dans une situation authentique, dans une ambiance francophone. J'ai donc demandé l'autorisation du directeur du lycée de pouvoir sortir de la salle de classe. Monsieur Mu a accepté mon projet avec plaisir, et il nous a permis de sortir de l'école, vendredi après-midi, soit le 14 octobre 2016.

2. Conception d'une « feuille de mission »

Ayant reçu l'autorisation du proviseur, j'ai commencé à préparer la « feuille de mission » de manière à faire agir les élèves pendant la visite. La conception de cette mission s'inscrit en effet dans la logique de la perspective actionnelle proposée par le CECR, « si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (CECR 2005 : 15). Cette feuille de mission consiste à inscrire la mobilisation de la compétence linguistique des élèves dans une action sociale. Pour distinguer l'approche

communicative et la perspective actionnelle, Christian Puren, fervent défenseur de l'approche actionnelle, a dit que :

« L'exercice de référence de l'approche communicative était la simulation, où l'on demande à l'apprenant en classe de faire comme s'il était un usager en société. La perspective actionnelle redonne de plein droit à l'enseignement/apprentissage scolaire une authenticité que l'approche communicative lui a déniée pendant trois décennies. (...) l'agir de référence annoncé dans le texte du CECR, dans une perspective actionnelle, est l'action sociale, c'est-à-dire un agir avec l'autre (par la langue ou autrement), dans lequel les actes de parole ne sont qu'un moyen » (Puren 2006 : 37-38).

« La Semaine Française de Shanghai » est donc un événement qui donne cette authenticité, cet aspect non simulé et bien réel de l'échange. La conception d'une « feuille de mission » permet de provoquer l'acte de parole chez les élèves, ce qui n'est pas un but en soi mais un moyen pratique pour accomplir leur action confiée par leur enseignant. Cette tâche actionnelle peut également ouvrir un terrain favorable à une éducation à l'interculturel. La tâche telle quelle est développée par CECR est

« Il y a une tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui mobilise stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminée (...) Est défini comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECR : 15)

Dans cette perspective, la feuille de mission est donc conçue comme une tâche. Pour la conception de cette feuille, il a fallu que je visite l'endroit avant d'y amener les élèves. J'ai donc consacré une matinée à l'observation attentive l'exposition de cet événement. Sur les deux côtés de la rue Yandang, les différents produits de France ont été présentés : la nourriture (pain, lait, baguette, croissant, fromage, dessert...), l'automobile, le vin, le vêtement (les marques comme Le Coq Sportif, Villebois représentée par Sophie Marceau...), la bijouterie (la marque Virginie Mosaic... la designer Madame Virginie, originaire de Paris, était là sur place), le parfum, le restaurant français, un terrain vague pour la pétanque, etc. La plupart des vendeurs étaient des francophones natifs avec quelques collègues chinois. C'était donc une bonne miniature de la culture française dans une rue de 1000 mètres au cœur de Shanghai.

En me baladant dans la rue Yandang et en observant les produits et les expositions, j'ai progressivement conçu mes questionnaires. Mes questions concernent les aspects linguistiques, culturels, interactionnels, interprétatifs... qui sollicitent l'observation, l'interaction verbale avec les francophones. Cette feuille est constituée de 13 questions (voir annexe) et pour une meilleure compréhension, les questions ont été rédigées en français et en mandarin. Pour les 11 premières questions, les élèves doivent se promener sur la rue Yandang et observer attentivement le lieu; ils sont obligés d'avoir une interaction verbale avec les vendeurs francophones sur certains sujets pour avoir les réponses. Par exemple, la question 5 : « Qui est le designer de la bijouterie Virginie Mosaic ? Que signifient les 3 représentations de la tour Eiffel sur le logo de cette marque ? Questionnez le vendeur à ce sujet », la question 6, « Quelle actrice française représente la marque de chaussure Villebois ? L'origine du nom de

cette marque est intéressante, questionnez le vendeur à ce sujet ». En effet, pendant ma balade, j'ai discuté avec quasiment tous les vendeurs en vue de trouver des points intéressants à explorer à partir de leurs expositions. Ce contact préalable m'a aidé à construire mes questions qui favorisent une interaction approfondie. La communication interculturelle est donc inévitable à cette étape.

Le contenu de la mission contient non seulement la composante culturelle, mais aussi la compétence lexicale. Par exemple, la question 7, « Allez à la boulangerie *Daniel Bakery* et trouvez la traduction française de 可颂, 法棍, 巧克力可颂, 苹果丹麦 ». Il s'agit de « croissant, baguette de pain, pain au chocolat, chausson aux pommes ». Les élèves peuvent apprendre de nouveaux éléments de vocabulaire en cherchant, en observant, dans une boulangerie, dans une situation authentique. Il y a également des questions en vue de stimuler la réflexion vis-à-vis de l'autre « Avez-vous pu discuter avec les Français en vous baladant dans la rue Yandang ? Si oui, de quoi avez-vous parlé ? Y a-t-il un changement d'attitude vis-à-vis des Français après avoir échangé avec eux ? ». Une tentative de repérer l'écart entre leur imagination initiale (toujours stéréotypée) avant de rencontrer des francophones et le sentiment réel après l'interaction avec eux est évidente ici.

Vu que cette manifestation culturelle est une vitrine, certes commerciale, de la société française, une réflexion pour une société autre a également été envisagée « Quel élément avez-vous aimé le plus durant cet événement ? Quelle est votre impression générale sur cette manifestation dans son ensemble ? La société française a-t-elle la même image que celle que vous imaginiez ? ». Cette question consiste à comparer leurs représentations antérieure et postérieure à travers un premier aperçu sur la société cible dans un événement connu, ce qui est important d'un point de vue interculturel.

En finalisant mes questionnaires, j'ai eu une bonne surprise ! Au bout de la rue Yandang, j'ai rencontré une amie française dont j'avais fait la connaissance à Grenoble. Ayant un père originaire de Chine et une mère originaire de France, l'identité de Sophie est donc un exemple du métissage culturel. Son père est le patron de la compagnie « Allô France, wines ! » qui vend son vin français dans le cadre de cet événement. Sur leur stand, les différents types de vins étaient présentés avec des desserts typiquement français. Sophie a proposé d'accueillir mes élèves lors de notre visite du vendredi pour leur faire goûter des biscuits français et du vin français. En tant que chanteuse amateur, elle m'a également promis d'interpréter une chanson folklorique française avec sa guitare pour mes élèves lors de notre visite collective. Ma visite *a priori* pour cette « Semaine Française de Shanghai » a donc été source de bonnes surprises. Je suis rentré au lycée, j'ai rassemblé mes questionnaires, puis j'ai conçu et imprimé la « feuille de mission » pour les élèves.

3. Un rallye plein de joie

Tout étant prêt, le vendredi 14 octobre 2016, avec deux collègues de mon bureau, j'ai accompagné les élèves jusqu'à la rue Yandang où se déroulait la « Semaine Française de Shanghai ». Je les ai fait travailler en trinôme, soit 13 groupes de 3 élèves, pour qu'ils

puissent collaborer de façon à réaliser leur tâche et trouver les réponses aux questions posées sur leur feuille de mission. Quant à Simon, je lui ai attribué, dans le cadre de cette sortie, le rôle de « dépanneur linguistique » en cas de la difficulté de communication entre les vendeurs francophones et ses pairs chinois. Je leur ai également demandé de prendre au moins une photo avec des Français croisés dans la rue Yandang car cela sollicite, de nouveau, une interaction verbale interculturelle et une prise d'initiative pour aller vers l'Autre, aller vers l'inconnu.



Figure 1 : Photo avec tous mes élèves et mes 2 collègues à l'entrée de la rue de cet événement

Avant de commencer la mission, je les ai dirigés vers le stand de mon amie francophone que j'ai mentionnée plus haut, l'amie de Grenoble. Comme promis, son père et elle nous ont fait goûter des biscuits français, et nous ont brièvement expliqué l'art de déguster du vin. C'était un bonheur visuel de regarder la démonstration de dégustation de vin sur place et un bonheur pour leur estomac aussi. Ensuite sur le terrain de pétanque, cette amie, en s'accompagnant de sa guitare, et son oncle, ont interprété une ancienne chanson française « Les Champs-Élysées », de Joe Dassin, devant tous mes élèves. Vu que je connaissais cette chanson, j'ai participé à l'interprétation de ce classique. Une grande joie au début de cette visite ! Comme montré dans la figure 2, les élèves étaient ensorcelés par la belle mélodie de ce morceau musical. Cela leur a donné envie de l'apprendre et a également été la raison pour laquelle nous avons décidé de l'interpréter conjointement avec la délégation du lycéen français lors du cours d'échange qui s'est déroulé deux semaines après cette sortie (cf. chapitre 6). De ce fait, de ce début de balade a germé la graine d'une collaboration avec les lycéens français pour une mise en scène de ce grand classique de Joe Dassin.



Figure 2 : Artiste chante, public admire : Spectacle de Sophie pour mes apprenants avec sa guitare.

D'ailleurs, tous les produits français exposés lors de cette « Semaine Française de Shanghai » ont attiré mes élèves, et ils ont répondu aux questions de leur feuille de mission, une par une,

avec fougue, en se baladant, en observant et en échangeant avec les vendeurs francophones. Le fait d'avoir une feuille de mission sous la main les a vraiment motivés, car cela n'était plus une simple promenade dans la rue, mais une visite, avec des tâches à accomplir qui a donné du sens à ce qu'ils étaient en train de faire. À travers la figure 3, vous pouvez constater la belle ambiance de la réalisation de leur tâche. Vu que c'était un travail en trinôme, ils ont pu discuter, négocier et collaborer pour répondre aux questionnaires qu'ils tenaient en main. Tantôt, ils venaient solliciter mon aide, et celle de mes deux collègues, tantôt, ils s'adressaient à leur pair français Simon. Ils cherchaient des informations nécessaires en utilisant l'Internet de leur Smartphone, et discutaient avec les vendeurs francophones pour avoir des éclaircissements. Ils prenaient des photos et filmaient tout ce qui les intéressait dans cette magnifique manifestation culturelle. Ils écrivaient sur leur feuille de mission et effaçaient, de temps en temps, leur réponse pour une éventuelle correction...



Figure 3 : En discutant, en observant, en négociant : les élèves sont en train de remplir leur feuille de missions.

En tant que leur professeur, j'ai fait l'encadrement général et la discipline, car j'avais amené un groupe de 40 élèves. Le cas échéant, j'ai également fait, un travail d'interprète entre certains groupes d'élèves et les vendeurs français. Et pour tirer profit de ces échanges, j'ai apporté certains éclaircissements linguistiques et culturels ; juste après ma traduction et je leur ai fait noter les points langagiers sur le champ. Les élèves ont été très contents de cette balade culturelle. À travers cette classe hors les murs, ils ont goûté, chanté, échangé, parlé, et appris une grande quantité de choses sur la France et la culture française. Certains élèves sont restés jusqu'à la fermeture (à 20 h) pour avoir suffisamment de temps pour savourer et observer méticuleusement les expositions. C'était donc une belle sortie en équipe, un beau rallye pédagogique dans les rues de Shanghai.

J'ai ainsi créé une expérience d'altérité avec la communauté française, ce qui n'est pas toujours facile dans un contexte d'apprentissage hétéroglotte : une belle promenade instructive de vendredi après-midi ! En vue de faire un bon enchaînement, j'ai fait une séance de mise en commun durant mon cours du lundi, c'est-à-dire, juste après le repos du week-end. Cette mise en commun est inspirée par la réflexion de Jean-Yves Petitgirard et Dominique Abry, dans leur article concernant les bienfaits des classes hors les murs, ils ont dit :

« Il est primordial de trouver un moyen efficace de communiquer les données rapportées à l'ensemble du groupe. Ces partages d'expériences intègrent une réflexion interculturelle riche et indispensable pour leur savoir-être...Les échanges d'informations entre apprenants dynamisent la classe et créent une cohésion dans le groupe » (Abry et Petitgirard 2016 : 43)

Au début de ce cours de mise en commun j'ai toutefois sensibilisé les élèves au recours des stéréotypes de cette manifestation commerciale en leur demandant : « Qu'est-ce que vous trouverez dans les boutiques de souvenirs destinés principalement aux étrangers, dans les sites touristiques de Shanghai ? Quelle est la similitude entre la Semaine française de Shanghai et ces boutiques de souvenir ? ». En tant que Shanghaïens, les élèves ont facilement listé un tas de choses « clichés » de leur ville, expliquant que c'étaient les choses les plus « connues », mais qui ne représentaient pas vraiment Shanghai. Cela a déclenché une discussion collective, pendant 10 minutes en mandarin, autour de ce sujet. Ils étaient très impliqués et j'ai constaté chez eux une prise de conscience de l'utilisation des stéréotypes dans le domaine du commerce. J'ai même projeté certains extraits d'une brochure d'un guide touristique de Shanghai pour les francophones, et ils ont bien rigolé en réalisant à quel point les stéréotypes étaient mis en valeur. C'était ma manière de dépasser les clichés avec les élèves. Pour ces adolescents, ce n'était sans doute pas évident avant cette sensibilisation.

Les points linguistiques questionnés dans leur feuille de mission ont été traités en détail dans ce cours. Comme les élèves avaient déjà travaillé en trinômes en observant l'exposition et en échangeant avec les vendeurs francophones, les questions lexicales mises en commun dans les cours, comme les noms des marques françaises (le Coq Sportif, Philippe le Bac, DS automobile, Versailles...), la terminologie concernant la nourriture quotidienne française (croissant, baguette de pain, pain au chocolat, chausson aux pommes...), les noms des endroits célèbres, où on produit le vin rouge, indiqués sur la carte du restaurant français (Bordeaux, Bourgogne, Languedoc...), ont en quelque sorte servi d'exercice de révision et de systématisation. Ils étaient assez fiers d'avoir trouvé les bonnes réponses. L'apprentissage lexical n'est plus ennuyeux, au contraire, c'est un exercice où ils puisent dans leurs souvenirs, leur vécu, leur goût. Le vocabulaire a ainsi été lié à leur vécu personnel, à leur expérience directe, devenant un sujet vivant, ne représentant plus une liste de mots inanimés et mornes à mémoriser.

L'éclaircissement culturel a ensuite été abordé. En effet, la question 1 et la question 3 de leur feuille étaient « Combien de couleurs ont été illustrées dans le logo de la « Semaine Française de Shanghai » ? Quel symbole national de la France ces couleurs représentent-elles ? ». « Comment traduire la marque de la tenue de sport 乐卡克 en français ? Quel animal symbolise cette marque ? »⁶³ Ils ont quasiment tous trouvé les bonnes réponses à travers leur observation de la rue Yandang. Je les ai félicités pour leurs bonnes réponses et pour attirer encore plus leur attention, j'ai fait une explication d'ordre culturel autour des questions « Pourquoi le drapeau français est-il bleu, blanc, et rouge ? » et « Pourquoi le coq est-il un emblème de la France ? ». Ce genre d'explication socio-historique a toujours été très appréciée par les élèves.

⁶³La réponse à la question 1 : trois couleurs, bleu, blanc, rouge ; le drapeau français. La réponse à la question 3 : le Coq Sportif ; coq. Les élèves ont facilement trouvé la réponse en observant les produits exposés dans la rue.

À la fin de la séance, pour inscrire mon cours dans l'optique interculturelle, nous avons mené une discussion et une réflexion collectives vis-à-vis de la société française et des Français. J'ai principalement développé notre discussion autour de la proposition « ce que je croyais / ce que j'ai découvert », car la « Semaine Française de Shanghai » représente, pour les élèves, le premier véritable contact avec la société française et les francophones en nombre. En effet, c'est également le prolongement des deux dernières questions de leur feuille de mission qui a sollicité leur réflexion sur leur représentation.

Certains élèves ont témoigné qu'ils croyaient que les desserts chinois étaient les meilleurs du monde, mais après avoir goûté des desserts français, ils se sont rendu compte qu'ils étaient également délicieux. D'autres ont dit qu'ils croyaient que les Français étaient assez hautains, ou toujours très élégants, mais après avoir échangé avec eux dans le cadre de leur mission, ils se sont rendu compte qu'en fait ils étaient comme nous, pas très hautains, mais pas toujours élégants non plus. D'autres élèves encore ont affirmé que, dans leur esprit, la nourriture française se résumait à une baguette de pain et à du vin rouge, mais après avoir visité la rue Yandang, ils ont découvert une grande variété de produits français. Un élève a également déclaré qu'à force d'écouter tout le temps des chansons anglaises, il croyait que les chansons françaises étaient comme les chansons anglophones, mais après avoir écouté *Les Champs-Élysées*, il a découvert que les airs français avaient quand même leur charme particulier⁶⁴... Comme d'habitude, j'ai fait un travail de régulateur, de médiateur culturel, en intervenant, en temps voulu, pour l'efficacité de mon objectif interculturel.

Cette manifestation a quand même représenté une grande découverte sur les plans culturel et linguistique pour les apprenants. Malgré les stéréotypes ancrés dans cet événement, ils ont appris beaucoup de choses qu'ils ne connaissaient pas, car c'était le tout premier vrai contact avec la société française, car à cette époque, ils n'étaient pas encore allés en France.

4. Réflexion didactique sur cette expérience d'enseignement par l'action

Cette mise en œuvre de la perspective actionnelle par tâche, dans le cadre de la « Semaine Française de Shanghai », représente une expérimentation nouvelle pour mes collègues et mes élèves sur le terrain. Ils n'ont jamais été confrontés à ce type d'approche dans un contexte où la structure traditionnelle pédagogique perdure et prédomine. La visite et la réalisation de la feuille de mission a fait de l'apprenant de langue un acteur social, et les activités langagières se sont inscrites dans des actions sociales. Concernant cette approche actionnelle par tâche, Claire Bourguignon a dit :

« Il ne s'agit plus en classe de simuler des situations d'usage en donnant à l'apprenant le rôle de l'usager. L'apprenant sera acteur d'un projet qui ne visera pas seulement la réutilisation ou l'application de connaissances mais aussi sa construction en fonction des objectifs à atteindre et des aléas de la situation. » (Bourguignon 2006 : 61)

⁶⁴Ce ne sont qu'une partie des remarques que j'ai notées pendant le cours. Le témoignage concernant le changement réflexif sera encore davantage explicité dans le chapitre 10.

Conformément aux propos de Bourguignon, dans cette visite et cette activité, les apprenants n'ont pas seulement réutilisé leur connaissance langagière⁶⁵, mais il y a également eu une construction de soi explicitée par leurs changements sur la représentation de la société française. Je voudrais expliciter davantage en quoi l'activité conçue pour la Semaine française de Shanghai est « actionnelle ». À mon sens, elle l'est dans la mesure où les composantes langagières ne sont pas seulement « objectifs linguistiques », mais surtout « outils linguistiques » pour réaliser la tâche finale (répondre à la feuille de missions) qui nécessite, à la fois, l'observation méticuleuse, des échanges réels avec les francophones (pour s'informer, acheter, ou participer à une conversation banale, etc.), un apprentissage collaboratif (pas compétitif) entre les pairs et la négociation.

La compétence linguistique n'est qu'une compétence parmi d'autres pour la réalisation de la tâche car il faut mobiliser d'autres compétences comme le relationnel (aspect pragmatique, par exemple, comment réagir de manière adaptée pour avoir une réponse à sa question, comment s'adresser aux francophones pour prendre une photo avec eux, comment répartir les tâches au sein du groupe, car c'est un travail par trinôme, etc.), la technique (utiliser leurs Smartphones pour la recherche des infos...)

Dans son article Amandine Belleville a proposé plusieurs étapes de la séquence actionnelle⁶⁶. En plus de la conception d'une feuille de missions, j'ai intuitivement appliqué quelques étapes importantes proposées par l'auteur pour construire ma propre séquence actionnelle (même si les étapes proposées ne correspondent pas à 100 % à ma démarche et que je ne peux pas copier mécaniquement). Par exemple, la thématique (choix du thème : découverte d'une société autre à travers la manifestation, qui est en lien avec les centres d'intérêts des élèves, consentement entre moi et les élèves), tâche intermédiaire (préciser quelques outils linguistiques utiles pour mener à bien l'enquête, par exemple, quelques formulations pour se renseigner, explication des consignes de la feuille..), définition d'une tâche finale (séquence pour préciser le produit qui sera à réaliser, c'est-à-dire, répondre à toutes les questions de leur feuille de missions), évaluation (ramasser leur feuille le jour même et corriger avant la séance de mise en commun ; solliciter leur sentiments, à travers la discussion, lors de la séance de mise en commun).

De mon propre point de vue, apprendre n'a pas pour but une simple simulation, mais une utilisation réelle dans la vie sociale. L'élève agissant se révèle de fait en tant qu'acteur social avant même d'être un apprenant. Il connaît mieux les autres dans un contexte social avec des échanges authentiques, et actualise ainsi en permanence sa représentation sur l'altérité. Ce principe est compatible avec la préconisation du CECR :

« L'objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de la langue et de culture. » (CECR 2005 : 9)

⁶⁵Compétence fonctionnelle qu'ils ont apprise dans le cours avant la visite, par exemple, comment demander le prix d'un produit, comment solliciter l'aide de quelqu'un, etc.

⁶⁶Article d'Amandine Belleville consulté sur ce site https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/anglais/ressources/Fiche_didactique_la_perspective_actionnelle_A.BELLEVILLE-1.docx

En lien étroit avec la perspective actionnelle du CECR, Claude Springer a proposé « la théorie de l'action/activité » qui consiste à « envisager l'apprentissage comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social » (Springer 2010 : 512). Le terme « acteur social » apparaît une nouvelle fois dans cette définition. La notion d'acteur social implique le processus d'« agir avec » (Puren 2014 : 24), avec les autres, et cet aspect collectif et collaboratif change radicalement la nature de l'enseignement/apprentissage de la langue de l'approche communicative qui laisse entendre la tâche comme « relevant strictement de l'individuel » (Springer 2010 : 512). Dans le cadre de la « Semaine Française de Shanghai », les élèves ont collaboré entre eux (travail en groupe), avec leur professeur (en sollicitant constamment son aide), avec les vendeurs francophones (acheter, s'informer, se renseigner...), avec les francophones visiteurs (conversations, prise de photos...).

Je voudrais signaler ici et attester que, dans le cadre de cette sortie, même les élèves moins « forts » linguistiquement et académiquement (les élèves qui ont de mauvaises notes aux examens scolaires), se sont vraiment impliqués pour réaliser leur questionnaire. Comme la tâche n'était pas seulement langagière, ces élèves « plus faibles » ont pu mettre en valeur d'autres qualités comme le relationnel, la technique (recherche des informations sur leur Smartphone), le leadership, etc. Ils ont gagné de la confiance en eux, dépassant ainsi leur « complexe d'infériorité » dans le contexte scolaire chinois où on met trop l'accent sur la réussite scolaire. Cette perspective actionnelle a donc également été une perspective d'inclusion et donc une approche intégrative. L'apprenant devient un vrai acteur, la pertinence de cet aspect est clairement illustrée dans l'article de Christian Puren :

« La plupart des didacticiens européens ont considéré que la perspective actionnelle n'était pas sensiblement différente de l'approche par les tâches anglo-saxonne (TaskBased Learning), qu'elle n'était par conséquent qu'un prolongement de l'approche communicative. J'ai essayé de montrer ici que, si l'on prend vraiment aux sérieux sa nouvelle finalité d'éducation aux langues-cultures – celle de la formation d'acteurs sociaux -, implique des ruptures tout à fait fondamentales » (Puren 2014 : 35).

Dans le cas de notre sortie, la feuille de mission était un moyen de surprendre, d'éveiller la curiosité des élèves, en se basant sur un ensemble de questions auxquelles il fallait répondre. En s'amusant et en se baladant dans le cadre de la « Semaine Française de Shanghai », les élèves se sont évadés de l'espace-classe et ont appris d'une manière plus intuitive. Cette joyeuse sortie relevait à la fois des domaines du divertissement, de la collaboration, de l'événementiel et du langage. Elle a ainsi participé à la mise en valeur des performances des apprenants qui sont devenus les acteurs d'une activité ludique permettant de systématiser la compétence linguistique et culturelle dans un climat détendu.

De surcroît, suite à cette sortie, la mise en commun en cours de FLE dans une démarche interculturelle a non seulement aidé les apprenants à systématiser la compétence linguistique, mais surtout à approfondir la connaissance sur l'altérité. Une tentative de mélanger « agir avec l'autre » et « comprendre l'autre » a donc été visée dans cette sortie et sa mise en commun collective. Mon objectif pour tout cela était donc de créer une atmosphère associant travail du langage, compréhension de l'autre, efficacité et convivialité. Cette expérience de

l'altérité avec une société autre a montré qu'une pédagogie de l'action à visée interculturelle est aussi envisageable même dans un milieu hétéroglotte.

Pour une éventuelle transposabilité de cette démarche dans d'autres contextes d'enseignement, j'aimerais signaler l'importance de tirer profit de l'événementiel, du patrimoine culturel et d'autres manifestations culturelles de la région qui peuvent servir de base pour enseigner afin de construire la classe hors les murs. Il faudrait garder à l'esprit l'importance d'alterner pédagogie de classe avec apprentissage en milieu extérieur dans une visée d'autonomie et d'intégration progressive des apprenants, et ce quel que soit leur niveau. J'insiste également sur la pertinence d'une mise en commun postérieure, dans notre cours, dans une perspective interculturelle qui est certainement propice à armer les élèves à mieux s'intégrer dans ce monde interconnecté. La perspective actionnelle correspond bien à « deux nouveaux enjeux apparus dans le CECR, à savoir le vivre ensemble et l'agir ensemble dans une Europe multilingue et multiculturelle » (Puren 2014 : 21), ce qui explique la croissance éditoriale des manuels de FLE se basant essentiellement sur l'action, comme *Version Originale* (2012, Édition maison des langues) et *Nouveau Rond Point* (2013, Édition maison des langues).

Je suis persuadé qu'en suivant la logique de cette nouvelle problématique culturelle et le principe de ces nouveaux manuels de FLE, la conception et l'utilisation d'une unité didactique appuyée sur l'action et la réalisation d'une tâche présentent un passionnant et stimulant trajet à parcourir. La perspective actionnelle a mis l'accent sur l'apprentissage des langues dans une dimension sociale en donnant à réaliser une tâche ou à participer à un projet. À part ce principe, que je trouve « génial », je voulais mettre en relief, dans ce chapitre, une autre dimension importante : il s'agit d'ajouter et de privilégier un aspect interculturel dans cette approche actionnelle. C'est pour cela que j'ai mené une discussion sur « ce que je croyais/ce que j'ai découvert ». La Semaine française de Shanghai est, de ce fait, devenue à la fois une belle opportunité pour un exercice de dépassement de stéréotype et une belle découverte aux niveaux culturel et linguistique.

Il est un peu dommage que je n'aie pas pu tester une autre classe hors les murs à cause des contraintes scolaires et de mon emploi du temps très chargé sur le terrain. Vu que lycée Guangming a été construit par le gouvernement français à l'époque de la concession au 19^e siècle, j'aurais bien voulu faire un rallye intitulé « Découverte de l'ancienne concession française de Shanghai »⁶⁷, mais je n'ai pas pu le réaliser à cause du manque de temps. Comme pour tous les chercheurs, il y a de petits regrets comme celui-ci dans mon aventure de recherche, mais cela ne me décourage pas.

Ainsi, j'ai fait découvrir aux collègues chinois de mon terrain une nouvelle approche à laquelle ils n'avaient jamais été confrontés. Quant à mes élèves, cette sortie leur a permis de casser la routine et de vivre des moments de communication authentique. En organisant cette activité dans une perspective actionnelle, j'ai aidé les élèves à « entretenir des éléments

⁶⁷ J'ai pu concevoir et tester ce rallye dans le cadre de mon stage de Master à Shanghai avec la collaboration du consulat général de France à Shanghai. La concession française de Shanghai est un territoire chinois qui fut sous administration française de 1849 à 1946. Ce lieu résidentiel préservé est un point d'attraction des touristes de la ville.

essentiels à tout apprentissage : la motivation et l'envie qui à elles seules conduisent les apprenants à s'impliquer personnellement et à collaborer avec le groupe dont ils font partie » (Bara, Bonvallet et Rodier 2011 :10). Cette classe hors les murs a ainsi amplifié le lien émotionnel positif qui doit être construit et entretenu entre les apprenants et la langue cible, en les impliquant, en les replaçant au cœur de leur apprentissage. L'implication est importante, l'action est importante, la compréhension approfondie de l'altérité par l'implication est importante, en totale adéquation avec ce que disait Benjamin Franklin : « Dis-le-moi et j'oublierai. Enseigne-le-moi et je m'en souviendrai. Implique-moi et j'apprendrai ».

J'ai déjà fait allusion, sans m'en apercevoir, à la fin de la deuxième grande partie de mon histoire. Vous avez ainsi voyagé avec moi en appréciant plusieurs déclinaisons de mon aventure visant l'exploration de l'interculturel. La réflexion menée par Jean-Marc Defays, président de la FIPF (Fédération internationale des professeurs de français), peut être convoquée avec pertinence sur le plan conceptuel pour résumer cette grande partie dans laquelle j'ai créé une multiplicité d'expériences d'altérité. Dans son billet adressé aux enseignants de FLE pour la revue *Le français dans le monde*, Jean-Marc Defays a fait un parallèle intéressant entre l'enseignement de la langue et la question écologique et environnementale. Il a évoqué la notion de « didactique écologique » qui serait « respectueuse des individus, de leurs particularités, comme celles de leurs contextes culturels, afin que cet apprentissage se déroule de manière pertinente et cohérente » (Defays 2017 : 25). Mon principe fait parfaitement écho à cette recommandation dans la mesure où la prise en compte de la spécificité culturelle du public sinophone a toujours constitué une priorité majeure dans la conception de mes activités interculturelles.

Cet auteur a également proposé le concept de « didactique durable », un enseignement qui ne vise « pas seulement des résultats à court terme fixés par des tests systématiques qui conforment l'apprentissage à des modèles standards et l'assujettissent à des finalités instrumentales, mais dans la perspective à long terme du libre épanouissement des personnes et des communautés plurilingues et interculturelles » (Defays 2017 :25). En amenant systématiquement les élèves « en terre inconnue », en les sensibilisant sans cesse à la diversité du cadre de pensée, en restructurant perpétuellement leur schéma culturel antérieur, j'ai en effet appliqué cette didactique durable dans mon cours de français qui a dépassé le simple objectif de réussite académique mais qui a surtout eu pour but de former des citoyens beaucoup plus ouverts et compréhensifs.

La didactique écologique et la didactique durable sont ainsi étroitement imbriquées dans les différents aspects de ma mise en pratique de l'interculturel sur le terrain. Je pense que, quels que soient les contextes, les concepts de Jean-Marc Defays montrent leur pertinence. La question de l'écologie et du développement durable étant devenue une des préoccupations majeures de notre siècle, n'est-il pas temps d'appliquer une didactique zen, une didactique zéro émission nocive, si je puis dire ainsi, dans le même sens et dans la même optique ?

PARTIE 3

Les effets de valorisation : et si ça changeait tout ?

Chapitre IX. Valorisation des matériaux pédagogiques imposés : faire d'une « pierre d'achoppement » une « pierre d'élévation »

La page se tourne et une toute nouvelle péripétie de mon histoire commence. Dans les épisodes précédents de mon aventure, vous avez découvert une série de mesures concrètes de natures différentes. Les élèves ont constamment été exposés à l'Autre dans leur voyage vers l'altérité. Ce voyage de découverte est principalement basé sur une réflexion de ma propre initiative dans le sens où je ne me suis pas trop appuyé sur les matériaux pédagogiques imposés par l'école. Journal d'étonnement, rencontre face-à-face, lecture matinale, rallye, toutes ces expérimentations ont fait partie de ma propre démarche interculturelle.

Cependant, un autre aspect inéluctable de mon histoire concerne la façon dont j'ai réagi devant le dispositif pédagogique imposé par le lycée. Comment valoriser les matériaux pédagogiques mis à notre disposition ? Pouvaient-ils aider à développer la démarche que je voudrais mettre en œuvre dans mon cours ? J'ai été préoccupé par cette question avant même d'arriver sur le terrain. Avec une vision rétrospective, l'interculturel était un moyen par excellence pour une mise en valeur des outils d'enseignements exigés par l'établissement. La raison pour laquelle je raconte cette expérience dans la dernière partie de ma thèse réside dans le fait qu'il s'agit d'un principe de valorisation.

Ainsi, dans cette dernière partie, je vous invite à découvrir un épisode intéressant commençant par la présentation de la manière de valoriser les ressources pédagogiques imposées et de ses impacts.

1. Contrainte exigée par l'école : la recherche n'est pas un long fleuve tranquille

Au début de sa recherche, un jeune doctorant peu expérimenté, comme moi, qui se lance pour la première fois dans l'aventure de la recherche, a la naïveté de croire que le chemin vers sa vie scientifique est sans entrave. À mon égard, quand j'ai reçu le feu vert du proviseur du lycée pour mener une enquête ethnographique, j'ai éprouvé un grand sentiment de satisfaction en imaginant toutes les belles idées que je pourrais mettre en œuvre dans mon cours de FLE, comme si tout était simple. J'avais rêvé une série de scénarios idéals qui se réaliseraient sans aucun obstacle. Cependant, en arrivant au lycée Guangming, je me suis trouvé confronté à certaines situations que je n'avais pas anticipées.

Mon public principal était composé de 40 élèves de seconde, très grand nombre pour une classe de langue, surtout pour une classe de LV1. Le lycée m'a également confié la mission d'assumer le cours optionnel de français pour les collégiens⁶⁸ et pour les élèves de première qui apprennent le français comme LV2, ce qui représentait un travail supplémentaire pour moi.

⁶⁸Les collégiens viennent au lycée Guangming, une fois par semaine, pour leur cours de français, c'est un cours de découverte et d'initiation à la langue française. Le lycée Guangming a un collège rattaché à Shanghai, mais ce collège ne se situe pas dans le même local. Pour chacun de ces deux groupes (LV2 et collégiens), je donnais un cours de 2 heures par semaine.

Les collègues chinois de mon bureau ont été formés dans le cadre d'une formation essentiellement linguistique et littéraire de l'enseignement de langue, il a donc fallu que je leur explique mon projet de recherche pour obtenir leur soutien et leur collaboration éventuels. Convaincre mes collègues n'a pas été facile au début. D'après le règlement intérieur de la section, il fallait donner un devoir à la maison chaque jour (principalement le devoir des exercices structuraux, ce qui n'est pas vraiment ma passion) et le responsable pédagogique de la section allait inspecter régulièrement mes corrections...

Ayant grandi dans la steppe de Mongolie, je n'étais pas du tout habitué aux climats estival (mélange de chaleur et d'humidité) et hivernal (pas de chauffage dans la salle pour les villes du sud de la Chine) de Shanghai, et je ne me sentais pas très bien dans cet environnement. Il a fallu prendre un certain temps pour bien s'intégrer dans un milieu où la grande majorité des professeurs et des élèves sont des Shanghaïens qui, bien que vivant dans le même pays, n'ont pas du tout les mêmes repères culturels qu'un chercheur qui vient du nord de la Chine et qui ne parle pas du tout leur dialecte shanghaien... Avant d'arriver sur place, je n'avais pas envisagé tous ces éléments qui m'ont mis à l'épreuve.

Toutes ces différences et tous ces règlements, si inattendus ont été relativement supportables. Ce qui a représenté une mauvaise surprise pour moi, c'est l'imposition d'un gros manuel traditionnel conçu par des éditeurs chinois – *Le Français*. J'ai déjà fait une analyse approfondie de cette méthode de FLE qui se base sur une démarche grammaire-traduction (voir chapitre 3). Il fallait absolument intégrer cette méthode dans la pratique de classe, et on était obligé de couvrir le contenu de ce livre de 450 pages en une année scolaire ! Comme j'ai moi-même été scolarisé en Chine pour mes études secondaires, j'étais plus ou moins au courant du poids du manuel scolaire dans le programme, mais le fait de suivre obligatoirement à la lettre un manuel « démodé » dans un cours de langue, m'interpellait. En outre, la plupart de mes collègues plaidaient pour la légitimité de son utilisation à la lettre. Il y a des points positifs dans ce manuel, comme je l'ai montré via mon analyse précédente, mais pour une sensibilisation interculturelle, ce n'était pas un support idéal.

Ainsi, comment utiliser le manuel traditionnel imposé tout en privilégiant ma démarche, ou comment « ménager la chèvre et le chou » ? Ce dilemme est ainsi devenu une vraie question de réflexion et une préoccupation majeure pour moi.

2. Réutilisation du manuel scolaire traditionnel : la faiblesse devient-elle une force ?

Au début de mon séjour, face à ce manuel traditionnel centré sur la grammaire-traduction et rempli de documents fabriqués, je me suis senti désemparé et je ne savais plus sur quel pied danser. En sachant que je ne pouvais pas abandonner ce matériel pédagogique imposé, il a fallu accomplir un travail d'adaptation puisque la vie ce n'est pas d'attendre que les orages passent, c'est d'apprendre à danser sous la pluie. De ce fait, j'ai « revêtu » une dimension interculturelle pour ces textes des leçons du manuel. Ce moyen s'est avéré très utile pour moi et très motivant pour mes élèves. Afin d'illustrer ce principe, je vais vous présenter un exemple d'exploitation concrète d'une leçon de ce manuel.

Ce texte concerne la leçon numéro 11 du manuel *Le Français* (voir annexe 1). Cette leçon s'intitule *La première classe*, clin d'œil à ma propre histoire (voir chapitre 1), et elle est composée de deux grands dialogues autour d'un étudiant francophone nouvellement arrivé en Chine pour poursuivre ses études. Une série de conversations entre lui et son professeur chinois et ses pairs chinois est explicitée dans ces deux dialogues. Si on lit attentivement ce texte, on remarque tout de suite qu'il s'agit d'un document fabriqué car on trouve énormément d'interférences culturelles et des registres de langue non adaptés au contexte. La conversation est décalée de la réalité et n'est pas du tout naturelle. Il manque donc d'authenticité dans le dialogue. Comment bâtir des activités interculturelles à partir de ce document ? J'ai consacré deux séances de 45 minutes pour son exploitation didactique.

Vu que la thématique de ce texte concerne l'apprentissage de la langue chinoise, je n'ai pas tout de suite attaqué le texte de cette leçon pour débiter mon cours. En revanche, j'ai fait entrer deux YouTubers francophones qui ont parlé de ce sujet dans leurs vidéos ludiques. Un clip s'intitule « La langue chinoise »⁶⁹, il est présenté par un YouTuber reconnu et connu sous le nom du « *rire jaune* », un Français originaire de Chine. Un autre clip est « La complexité du chinois », il est présenté par un jeune YouTuber français qui s'appelle Quentin. La particularité de ce jeune étudiant qui fait ses études en Chine, c'est que toutes ses vidéos sont présentées en mandarin. Ces deux clips, un en français, l'autre en mandarin, favorisaient une forme de réflexivité linguistique ; un regard extérieur et décentré sur sa propre langue maternelle des apprenants était vraiment propice à former, dans les esprits de mes élèves, une sorte de réflexivité linguistique.

La langue maternelle représente toujours un fait évident pour les natifs qui réfléchissent rarement à sa spécificité. Le fait d'être confronté à une interprétation de sa langue et d'entendre les difficultés vécues par les francophones dans l'apprentissage du mandarin, peut inciter les élèves à se mettre à la place d'interlocuteurs non-natifs dans la communication en chinois. En visualisant ces clips, j'avais donc l'arrière-pensée de faire naître cette empathie langagière chez mes élèves, ce qui n'est pas évident sans des activités de sensibilisation. Après sa visualisation, j'ai effectué, une petite discussion collective de 8 minutes environ, pour mettre en évidence l'importance de cette prise de distance linguistique. De ce fait, le début de mon cours s'inscrivait vraiment dans l'optique de l'interculturel.

Ensuite, je suis passé à la lecture linéaire du texte. Cependant, je voudrais signaler que cette lecture linéaire a été systématiquement accompagnée d'un regard critique. Ce regard critique a constamment été illustré par mes explications, à des moments appropriés, durant ma lecture. Par exemple, concernant le titre de cette leçon « La première classe », j'ai expliqué que c'était une interférence culturelle due à la langue anglaise, et qu'en français, il était beaucoup plus logique de dire « Le premier cours ». Les deux premières phrases de ce texte « – Bonjour Mesdemoiselles et Messieurs. – (Tout le monde ensemble) Bonjour Monsieur », m'ont incité à apporter un éclaircissement sur la différence entre le rituel de la classe dans les deux pays. J'ai fait intervenir mon « assistant du cours », Simon, pour expliquer la salutation (en France, on dit tout simplement bonjour) au début du cours entre les professeurs et les élèves en France.

⁶⁹ Pour visualiser ce clip, consulter le site : <https://www.youtube.com/watch?v=817klzVO48Y>

Pour la phrase suivante « – le chef de classe lève la main », j’ai fait une reformulation en insistant sur le fait qu’en français on dit plutôt « le délégué de classe » et que le chef de classe est une traduction verbatim du chinois. Pour ce qui est du dialogue entre le professeur et l’élève francophone « – Enchanté, Monsieur Bontemps. – Enchanté, Monsieur le professeur », j’ai expliqué que ça ne se disait pas trop dans les échanges professeur-élèves en France. Quant à la phrase, « Ça va, les études ? », j’ai dit que c’était un peu familier dans les échanges professeur-élèves.

En plus, en lisant le texte, j’ai constamment repris les formules un peu livresques comme « Je comprends difficilement » (il faut dire plutôt, j’ai du mal à comprendre, il s’agit ici, de nouveau, d’une interférence entre l’anglais et le chinois). « Vous savez, **à mes yeux**, le caractère chinois... » (un peu soutenu dans une conversation entre les camarades de classe, on emploie plutôt, **pour moi**). Le deuxième grand dialogue concerne la conversation à la cantine entre cet élève francophone et ses pairs chinois.

Cependant, l’usage de termes inadaptés au contexte, comme l’utilisation de « cela » au lieu de « ça » dans la phrase « – Ah bon ? Mais c’est normal, tu sais. Puisque c’est ta première classe. – Oui, c’est **cela** ». L’utilisation inadaptée de « nous » au lieu de « on » dans la phrase « Vous ne croyez pas ? – Si, si, nous croyons bien » (il vaut mieux dire ‘Vous me croyez pas ? – Si, si, on te croit’ dans ce contexte). J’ai abordé cet usage approprié et authentique de la langue cible en comparant systématiquement avec le texte du manuel et en le remettant constamment en question.

Cette façon d’aborder la dimension langagière dans une démarche interculturelle a complètement changé l’« habitus culturel » (Bourdieu 1979) des apprenants, puisque pour les élèves chinois, le manuel fonctionnait depuis longtemps comme « la bible » de leur apprentissage de la langue étrangère et ceci représentait le modèle absolu à copier. Malgré le regard critique que je portais, j’ai explicité certains points positifs de ce texte sur quelques reformulations très adaptées au contexte et à l’oralité de la langue française comme « Ah bon ? C’est normal, **tu sais** », « – Le plus difficile, je crois, c’est l’écriture du chinois. – **comment ça ?** ». Tous ces éclaircissements langagiers ont été effectués durant la première séance.

La deuxième séance était dédiée à la dimension culturelle et réflexive de cette leçon. Pour ce qui est de l’exploitation de l’aspect culturel, j’ai présenté un peu l’histoire de l’Université Paris-Sorbonne (Paris IV), car l’élève francophone, Didier Bontemps de cette leçon vient de cette université. La phrase « Monsieur, nous avons un nouvel ami, il s’appelle Didier Bontemps, il vient de Paris », m’a invité à apporter un éclaircissement sur la façon d’appeler une personne en France (prénom + nom, contrairement à ce qui se fait en Chine, nom + prénom). Pour cela, j’ai utilisé un outil pédagogique, un support culturel par excellence – l’almanach du facteur (publié en France par la Poste). C’était pour distinguer le mot correspondant au prénom (Didier ou Bontemps ?).

C’était pour retrouver le prénom Didier dans l’almanach. Le 23 mai c’est la Saint-Didier, héritage de la religion catholique. À l’intérieur de l’almanach, on trouve la liste des prénoms par ordre alphabétique. En cherchant ici, les élèves allophones peuvent savoir que le prénom

est Didier, et que Bontemps est le nom de famille⁷⁰. C'était une expérience à la fois ludique, instructive, mais également (inter)culturelle. Ils étaient très motivés pour feuilleter l'almanach que j'ai présenté. Ils ont découvert un nouveau support culturel, l'almanach, alors que cela a représenté un outil usuel.

Ensuite, j'ai introduit une expression idiomatique française liée étroitement à la thématique du texte – « c'est du chinois » qui désigne les choses incompréhensibles. Dans leurs travaux sur la communication interculturelle, Ildiko Lazar et Efrosyni Tofaridou ont déclaré que :

« Il est intéressant d'observer la manière dont les langues sont remplies de préjugés sur les gens venant d'autres cultures. Il faut reconnaître que quelques-uns font rejaillir sur un peuple un jugement négatif qui contribue à disséminer des préjugés très tôt dans notre enfance. À vrai dire, nous grandissons en internalisant ces idiomes, bien souvent sans nous demander s'ils sont appropriés » (Lazar et Tofaridou 2005 :95)

Je les ai également fait réfléchir sur les expressions remplies de préjugés sur l'altérité en langue chinoise et les élèves ont activement participé à cette discussion en proposant leurs réponses (comme 小日本鬼子, *petit diable japonais*). En remarquant leur enthousiasme, j'ai introduit quelques autres expressions idiomatiques en français et en anglais comme *filer à l'anglaise*, *take a French leave*, *être saoul comme un Polonais*, *fort comme un Mongol*. Les élèves ont bien rigolé car moi, leur professeur mongol, je ne suis pas si fort que ça et donc je ne suis pas très représentatif de cette expression. L'ambiance était donc très bonne et je les ai mis en garde contre les dangers éventuels véhiculés par ces expressions.

Pour clôturer le cours, j'ai visualisé le clip vidéo d'une chanson francophone de Joyce Jonathan – « Ça ira » réalisé par la CCTV, la chaîne nationale de la Chine, car dans le dialogue 2 de cette leçon, il y a la phrase suivante : « Si je travaille bien, ça ira ». J'ai d'abord expliqué la signification de cette expression (« je vais réussir », « je vais y arriver »). Joyce Jonathan a interprété cette chanson, à l'origine française, en mandarin en gardant la touche et la mélodie de sa version originale lors du concours de la langue française (*Les As du français*) organisé par CCTV.

Le métissage culturel et la cohabitation harmonieuse du style français et chinois dans une chanson représentent une illustration parfaite d'esthétique de l'interculturel. En outre, Joyce Jonathan, à l'instar du chanteur Dantès, que nos élèves avaient déjà rencontré, est également une des rares artistes qui fait de la musique French Mandopop⁷¹. De ce fait, après la rencontre avec Dantès, la présentation d'une chanteuse interculturelle était dans une certaine continuité pédagogique.

⁷⁰ J'ai explicité quand même certaines exceptions : quand le nom de famille est aussi un prénom, par exemple, Jean MARTIN.

⁷¹La French Mandopop entremêle le son du chinois mandarin, la pensée française et l'appréciation pop rock de la musique. C'est une catégorie de Mandopop apparue au début du 21^e siècle. Dantès et Joyce Jonathan sont des pionniers de ce genre musical.

3. Considérations didactiques derrière ces propositions

3.1. Réflexion conceptuelle sur la pratique et la formation pédagogique à Shanghai

L'exploitation didactique de la leçon numéro 11 du manuel *Le Français* n'est qu'un exemple parmi les 18 leçons de ce livre. Dans cette thèse, je ne peux inclure toutes les propositions didactiques autour de ces textes. La présentation détaillée de la leçon 11 repose sur le fait que j'ai appliqué une démarche quasi identique pour toutes les autres leçons. Il s'agit de « revêtir » ces documents d'une touche interculturelle en vue de valoriser le support imposé par l'établissement. Je voudrais dégager certains principes essentiels concernant la façon dont j'ai doté ces documents d'interculturel.

La mise en application d'« une lecture critique et d'une analyse discursive sur les documents » (Muller 2014 : 71) occupe une place primordiale dans ma démarche. Dans la culture éducative chinoise, en règle générale, le manuel scolaire, en particulier celui de langue étrangère, jouit d'un prestige inestimable aussi bien chez les enseignants que chez les apprenants. Depuis l'antiquité, le savoir livresque a été très valorisé, par la société chinoise dans le domaine de l'apprentissage. Prenons mon cas par exemple. Quand j'étais lycéen, on était obligé de mémoriser par cœur les leçons du manuel d'anglais alors que ces textes étaient purement fabriqués dans une visée grammaticale. Après 10 ans d'apprentissage, la plupart des apprenants n'arrivent pas à communiquer dans une situation authentique en anglais ce qui a donné lieu à une expression chinoise « 哑巴英语 yabayingyu (anglais muet) ».

Les manuels se présentent d'une manière se voulant incontestable et définitive, et les professeurs enseignent le manuel à la lettre. Les élèves, de ce fait, « parlent comme un livre » dans le sens péjoratif du terme. Le fait de comparer constamment le français livresque et le français authentique, le fait de sensibiliser sans cesse les apprenants aux expressions adaptées au contexte, a donc été le mot d'ordre dans ma pratique de classe.

Ce travail de remédiation linguistique, revêt donc une dimension interculturelle, car la plupart des phrases « erronées » du texte sont des calques d'expressions chinoises ou anglaises. En faisant cela, les élèves sont sensibilisés à la variation des expressions entre les langues. Dans cette même optique interculturelle, la portée pragmatique de la langue (politesse, mot d'adresse, injonction), les interférences, le registre de langue (contexte, locuteur), l'usage (oralité de la langue, comme l'éclaircissement sur l'utilisation de « on »), ont été inclus et analysés dans ma lecture critique. De surcroît, cette lecture critique confronte également des habitus culturels différents comme le rituel de la classe, la façon d'appeler une personne, etc.

Le deuxième moyen d'« embellir » les documents du manuel est étroitement lié à la démarche précédente mais je le considère comme un complément. En effet, j'ai appliqué le principe préconisé par Byram et alii qui, dans leur article concernant la problématique « Comment l'enseignant peut-il promouvoir la dimension interculturelle tout en respectant le programme scolaire et en assurant l'enseignement de la grammaire de la langue concernée », ont écrit :

« Les thèmes traités dans les manuels peuvent être développés dans une perspective interculturelle...Le principe de base consiste à amener les élèves à comparer un thème défini

dans un contexte familial à des situations non familières. » (Byram, Gribkova et Starkey 2002 : 24)

En gardant ce principe à l'esprit, j'ai intégré la dimension interculturelle et réflexive en développant le thème de la leçon. La visualisation des deux extraits de deux YouTubers sur l'apprentissage de la langue chinoise (le thème de la leçon 11) a amené les élèves à confronter leurs propres sentiments avec ceux de locuteurs non-sinophones. Les élèves ont été vraiment attentifs en regardant ces clips et très actifs dans la discussion après le visionnage, car les commentaires de la part des étrangers, sur le mandarin, représentent un tout nouveau regard qui ne leur était pas familier. Le thème de la leçon a également servi de point d'appui pour les activités de confrontation à des expressions idiomatiques contenant la généralisation hâtive sur les autres peuples, les autres langues, les autres nationalités. Cet exercice a également suscité la réflexion des apprenants en leur faisant prendre conscience de l'éventuel danger qu'implique ce type de locution figée.

La présentation de la version chinoise de la chanson « Ça ira », représentait un prolongement du dialogue de la leçon 11 qui a pour but de sensibiliser les apprenants à l'esthétique de la production artistique d'ordre interculturel. En vous racontant cela, je me suis rappelé un événement assez significatif qui s'est déroulé lors de mon séjour à Shanghai. Il s'agit de la formation pédagogique que j'ai animée avec ma directrice de thèse, Mme Claudine Moïse, lors de sa visite à Shanghai sur mon terrain de recherche, formation qui était organisée et soutenue par le consulat général de France à Shanghai et le lycée Guangming. Pendant cette formation, une expérience de pratique interculturelle en groupe concernait justement la composition d'une chanson française qui devait être accompagnée par un air chinois. Les professeurs de FLE présents ont été regroupés et de sympathiques chansons franco-chinoises ont été produites en 40 minutes par ces enseignants (voir annexe 2). Les participants ont été très impliqués, ce qui a créé une ambiance très conviviale. Pourquoi donc ne pas appliquer cette activité ludique interculturelle dans nos cours de FLE en l'adaptant au niveau de notre public ?

Cette formation pédagogique mérite tout particulièrement d'être mentionnée dans cet épisode de mon histoire. D'une part, cela représentait la première véritable collaboration entre ma directrice de thèse et moi sur une intervention scientifique. Le fait de se retrouver à Shanghai m'a vraiment plu et m'a donné la force de continuer dans mon aventure. C'est un beau souvenir d'un moment partagé avec ma directrice. D'autre part, cette formation visait un objectif à très grande échelle car le consulat général de France à Shanghai l'avait organisée à l'intention de tous les professeurs de FLE des établissements secondaires de la circonscription de Shanghai, c'est-à-dire les principales grandes provinces du sud de la Chine (224 millions d'habitants, soit 16 % de la population de la Chine, soit l'équivalent du Brésil). Il y avait donc des professeurs qui venaient des grandes villes proches de Shanghai, comme Hangzhou, Suzhou, etc. De surcroît, la formation a débuté par mon cours de démonstration de 40 minutes devant tous les participants, formation durant laquelle j'ai repris la leçon 11 du manuel pour présenter mon travail et affirmer mes convictions méthodologiques. À cause de la contrainte horaire de la formation, je n'ai pas pu faire une exploitation complète comme celle que je vous ai présentée plus haut, mais j'ai gardé la ligne directrice de mon principe en condensant

les activités que j'avais faites dans mes cours. En plus, ma directrice a fait une synthèse critique pour les enseignants juste après l'observation de mon cours de démonstration et cela leur a permis d'avoir une vision conceptualisée de ma pratique concrète de la classe. C'était donc un mélange parfait entre la pratique et la théorie.

Ainsi, j'ai proposé une sorte de vulgarisation de mes outils didactiques, mon principe pédagogique visant à montrer comment exploiter et valoriser le manuel traditionnel via l'interculturel, à l'échelle nationale. Le consulat général de France à Shanghai, pour sa part, en tant qu'organisateur, a fait un travail de diffusion en amont et en aval de cet événement comme la publication d'articles sur notre formation pédagogique. Les retours des participants ont également été positifs. Grâce à la visite de ma directrice à Shanghai et avec le soutien du consulat, j'ai pu propager un peu mon sujet de prédilection – l'interculturel – pour mes collègues, exerçant ainsi une certaine influence sur les enseignants de FLE en Chine.

3.2. Réflexion sur la transférabilité et le prolongement

Je vous ai raconté ma manière d'exploiter un document traditionnel dans le contexte scolaire chinois. Bien que l'importance qu'on accorde au manuel varie selon les contextes et les pays, celui-ci reste quand même un support important dans l'enseignement de langue vivante étrangère. Face aux documents fabriqués et non-authentiques, je voudrais signaler qu'on peut appliquer, dans quelque contexte que ce soit, la démarche et les moyens que j'ai présentés en gardant à l'esprit la particularité de la culture d'appartenance de notre public. J'ai placé cet épisode d'exploitation de manuel dans cette dernière partie de mon histoire, car cela représente vraiment le quotidien de la grande majorité des professeurs de FLE.

Le manuel *Le Français* que j'ai été obligé d'utiliser est un livre édité en Chine par des professeurs sinophones. On voit donc bien la trace de la culture chinoise d'apprentissage dans la conception de ce manuel. La grammaire, le lexique, la traduction sont des préoccupations majeures des auteurs et la dimension interculturelle est largement négligée. À l'échelle internationale et dans les contextes allophones, il y a sans doute des professeurs qui sont, comme moi, contraints d'utiliser les manuels locaux. Dans ce cas, utiliser « le support imposé dans une perspective interculturelle et critique » (Byram 2002 : 24) est toujours un bon moyen, dont je suis le bénéficiaire, pour transformer une faiblesse en force.

Ma confrontation avec le manuel local chinois et mon effort pour dépasser son exploitation didactique m'ont incité à observer la manière dont l'interculturel est représenté dans les manuels du FLE édités récemment en France. J'ai donc feuilleté les manuels de différentes maisons d'édition qui sont principalement dédiés au FLE. Par exemple, j'ai consulté le manuel *Festival* (2005) de CLE international ; le manuel *Scénario* (2008) publié par Hachette FLE ; le manuel *Version Originale* (2009) chez Maison des langues, le manuel *Génération* (2016) édité par Didier, etc, et j'ai remarqué une régularité importante. Les activités qui se revendiquent comme étant d'ordre interculturel restent, la plupart du temps, la simple comparaison de faits culturels. « Quelles sont les principales régions touristiques **dans votre pays ?** » (*Génération A1* 2016 : 61), « **Et chez vous ?** Le divorce est-il courant ? Y a-t-il beaucoup de familles nombreuses ? Et de familles recomposées ? » (*Scénario* 2008 : 140), « Décrivez et dessinez un Français ou une Française 'typique'. » (*Festival* 2005 : 25), telles

sont les consignes des activités interculturelles dans la partie « culture » de l'unité didactique. Faire inscrire cette dimension interculturelle dans la simple comparaison s'écarte des fondements de l'interculturalité. À ce propos, Catherine Muller a constaté que :

« L'interculturalité, qui a trouvé un ancrage dans les manuels de langue, se réduit souvent à la question « Et chez vous ? ». Ces comparaisons ne donnent lieu à aucune prise en charge dans les manuels. Les différences, plus que la diversité, sont mises en avant (...) une telle consigne peut certes inciter l'apprenant à se positionner et à réfléchir à la réalité de sa propre société, mais elle n'implique pas pour autant une prise en charge de la relation à l'autre » (Muller 2014 : 68)

Comme l'a évoqué Catherine Muller, « Et chez vous ? », « Dans votre pays ? » sont des expressions très récurrentes dans les consignes des activités dites interculturelles. Et certaines consignes pourraient même contribuer au renforcement de stéréotypes (par exemple, décrivez et dessinez un Français « typique », dans le manuel *Festival*). Une telle approche s'inscrit dans un paradigme différentialiste plutôt que dans la valorisation de la diversité. Elle vise plutôt le savoir encyclopédique et factuel plutôt que la compétence interprétative. Par conséquent, dans la plupart des manuels dits « modernes » édités par les maisons d'édition françaises, l'interprétation fallacieuse de l'interculturel peut être repérée à travers les consignes des exercices dans les rubriques du manuel qui sont consacrées à la « culture ».

Je ne souhaite pas, par là, exprimer une attitude de dénigrement total de ces manuels au sujet de la représentation de l'activité interculturelle. Leur intention est bonne, et cette comparaison peut sans doute déclencher une discussion sympathique avec un public hétérogène et multinational. Ce que je voudrais signaler ici, c'est que malgré la bonne intention de cette démarche, ces manuels ne vont pas assez loin dans leur conception de l'activité.

De ce fait, même pour les enseignants qui utilisent ces « manuels exportés », manuels récemment édités en France, il faut prolonger les activités et aller encore plus loin si on veut appliquer une démarche véritablement interculturelle. En effet, dans ce cas on peut tenir à peu près le même raisonnement que pour mon exploitation du manuel traditionnel chinois. Autrement dit, au lieu de rejeter ces activités, l'enseignant peut s'emparer d'un tel support et, à partir de là, proposer aux apprenants un regard critique dans une démarche interculturelle. Ici, l'approche méthodologique à privilégier dans la construction de l'altérité rejoint ce qu'ont déclaré Paola Bertocchini et Edvige Costanzo :

« ... ce qui est prioritaire, c'est de ne pas se limiter au développement de connaissances déclaratives sur la société cible. Une démarche qui vise l'acquisition d'une compétence interculturelle, ne peut que viser l'acquisition de connaissances procédurales à travers la mise en place de stratégies discursives (comparaison, inférence, interprétation, explication...) qui permettent [...] de comprendre et d'accepter la différence » (Bertocchini et Costanzo 2014 : 27)

C'est en suivant ce raisonnement, en déclenchant la verbalisation, en stimulant la réflexion, bref, en privilégiant non seulement la connaissance déclarative, informationnelle, mais surtout la connaissance procédurale que j'ai construit l'altérité dans mon cours. En faisant cette réadaptation appropriée, on se sent moins perplexe face au matériel pédagogique non-adapté à nos attentes, au contraire, ce matériel devient un tremplin pour aller encore plus loin dans

notre aventure dans l'interculturel. En résumé, c'est le principe qui consiste à faire d'une « pierre d'achoppement » une « pierre d'élévation ».

Le manuel étant un programme scolaire prédéfini par le lycée, j'ai mis en application cette idée de « pierre d'élévation » en ce qui concerne son exploitation tout au long de mon séjour sur le terrain. Dans cet épisode, j'ai mis l'accent sur la manière dont j'ai fait face à cette contrainte pédagogique imposée par l'établissement ; je ne peux pas présenter comment je me suis adapté aux autres imprévus que j'ai mentionnés plus haut (climat, emploi du temps, relationnel...) dans leur intégralité faut d'espace. Rétrospectivement, je me suis rendu compte que, les « obstacles » rencontrés sur mon terrain et ma façon de faire face à ces difficultés impliquent, dans une certaine mesure, une philosophie de la vie en générale. Le travail de recherche n'est pas un long fleuve tranquille et la vie n'est pas non plus un conte de fées. Un des remèdes contre l'anxiété peut-être l'action. Winston Churchill disait « un pessimiste voit la difficulté dans chaque opportunité, un optimiste voit l'opportunité dans chaque difficulté », ce qui souligne l'importance de faire des difficultés une sorte d'opportunité. La force de celles et ceux qui entreprennent est de voir l'éclaircie au milieu de l'orage. Face aux aléas de la vie, l'important est d'essayer de trouver des moyens pour avancer malgré tout. Transformer les lignes de failles en lignes de force constitue ainsi une maxime que j'ai faite mienne à travers mon aventure didactique.

Chapitre X. Portée de l'interculturel chez les apprenants. Processus de dévoilement

Après avoir raconté mon aventure sur mes pratiques didactiques interculturelles et sur la valorisation des supports traditionnels imposés par l'établissement, il m'est apparu donc logique et important de vous expliciter le retentissement de cette année interculturelle chez les acteurs principaux de mon histoire – les apprenants. « Quelles répercussions tous mes efforts ont-ils eu sur mon public ? », tel est le questionnement que j'avais à l'esprit et qui me préoccupait à la fin de mon séjour. Pareillement à la démarche que j'ai appliquée pour connaître les us et coutumes de mon terrain au début de mon séjour à Shanghai, le principe d'« enquêter en conversant » (Madec2005) a constitué également le moyen privilégié pour recueillir les retours de mes élèves, deux semaines avant mon retour en France⁷². Jusqu'à ce moment-là, j'avais consacré mon temps à réaliser et tester la totalité de ma démarche au cours de mon intervention pédagogique, L'entretien à ce moment s'est avéré donc beaucoup plus pertinent pour avoir une vision globale de leur sentiment.

Pendant ces deux semaines, j'ai invité trois élèves dans mon bureau chaque soir après la fin de la classe. C'était propice à une discussion plus informelle, hors cadre scolaire, puisqu'à ce moment-là, tous mes collègues étaient déjà rentrés chez eux, et il ne restait que moi et les élèves au lycée. En vue de laisser un temps suffisant pour que tous trois puissent s'exprimer, chaque entretien a duré environ deux heures. La formation des groupes dépendait totalement de leur volonté et c'est donc eux qui ont choisi leur partenaire pour notre conversation collective. En venant avec leurs meilleurs copains dans mon bureau, je pensais que les apprenants pourraient être encore plus à l'aise. En gardant donc à l'esprit l'importance de les mettre en confiance pour que les échanges soient conviviaux, les entretiens que j'ai menés avec mes élèves étaient semi-directifs voire parfois libres.

Malgré cette liberté sur la forme, la trame, le fil rouge de notre discussion, se focalisait d'une part sur leurs retours concernant ma pratique pédagogique (avec les questions comme « Qu'est-ce qui vous a motivé le plus / le moins dans mon cours et pourquoi ? »), d'autre part sur l'évolution de leur réflexion autour de l'altérité (avec, par exemple, des questions comme « quelle est votre vision actuelle sur les Français et la société française ? Ya-t-il un écart entre votre représentation initiale et votre représentation actuelle sur la culture française et sur « l'autre », après un an d'apprentissage du français ?). Je leur ai aussi donné l'opportunité de parler des valeurs apportées par l'apprentissage du français (avec des questions telles que : « que représente la langue française pour vous ? Quelle est la valeur ajoutée pour votre parcours personnel ? »). Et bien sûr, nous avons également abordé certains sujets d'ordre personnel et amical (au travers de questions comme « quel est votre projet professionnel après le lycée ?) en vue de créer une atmosphère conviviale et naturelle pour notre discussion. J'avais pu instaurer un climat de confiance avec mes élèves lors d'un contact continu une année entière, année durant laquelle j'étais toujours à l'écoute de leurs propositions. Je me positionnais plutôt comme leur « grand frère » que comme leur professeur. Et cet effort de

⁷² Du 12 juin au 26 juin 2017, c'est-à-dire les deux dernières semaines du mois de juin 2017

rapprochement a montré son importance dans l'entretien final dans la mesure où je sentais vraiment qu'ils se livraient sans réticence, ce qui était vraiment important pour garantir la qualité de notre discussion. Faire parler les élèves et analyser leurs ressentis à travers leurs propos, c'est privilégier en effet une démarche d'« appréhension du sujet dans les pratiques langagières » (Moïse 2009 : 48).

À part cet entretien final mené sur un ton amical, un autre moyen de recueillir le retour des apprenants a été la démarche de la « mise en visualisation » (Moliné, 2009) du sentiment, un concept développé par Muriel Moliné dans son livre *Le dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Je pense que cette démarche dépasse un peu la routine habituelle par rapport à l'entretien classique, mais je me suis dit que cela pourrait constituer un autre angle original pour avoir leur retour et analyser leur réaction. En tenant compte des différents talents de mes élèves, je leur ai demandé, un mois avant mon retour en France, d'exprimer leur pensée sous forme de production artistique (dessin, chanson, etc.), mais cela n'était pas obligatoire. En revanche, la production était totalement tributaire de leur motivation et de leur envie. À ma grande surprise, j'ai pu réunir quelques magnifiques productions qui ont parfaitement visualisé leur réflexion. Je vais expliciter cela dans la partie qui suit.

À cause de l'emploi du temps extrêmement chargé vers la fin de l'année scolaire, je n'ai pas pu faire un entretien avec tous mes élèves ; cependant, j'ai pu parler avec les deux tiers d'entre eux (environ 25 élèves sur 39). Concernant les élèves avec qui je n'ai pas pu mener l'entretien, je leur ai demandé de rédiger un bref dossier réflexif de quelques pages en chinois. Pour ces élèves, j'ai expliqué, via Wechat⁷³, la trame de cette écriture en reprenant à peu près la même ligne directrice, les mêmes grandes questions de mon entretien. J'ai ainsi pu récupérer plusieurs textes de la part de mes élèves pendant la première semaine de mon retour en France. Tous ces moyens, entretien, production artistique et quelques écritures, assurent la représentativité de cette enquête finale.

Je voudrais signaler ici que la langue utilisée pour mener mon entretien était le mandarin - la langue maternelle des élèves. D'une part, comme ce sont de vrais débutants, il n'est pas possible d'envisager un entretien exclusivement en français. D'autre part, l'entretien ne visait pas du tout à évaluer leur niveau de langue, mais c'était une communication en toute sincérité dans laquelle ils pouvaient faire des confidences. Ce qui comptait, ce n'était pas la langue qu'ils utilisaient, mais c'est ce qu'ils allaient dire. Ma compétence linguistique a montré pleinement son bienfait dans ce processus, car le fait de parler couramment le mandarin a vraiment facilité nos échanges, m'aidant ainsi à recueillir des informations de qualité.

Vu que c'était contenu du discours qui primait sur l'aspect linguistique, j'ai appliqué la démarche de la transcription orthonormée, c'est-à-dire sans convention compliquée à part certaines marques d'oralité. La transcription de ces témoignages a été en partie traduite en français. Une convention compliquée, de ce fait, aurait représenté encore moins de sens pour la transcription. Ainsi, j'ai pu collecter environ 20h d'enregistrements audio à travers mes

⁷³ Réseau social chinois, comme une version Facebook de Chine. Nous avons créé un groupe Wechat pour rester en contact.

entretiens et j'ai pu collecter également quelques productions artistiques. J'ai attentivement réécouté ces enregistrements et transcrit les témoignages. J'ai traduit en français certains passages pertinents pour illustrer cette partie de ma thèse. Signalons-le tout de suite, il ne s'agit pas ici de faire une présentation exhaustive des contenus des témoignages, ce qui est d'ailleurs impossible. J'ai sélectionné plutôt les passages significatifs de leurs discours afin d'effectuer une analyse sur l'impact que mon année interculturelle a eu sur leur vision des choses.

J'ai donc fait une sorte d'analyse thématique qui s'est appuyée sur les entretiens. Ma transcription, ma lecture de leur production artistique et leur écriture réflexive montrent les bénéfices et valeurs qu'a apporté ma pédagogie interculturelle chez les apprenants ; je les ai classés en trois grandes catégories. Ces trois catégories mettent en évidence le changement réflexif du public à différentes échelles. Ainsi, dans cet épisode de mon histoire, j'expliciterais ces trois aspects avec des exemples concrets et je présenterai ensuite ma réflexion didactique et personnelle inspirée par l'analyse de ces témoignages.

1. Valeur au niveau linguistique : découverte et réflexivité via la navigation langagière

La première valeur que j'ai repérée à travers les entretiens avec les élèves concerne la valeur linguistique. Le français, en tant que langue étrangère, a apporté une toute nouvelle expérience linguistique aux élèves. Par l'entremise de ma démarche interculturelle, cette expérience vécue de l'altérité des langues les a sensibilisés non seulement aux traits distinctifs de la langue cible, mais elle a également engendré un retour réflexif sur la langue source⁷⁴.

Marion : Ce que j'ai vraiment aimé pendant cette année, c'est la partie concernant la comparaison des onomatopées et des expressions idiomatiques entre le mandarin et le français. J'ai également aimé le cours de MOOC qui traite de la différence du langage gestuel entre la France et la Chine. Par exemple, dans votre cours, j'ai appris que pour désigner le gloussement du coq en français on dit cocorico, alors qu'en Chine, c'est cocokei. J'ai appris que la façon de compter avec les mains, les chiffres de 1 à 10 est différente en Chine et en France. Dans la séance sur les expressions idiomatiques, j'ai également appris des expressions très françaises telles que « marcher comme un escargot », « damer le pion à quelqu'un », etc. On n'utiliserait pas les mêmes images pour dire la même chose. Et l'expression « opération escargot » qui désigne le ralentissement volontaire de la circulation dans la manifestation m'a beaucoup fait rire. Les Français sont géniaux, ils arrivent à inventer des termes très poétiques voire romantiques pour désigner des choses pas très joyeuses (rire). Auparavant, des expressions idiomatiques chinoises et des proverbes chinois me sortaient de la bouche automatiquement comme des tics de langage, je n'avais jamais réfléchi, ni fait attention aux images et métaphores contenues dans ces formulations, mais après l'apprentissage du français avec vous, j'ai eu l'habitude de prendre un peu de temps pour analyser un peu tout ça. Je me rends compte que je n'apprends pas que la langue, je découvre la culture cachée derrière, et je me rends compte à quel point le découpage de la réalité est différent selon les langues.

⁷⁴ Les prénoms des élèves cités dans ce chapitre sont des pseudonymes.

Le témoignage de cette élève montre bel et bien la mise en avant de l'aspect culturel dans mon intervention pédagogique. On ne doit pas « aseptiser » (Galisson 1991) la langue de sa culture. En racontant son apprentissage sur les onomatopées et le langage gestuel dans mon cours, Marion fait preuve d'une sensibilisation aux autres modalités linguistiques en deux langues dépassant ainsi le modèle classique (langage verbal) de la communication langagière. Ce dépassement est important d'un point de vue interculturel étant donné que s'ouvrir aux modalités qui sont différentes de la modalité dite « dominante » représente un vrai changement de repère.

« On n'utiliserait pas la même image pour désigner la même chose », met en lumière la prise de conscience de la particularité de sa langue maternelle qui représente toujours un fait universel pour les apprenants. « Auparavant, des expressions idiomatiques chinoises... j'ai eu l'habitude de prendre un peu de temps pour analyser un peu tout ça », cette remarque m'a particulièrement plu car c'est exactement ce que je voulais faire naître dans l'esprit de mes élèves : une sorte de réflexivité linguistique, celle-ci étant clairement illustrée à travers le propos de Marion. Mon enseignement interculturel du français la pousse à effectuer un retour réflexif sur sa langue maternelle, comme confirmait Barbara Cassin (2014) « Deux langues au moins pour savoir qu'on en parle une ». Cette prise de conscience, cette manière de se connaître davantage à travers l'autre sur le plan linguistique, représente un facteur important dans l'optique de l'interculturel.

« ...je n'apprends pas que la langue, je découvre la culture cachée derrière », met en évidence sa nouvelle vision sur l'apprentissage d'une langue étrangère. En disant « je me rends compte à quel point le découpage de la réalité est différente selon les langues », elle affirme en effet sa découverte et sa reconnaissance de la diversité et de la richesse que possèdent les langues pour décrire la réalité, comme l'a dit Xavier North « chaque langue permet de s'orienter différemment dans l'opacité du monde, chaque langue a sa façon de percevoir et d'exprimer le monde, de l'organiser » (North 2013 : 40). Auparavant, cette prise de conscience de la richesse des langues n'était pas évidente chez Marion.

Mon intervention didactique a ainsi stimulé la réflexion de cet autre élève qui illustre un nouveau point de vue sur la langue et son apprentissage.

Enzo : L'apprentissage du français m'a amené dans un tout nouvel univers. Si je fais un parallèle avec le récit biblique sur l'Exode, ce nouveau monde apporté par cette langue, c'est comme les Hébreux qui sortent de l'Égypte, et se dirigent vers le pays de Canaan sous la conduite de Moïse. Dans votre cours, vous avez constamment comparé notre langue maternelle, le chinois, avec le français sur les plans syntaxique, grammatical et lexical. J'ai beaucoup aimé cette comparaison régulière qui m'a permis non seulement d'apprendre le français, mais aussi de mieux connaître ma langue maternelle. En chinois, il n'existe pas de genres masculin et féminin et les verbes ne se conjuguent pas du tout. Alors qu'en français, les verbes se conjuguent à toutes les personnes au singulier ou au pluriel et les adjectifs doivent être accordés selon le genre du nom ! Ça demande donc une transformation des schémas mentaux quand je parle le français. En regardant les clips, les témoignages des YouTubers francophones qui apprennent notre langue dans votre cours, je me suis mieux sensibilisé aux caractéristiques spécifiques du mandarin auxquelles je n'avais jamais réfléchi avant. En écoutant leurs

témoignages, j'ai compris que la particularité de notre langue qu'on considère naturelle est également étrange pour les autres. Je trouve cela impressionnant, car cela me permet de sortir du carcan de ma langue maternelle. Vous nous avez sensibilisés à ces différences en analysant et comparant systématiquement ces deux langues dans votre cours et cela m'a ouvert l'esprit et extrêmement motivé.

Les propos d'Enzo montre l'éveil de l'intérêt pour la langue cible et la langue maternelle via ma mise en application d'une sorte d'analyse contrastive des langues, terme proposé pour la première fois par Whorf (1941), une approche indispensable dans l'enseignement interculturel sur le plan linguistique. Notre esprit, étant en grande partie modelé par les structures de la langue maternelle, la mise en relation ou comparaison entre la langue des apprenants et la langue étudiée semble inévitable. L'utilisation du récit biblique sur l'Exode de la part d'Enzo affirme que cette nouvelle langue, le français, constitue une fenêtre ouverte par laquelle il observe et se dirige vers un nouvel univers. Une sorte d'empathie linguistique est constatée quand il cite l'exemple des jeunes YouTubers francophones qui apprennent le mandarin, « j'ai compris que la particularité de notre langue qu'on considère naturelle est également étrange pour les autres ». L'apprentissage du français a provoqué une réflexion, une prise de recul sur sa propre langue. Ce rapport distancié sur la langue maternelle est important dans le sens où cela est favorable pour une sorte d'empathie linguistique quand on parle avec les locuteurs non-natifs.

Plus on maîtrise une langue étrangère, plus on se détache de la structure formelle de sa propre langue. Enzo a utilisé l'expression « transformation des schémas mentaux » pour exprimer son sentiment d'aptitude à parler le français. En écoutant ses paroles, je remarque que l'étude d'une nouvelle langue, en l'occurrence le français, a pour effet de structurer le cerveau de façon différente. La comparaison des langues se fait sans doute de façon subliminale chez les apprenants.

Cependant, pour les langues très éloignées, comme c'est le cas du français et du chinois, ce sentiment est encore plus fort d'autant plus que je les ai davantage sensibilisés sur ce point, comme Enzo l'a dit dans son témoignage, « en analysant et comparant systématiquement ces deux langues dans votre cours ». En appliquant une approche contrastive à bon escient, le fait de parler la langue étrangère devient une gymnastique cérébrale bénéfique, et l'apprentissage et la pratique du français provoquent donc un réaménagement de l'univers cognitif de l'apprenant. Si la différence des langues est abordée de façon appropriée, celle-ci sera un vecteur de motivation plutôt qu'une source de perplexité, comme l'a encore dit Enzo : « cela m'a ouvert l'esprit et extrêmement motivé ». La motivation étant la pierre angulaire dans l'aventure de l'apprentissage, j'ai ainsi favorisé une plus grande ouverture vers une nouvelle langue. Voici encore le témoignage d'un autre élève :

Axel : Dans mon apprentissage de l'anglais, de l'école maternelle jusqu'au lycée, les professeurs se sont trop centrés sur les exercices grammaticaux et la traduction, mais votre cours de français a privilégié l'aspect culturel. Je me rappelle très bien que lorsqu'on a étudié une leçon de notre manuel concernant les mots qui désignent l'orientation en français, vous avez mentionné la manière de dire les points cardinaux dans ces deux langues. En français, on dit Nord, Sud, Est, Ouest, alors qu'en chinois, on dit 东南西北 *dong nan xi bei* (Est, Sud, Ouest,

Nord). La description orthogonale et la description circulaire pour exprimer la même chose mettent en évidence les différentes manières d'appréhender et de représenter le monde. L'une est énergétique, l'autre est plus conceptuelle et rationnelle. Vous avez inséré pas mal d'exemples de ce genre, durant cette année, et toutes ces découvertes culturelles à travers la langue ont vraiment été passionnantes pour moi et ont vraiment éveillé ma curiosité pour l'apprentissage de cette langue. Toutes ces découvertes culturelles me font penser que le français vaut beaucoup plus qu'un simple outil de communication.

Dans ce témoignage, on aperçoit, de nouveau, à quel point l'exploitation interculturelle de l'aspect linguistique pourrait motiver les élèves. L'apprentissage d'une langue étrangère, « ce n'est pas seulement utiliser 'ses mots' » (Pretceille 1999 : 103). Dans l'exemple cité par cet élève concernant l'apprentissage des mots *Est Sud Ouest Nord*, j'ai creusé l'implicite culturel véhiculé dans la langue cible, au-delà du simple apprentissage du lexique. À ce sujet, Heinz Wismann, dans son livre *Penser entre les langues*, s'est exprimé ainsi :

« la véritable créativité humaine, c'est cette prolifération de différences, Et la bêtise humaine, c'est de vouloir **camper** sur l'une de ces différences. [...] Il faut malheureusement - et c'est ça être cultivé - avoir la capacité de les laisser dans ce qu'elles sont, ces différences, tout en les **appréciant**. [...] Pour moi, l'effet Babel est ce qu'il y a de plus productif dans l'histoire humaine. » (Wismann 2012 :102)

Je n'ai pas du tout l'intention de camper sur l'une de ces différences entre les langues. En revanche, j'ai systématiquement mis en valeur la pluralité de conceptions comme présentée par Axel dans son témoignage. L'utilisation des termes comme « je me rappelle très bien », « ont vraiment été passionnantes » et « éveillé ma curiosité », de la part de cet élève, désigne à l'évidence le fait que je leur ai fait apprécier, comme le préconisait Wismann, ces différences. « ... que le français vaut beaucoup plus qu'un simple outil de communication », ce passage à la fin de l'extrait, m'a vraiment réconforté dans la mesure où je vois clairement que sa perception de la fonction d'une langue s'est approfondie. La langue n'est plus un simple instrument avec lequel on communique avec l'autre. La langue n'est donc plus un assemblage de mots, elle devient le bon truchement pour accéder à « la partie immergée de l'iceberg » de l'autre. C'est une démarche, et, si je reprends le témoignage d'Axel, la « découverte culturelle à travers la langue » est favorable à une compréhension profonde sur l'altérité.

Je ne peux pas citer tous les témoignages sur ce point, faute d'espace. Ces trois témoignages montrent que la morphosyntaxe, le lexique, les expressions, le langage non verbal, entre autres, donnent de la valeur pour les élèves quand ces aspects essentiellement linguistiques revêtent une dimension interculturelle. En effet, dans ce processus, j'ai systématiquement utilisé la méthode *Comparons nos langues* de Nathalie Auger. Selon elle « Le 'filtre' linguistique existe à tous les niveaux dans les langues, c'est-à-dire, la syntaxe particulière, le lexique particulier, et même au niveau des valeurs empêchent ou peuvent entraver l'acquisition d'une nouvelle langue-culture » (Auger 2005, transcription de ses commentaires dans la vidéo DVD de cette méthode) et je voulais dépasser ces filtres par cette comparaison dans une ambiance stimulante et ludique. Je constate clairement, via ces retours, le changement de vision de mes élèves sur leur langue maternelle et sur la langue cible. Je

remarque également un changement de représentation sur la fonction d'apprentissage d'une nouvelle langue.

2. Valeur au niveau personnel : tendre vers un nouveau regard

J'ai analysé les retours concernant l'impact du facteur linguistique. Dotés d'une touche interculturelle, ces aspects principalement linguistiques ont provoqué de nombreuses réactions et réflexions chez mes élèves. Passons maintenant à la valeur qu'apporte l'apprentissage du français au niveau personnel, c'est-à-dire au changement réflexif et au regard critique des apprenants vis-à-vis de l'autre, mais également vis-à-vis de soi.

Pour le premier exemple d'illustration, je voudrais choisir, cette fois-ci, la production artistique d'une élève, qui, avec son incroyable talent, a esquissé un magnifique dessin pour visualiser ses ressentis et ses réflexions après un an d'apprentissage du français (figure 1). Son dessin réflexif est accompagné d'un texte explicatif en chinois, dans lequel mon élève illustratrice a élucidé la signification de son œuvre. À ma demande, elle m'a rendu son dessin une semaine avant mon retour en France. Rassembler les productions artistiques des élèves constitue une autre façon de recueillir leurs retours. L'extrait suivant est la traduction en mandarin de son texte :

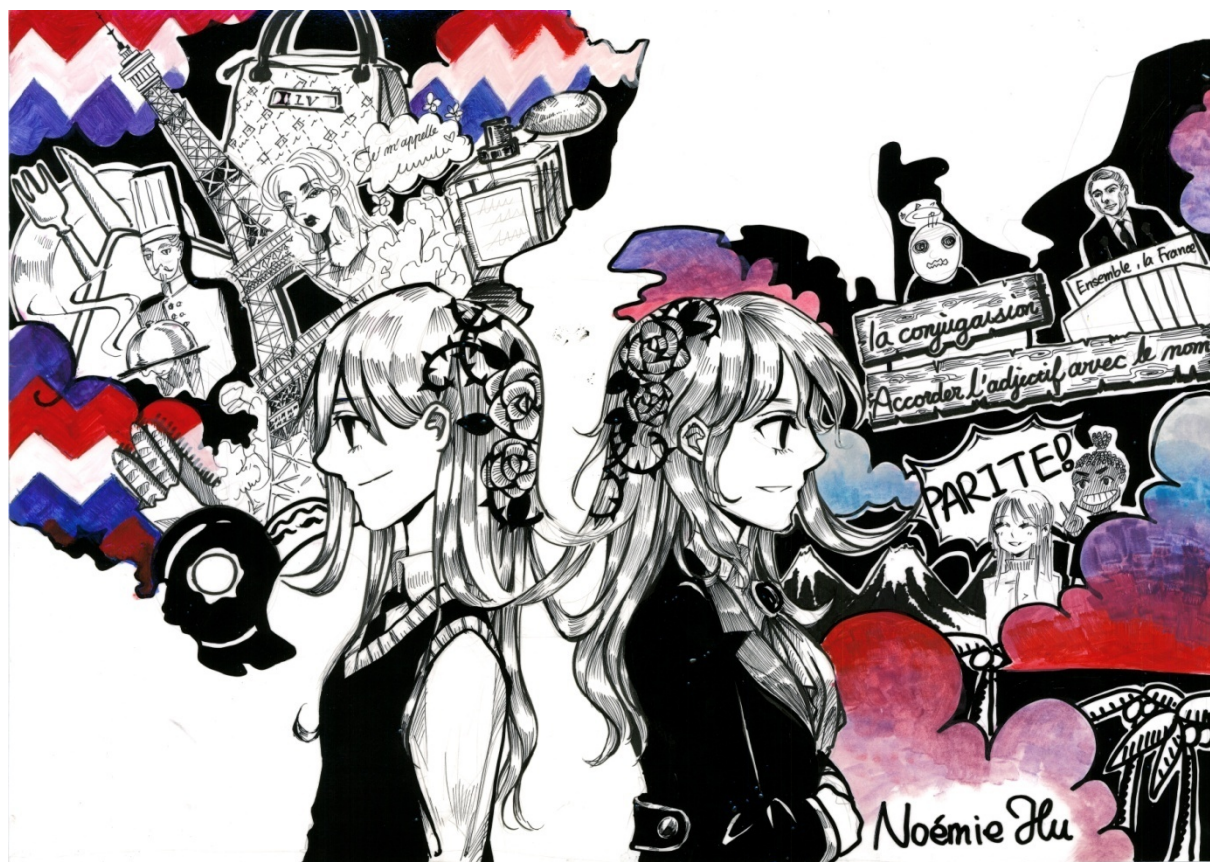


Figure 1. Les deux « moi » : apport de l'interculturel

Noémie : Les deux jeunes filles dos à dos sur cette image sont toutes les deux « moi » : l'une est le « moi » de trois ans avant, l'autre est le « moi » actuel. Avant l'apprentissage de la langue française, ma tête était envahie par tous les types de clichés sur la France. Comme indiqué sur le dessin, la France pour moi, c'était le romantisme, la gastronomie, le luxe, les parfums, la Tour Eiffel. Les couleurs bleu blanc rouge que j'ai utilisées, sont très claires et nettes, car j'avais une vision assez superficielle et stéréotypée. Une des raisons principales pour lesquelles j'ai choisi le français c'est à cause du vieux dicton « Le français est la plus belle langue du monde », et j'avais une vision idéalisée de cette langue. Mais après l'avoir apprise, je me suis rendue compte que c'est aussi une langue qui a besoin de l'accord du participe passé, c'est aussi une langue qui a des règles de conjugaison où tous les verbes ne se comportent pas de la même façon. Je me suis également rendu compte qu'au-delà des frontières de la France, il y a une grande variété de cette langue dans chaque pays de la francophonie dans les 5 continents et toutes ces variétés ont autant de valeur que le français de France. L'intégration systématique de la culture francophone dans le cours de mon prof de français, m'a appris que le paysage de France ne se résume pas à la Tour Eiffel et que la nourriture typique française ne se limite pas à la baguette. À travers « la lecture matinale » dans laquelle mon prof a fait des analyses culturelles sur les caractéristiques spécifiques de la France pour chaque séance, j'ai compris que ce pays que j'avais qualifié de « romantique » a également ses propres problèmes dans la gestion de la vie politique, dans sa lutte pour la parité entre homme et femme, et dans son combat pour la revendication des droits. À travers cette année interculturelle avec mon prof, j'ai appris et compris que les Français sont en effet comme nous, ils sont nos proches lointains, qui sont également confrontés aux soucis du quotidien. J'ai compris qu'il y a aussi des différences entre nous, ce n'est pas dû au fait qu'on est chinois et qu'ils sont français, mais ce sont des différences qui sont liées à notre histoire particulière, à notre situation géographique, à nos philosophies profondes, à la nature de nos sociétés. Ma vision à moi était limitée à cause de mon manque de connaissance sur l'autre et j'ai renouvelé la plupart de mes idées reçues via mon apprentissage de cette langue avec mon prof. J'ai une vision beaucoup plus neutre et approfondie de ce pays et de son peuple. Ainsi, les couleurs bleu, blanc, rouge dans la partie droite ne sont plus claires et nettes, elles sont mélangées, fusionnées et nuancées.

Tout d'abord, je voudrais signaler que ce petit texte explicatif a mentionné les mesures concrètes, comme la lecture matinale, que j'ai présentées dans les précédents chapitres. De prime abord, avant même de l'observer de près, ce dessin réflexif visualise parfaitement une sorte de changement de regard d'une personne en nous montrant deux jeunes filles dos à dos. Cette production artistique avec son texte explicatif nous rendent clairement compte de la réflexion de l'auteur. En appréciant son œuvre et en lisant son texte, je constate un dépassement de stéréotype chez cette élève. Jean-Marie Seca a défini ainsi cette notion :

Les stéréotypes, en tant que constituants des représentations sociales, sont plus précisément, des 'raccourcis cognitifs', des 'schèmes perspectifs' (...) relativement rigides, que partagent les individus appartenant à une entité donnée à propos de l'ensemble des attributs ou des membres d'un autre groupe et du sien propre » (Seca 2003 : 330).

Par son propos « la France pour moi, c'était le romantisme, la gastronomie, le luxe, les parfums, la Tour Eiffel » et son illustration sur le dessin, on constate que le schème perspectif et la faculté cognitive de cette élève étaient relativement rigides, comme l'a dit Jean-Marie Seca, en ce qui concerne la société française. On voit bien que l'image de la France était vite élaborée sur la base de son apparence et de son idiosyncrasie. Le romantisme, les grands chefs,

le luxe... les éléments apparus dans la partie gauche de ce dessin constitue une « étape idyllique ou lune de miel » de l'appréhension de l'altérité, si je reprends le terme utilisé par Chaves, Favier et Pélissier, c'est une étape « dans laquelle un locuteur découvre un monde nouveau où tout lui apparaît beau et positif » (Chaves, Favier et Pélissier 2012 : 45). Mais cette vision parcellaire et figée a été renouvelée quand Noémie a déclaré « je me suis rendu compte que le paysage de la France ne se résume pas à la Tour Eiffel et que la nourriture typique française ne se limite pas à la baguette » et « ... que ce pays... a également ses propres problèmes... dans son combat pour la revendication des droits ».

En plus, « une des raisons principales pour lesquelles j'ai choisi le français c'est à cause du vieux dicton 'Le français est la plus belle langue du monde' » indique à quel point un vieux dicton sur la langue l'a poussée à faire un choix dans sa vie. À cause des idées préconçues sur la langue française dans sa société d'appartenance, elle avait une « vision idéalisée de cette langue », mais elle a remis en cause cette perception, en citant dans son texte et en visualisant dans son dessin, certaines complexités et opacités grammaticales du français. Ce qui est encore plus encourageant, c'est que son repère sur la langue française est élargi en prenant conscience de la diversité du français dans le monde francophone, et surtout elle le considère comme une chose très positive en disant « ces variétés méritent autant de valeur que le français de France ». Cela représente une grande ouverture vers l'altérité linguistique.

Noémie mentionne aussi une sorte de relativisme culturel : « j'ai appris qu'il y a aussi des différences entre nous, ce n'est pas lié au fait qu'on est chinois et qu'ils sont français... mais ... à la nature de nos sociétés. ». Sur le sujet de la relativité des cultures, Alain Policar a dit : « Les variations culturelles ne correspondant pas significativement à des variations génétiques, [...] et les différences de civilisation sont le produit de l'action combinée des facteurs historiques et géographiques » (Policar 2003 : 268). Noémie se montre attentive aux conditions socio-historiques de la collectivité humaine, et cette vision relativiste qui rejoint l'idée de Policar représente déjà une certaine maturité de pensée pour une jeune adolescente.

Une phrase a particulièrement accaparé mon attention dans son texte explicatif, « j'ai appris et compris que les Français sont en effet comme nous, ils sont nos proches lointains, qui sont également confrontés aux soucis du quotidien ». J'infère de ce témoignage que cette élève a fait preuve d'une grande qualité de réflexion car elle arrive à discerner les points de convergence avec l'altérité ce qui n'est pas facile du tout. À ce propos, Martine Abdallah-Pretceille a expliqué :

« En effet, il suffit d'un simple constat pour cerner les différences, alors que les ressemblances exigent une démarche cognitive d'investigation. Il faut au contraire s'engager à dépasser la connaissance mosaïque pour rechercher une cohérence et des points communs. Alors que les différences sont des données, les ressemblances sont le fruit d'une construction, d'une opération cognitive afin de dépasser le niveau du détail, de l'intuition et de la subjectivité » (Abdallah-Pretceille 1999 : 105).

J'ai pu, à travers mon enseignement interculturel, entamer cette démarche cognitive d'investigation qui pousse cette élève à aller au-delà de la diversité des peuples pour trouver, en quelque sorte, des éléments de ressemblance. Plusieurs phrases dans son texte qui

commencent par « je me suis rendue compte que », « j'ai appris que », « j'ai compris que », démontrent bien un changement de perception. D'un regard tranché à un regard nuancé, Noémie a excellemment explicité ce glissement dans son dessin par le mélange harmonieux des couleurs bleu, blanc, rouge, dans la partie droite de celui-ci. Le travail sur le regard est essentiel dans la pédagogie interculturelle et pour le développement personnel des élèves, comme l'a écrit Amin Maalouf dans son remarquable livre *Les identités meurtrières* « c'est notre regard qui enferme souvent les autres dans leurs plus étroites appartenances, et c'est notre regard aussi qui peut les libérer » (Maalouf 1998 : 29). J'ai donc essayé, durant mon année à Shanghai, de changer la représentation figée en vue de « libérer » les autres dans le regard de mon public et l'exemple de Noémie a rendu compte du fruit de mon effort.

En vous racontant la présentation de la production artistique de mon élève, j'ai pensé à un autre événement qui s'est tenu durant mon séjour à Shanghai.⁷⁵ Il s'agit du « concours de la chanson francophone », organisé par le lycée Guangming de Shanghai et ses écoles jumelées françaises : ESIGELEC de Rouen et ECAM de Lyon. 18 groupes d'élèves venant d'une dizaine de lycées et collèges de Shanghai ont participé au concours. J'ai joué un rôle de « coach » pendant la préparation de mes deux élèves, Didier et Guillaume. Même si je ne suis pas un chanteur professionnel, je les ai aidés, en tant que professeur de français, sur l'articulation des paroles et sur la mise en scène, et finalement ils ont gagné le 2^e prix (figure 2) de ce concours en interprétant le titre de Mika « Elle me dit » (voir annexe pour la vidéo). Et ces deux copains étaient classés dans le même groupe pour l'entretien final de la fin de mon séjour. Voici ce que Didier a dit concernant ce concours et sa remarque sur mon cours, lors de notre entretien dans mon bureau :



Figure 2. Certificat du prix du concours de la chanson francophone

Didier : Le fait de gagner le 2^e prix de ce concours est largement dû au fait que, au début de chaque lecture matinale, vous nous avez régulièrement présenté des chanteurs et des chansons francophones. C'est dans le cadre de votre cours que j'ai connu Mika et sa magnifique chanson

⁷⁵ Ce concours a eu lieu le 21 mai 2017 au lycée Guangming de Shanghai, 5 semaines avant mon retour en France.

« Elle me dit ». Avant, ma sphère musicale se limitait aux chansons chinoises et anglaises, mais vous m'avez ouvert un tout nouvel univers musical, et j'ai vraiment apprécié la finesse et la beauté de la chanson française. Par exemple, après la présentation de la chanson « On écrit sur les murs », dans votre cours, j'ai cherché et écouté toutes les chansons du groupe français Kids United en rentrant à la maison (rire) ! Après notre « succès », le lycée Guangming nous a invités à refaire notre spectacle pour la cérémonie de remise des diplômes pour les élèves de terminale. Je me rappelle très bien les choses que vous nous avez racontées dans votre cours, par exemple, la signature de 500 élus pour candidater à l'élection présidentielle, pour moi c'était un truc original, et on peut même créer un parti politique en France, comme Emmanuel Macron qui a créé « la République en marche » en peu de temps, et en plus, il a été élu président ! C'est une chose toute nouvelle pour moi ! En Chine, ce n'est pas envisageable de créer un parti politique comme ça. Au début, cette habitude me semblait étrange, mais maintenant je me suis rendu compte que la référence de notre société chinoise n'est sans doute pas unique, mais qu'elle est relative. Je pense que je suis prêt à accepter cette particularité culturelle de la France. Je pense qu'il n'y a pas un critère absolu pour juger ces différences, rien n'est mauvais, c'est juste différent. J'ai l'impression que mon esprit s'est élargi au fur et à mesure de mon apprentissage culturel dans votre cours.

« ...j'ai cherché et écouté toutes les chansons du groupe français Kids United en rentrant à la maison ». J'infère de ce témoignage un éveil de la motivation et de la curiosité grâce à mon intervention pédagogique. En effet, la volonté de découvrir et la curiosité ne vont pas de soi, elles exigent une évolution de l'attitude personnelle. Par mon effort, je suis parvenu à installer cette attitude positive tournée vers la culture de l'autre. L'élève est ainsi devenu plus actif et autonome en cherchant les sources culturelles par lui-même. De mon propre point de vue, faire naître la curiosité et l'envie pour aller vers l'altérité culturelle et la faire apprécier, est une étape fondamentale dans la relation à l'autre. Je pense que le fait d'avoir été invité par le lycée pour la cérémonie de remise des diplômes est encore beaucoup plus encourageant pour poursuivre son exploration de la chanson francophone et même son apprentissage du français en général. J'ai donc, en quelque sorte, semé une graine d'intérêt dans son esprit.

Didier a ensuite cité des exemples appris dans son cours, exemples qui lui semblent étranges, comme la création d'un parti politique, les signatures des élus... mais en concluant en disant que « la référence de notre société chinoise n'est sans doute pas unique, mais elle est relative ». Par ce propos sincère, je constate une sorte de « décentration ethnographique » chez cet élève. Dans *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003), Jean-Pierre Cuq a proposé trois types de décentration : la décentration ethnographique, la décentration sociocentrique et la décentration égocentrique. La décentration ethnographique « est celle qui fait qu'on voit le monde selon sa culture d'appartenance et qu'on est tenté de croire, sans même le vouloir nécessairement, qu'elle est la meilleure et même la seule » (Cuq 2003 : 66). L'ethnocentrisme de Didier est combattu, dans une certaine mesure, par l'acceptation d'autres habitudes culturelles « ce n'est pas mauvais, c'est juste différent ».

Le sociologue américain Herbert Blumer avait développé une idée, celle de *concepts de sensibilisation*, qui « suggèrent dans quelle direction regarder » au lieu de « prescrire ce qu'il faut voir », comme le font les concepts définitifs (Blumer 1954 : 7). En écoutant le témoignage de Didier « ...il n'y a pas un critère absolu pour juger ces différences, ce n'est pas

mauvais, c'est juste différent... », je me suis rendu compte que j'ai pu, dans une certaine mesure, introduire ce concept de sensibilisation, car cet élève, au lieu de donner très rapidement un jugement définitif sur un phénomène social, appréhende des choses dans leur diversité.

L'extrait suivant concerne l'écriture réflexive d'un élève avec qui je n'ai pas pu faire un entretien à cause du manque de temps.

Benoît : L'apprentissage du français avec vous durant cette année représente un grand choc en rapport avec le système de valeur essentiellement chinois qui s'est formé dans mon esprit pendant ces 17 ans de ma vie (...) Avant, l'apprentissage du français, ma connaissance sur la France était seulement basée sur quelques films que j'avais regardés et quelques livres que j'avais lus. Mais les choses ont changé cette année. Par exemple, après votre exploitation de notre journal d'étonnement, je me suis rendu compte que les Français peuvent persifler les hommes politiques et qu'il existe même des émissions télévisées de ce genre ; après un an de lecture matinale, j'ai appris qu'ils ne mangent pas de foie gras et d'escargots à chaque repas et qu'ils ne sont pas si paresseux que ça (rire). Selon les différents documents vidéos que vous nous avez montrés au cours de cette année et vos explications, je me suis rendu compte que les Français sont vraiment à fond pour la revendication de leurs droits personnels, ce qui est très différent de chez nous où on nous enseigne sans cesse qu'il faut tout d'abord penser à l'intérêt de notre patrie, de notre groupe. J'ai l'impression que j'ai un nouveau cadre de pensée qui me semble également logique (...) j'ai vraiment aimé les séances sur la francophonie ! J'ai aimé quand vous nous avez amenés à regarder ensemble le concert du groupe belge *Les retardataires*. Apprendre le français ne signifie pas développer une admiration aveugle pour le français de France. À travers votre cours, j'ai apprécié la diversité de cette langue parlée dans le monde, et je pense que cette diversité est une véritable richesse et nous apporte beaucoup de choses sur la culture générale. Le fait de dire septante pour désigner 70 m'a vraiment intéressé. En plus, ça a poussé ma réflexion plus loin. Par exemple, pourquoi la région du Québec parle-t-elle le français mais pas d'autres provinces au Canada ? Pourquoi la Suisse et un certain nombre de pays d'Afrique parlent le français, mais pas l'anglais qui est pourtant maintenant une langue dite internationale ? Au lieu de donner une valeur absolue au mandarin et nier les autres variantes du chinois, les différents dialectes de la Chine, ne sont-ils pas également un trésor inépuisable pour la langue chinoise ? N'est-il pas temps pour moi de valoriser mon shanghaien ?

Concernant le contenu du cours, Benoît a particulièrement mentionné les séances sur la francophonie en affirmant que l'apprentissage du français ne signifie pas une « admiration aveugle » du français de l'Hexagone, et que « la diversité de cette langue est une véritable richesse », cela montre, de nouveau, comme dans le cas de Noémie, une ouverture et un respect vers l'altérité linguistique. Surtout ses propos, sur l'origine de la francophonie et la valeur de différents dialectes chinois, apparus sous forme de quelques questionnements, illustrent à quel point mes séquences didactiques ont stimulé sa réflexion, et l'ont poussé à une recherche plus avancée sur les régions francophones. Dans son essai *Dialogues singuliers sur la langue française*, Michael Edwards a écrit :

« Il serait peut-être dans l'intérêt de la France et du français que se développe un français antillais, africain et autre, avec sa matière propre, sa couleur locale, et que le français donne naissance à une grande famille de français apparentés mais différents, à l'instar du québécois » (Edwards 2016 : 198)

J'ai pu ainsi éveiller sa curiosité et son respect vers cette langue francophone différente par sa propre histoire, sa propre situation géographique. La francophonie dans toute sa diversité et sa pluralité était un objet de transmission dans ma pratique pédagogique. Ces séquences ont également favorisé un retour réflexif sur le statut de sa langue première, le shanghaien, et sur l'affirmation de sa valeur, alors que sa société d'appartenance a tendance à négliger ces dialectes chinois. La déconstruction des stéréotypes est également évidente dans les phrases comme « ils ne sont pas si paresseux que ça », « ils ne mangent pas si régulièrement l'escargot et le foie gras », etc.

De ses paroles, « les Français peuvent persifler les hommes politiques et il existe même des émissions télévisées de ce genre » à « on nous enseigne sans cesse qu'il faut tout d'abord penser l'intérêt de notre patrie, de notre groupe, j'ai l'impression que j'ai un nouveau cadre de pensée qui me semble également logique », je remarque chez cet élève une sorte de « disponibilité sémantique », une notion développée par Carl Gustav Hempel (1965) pour décrire la plasticité et la malléabilité des idées. J'étais assez content d'entendre ce type de discours de la part de mes élèves, car « acquérir des compétences interculturelles c'est donc aussi apprendre à faire preuve de souplesse et à respecter les différentes formes de flexibilité considérées comme normales à travers les groupes culturels » (Unesco 2013 : 12).

En introduisant les particularités culturelles de l'altérité dans mon cours, illustrées par les exemples cités par Benoît, j'ai privilégié, par l'interculturel, la notion d'« idées chaudes » (Bateston 1979, cité par l'Unesco 2013 : 19), qui désigne des idées encore incomplètes, en cours de formation, en espérant ainsi dépasser la vision étriquée, cantonnée à notre culture d'appartenance. Et le témoignage de Benoît a prouvé l'efficacité de cette démarche.

Dans la même veine, il y a également d'autres témoignages venant de mes apprenants, mais je ne peux pas tous les lister dans cette thèse. Vu que cette partie traite la valeur au niveau personnel et sémantique, je voudrais aborder, pour résumer, la question de la réflexivité, c'est-à-dire, la façon de se percevoir et de faire un retour personnel sur soi. Dans les quelques témoignages que j'ai cités, je vois clairement le changement de la perception de soi de la part de chacun de mes apprenants qui ont fait preuve d'un retour sur soi à des degrés divers. Le témoignage de Benoît « chez nous on nous enseigne sans cesse qu'il faut tout d'abord penser à l'intérêt de notre patrie, de notre groupe » résume assez bien la remise en question réflexive d'une vision chinoise.

Un « Chinois » a acquis son identité de chinois à travers une éducation transmise par ses compatriotes ; de cette manière, il a inconsciemment assimilé les croyances, les valeurs, et les comportements « chinois ». La valeur établie par la société collectiviste a tendance à former des citoyens qui ne sont pas totalement prêts ni à la différence ni à l'individualité. Par la construction de la relation altéritaire dans mon enseignement, je revendique, en effet, l'éclectisme d'un Diderot qui considère que tout doit être soumis à un examen critique, alors que c'est quelque chose qui fait défaut en Chine. Sous la plume de Claudine Moïse « le sujet naît de sa confrontation à l'altérité dans son hétérogénéité » (Moïse 2009 : 46) et le sujet individuel ne peut exister qu'« en interaction et relation dans une quête de lui-même, loin d'un *moi* qui se voudrait construction assurée et figée mais illusoire » (Moïse 2009 : 49). À

travers mon enseignement interculturel du FLE, j'ai en quelque sorte créé une relation et une confrontation avec l'altérité dans toute sa différence en contribuant ainsi à la construction du *moi* flexible, pas un sujet fixé, et ce *moi* flexible a été mis en évidence dans les témoignages de mes élèves.

Dans son autobiographie *Les Confessions* (1782), Jean-Jacques Rousseau a affirmé : « Si je ne vaudrais pas mieux, au moins je suis autre ». Dans *Lettre à Paul Demeny* (1871) Arthur Rimbaud a écrit : « Je est un autre ». Dans *Maximes de la vie* (1883), Diane de Beausacq s'est exprimé avec pertinence, en disant : « On appelle cultivé un esprit dans lequel on a semé l'esprit des autres ». Dans *Lettre de Palma* (1945), Georges Bernanos prétendait que « Les autres, hélas ! C'est nous. ». Toutes ces réflexions françaises au fil de l'histoire mettent en évidence la relation entre le sujet et l'altérité. La subjectivation (mise en conscience de soi), si je reprends le terme de Claudine Moïse, à travers l'autre, est indispensable pour l'épanouissement personnel de chacun et la pratique interculturelle dans un cours de langue est propice à ce processus de mise en conscience. De ce fait, les pensées réflexives individuelles de mes élèves que j'ai captées dans leurs retours ont, à mon sens, plus ou moins montré leur singularité et également une sorte d'individualisme « non pas au sens d'égotisme et de repli, dans un MOI narcissique, (...) mais d'individuation' et de construction de soi dans un JE décentré. ». (Moïse 2009 : 46)

3. Valeur au niveau collectif et social: avancer vers une compréhension intergroupe

J'ai mis en lumière, dans la partie précédente, l'apport de l'interculturel au niveau individuel en soulignant la transformation mentale des élèves. En parcourant leurs témoignages, j'ai également repéré que l'interculturel a une répercussion sur le plan collectif. Pour l'illustrer concrètement, voici le retour d'un de mes élèves :

Guillaume : Avant le cours d'échange avec la délégation des lycéens français que vous avez organisé à l'occasion du 130^e anniversaire de notre lycée, je ne savais pas qu'en France il existait une région comme la Bretagne et des minorités ethniques, comme les Bretons, qui avaient même leur propre langue !⁷⁶ Je croyais qu'il n'y avait qu'une seule ethnie en France. Pour moi, c'est une grande découverte, comme la découverte d'un nouveau continent (rire). Avant ce cours d'échange, je croyais que les lycéens français étaient tous très arrogants et pas faciles à approcher, et qu'ils ne parleraient que français avec nous. Mais en fait, après avoir échangé avec eux dans votre cours, je me suis rendu compte que nous avons beaucoup d'intérêts communs, on aime les mêmes chanteurs, on aime les mêmes genres de jeux vidéo... Maintenant, on échange souvent à propos de ce sujet, au sein de notre classe, entre camarades chinois, car ce cours d'échange était un souvenir inoubliable, et on reconnaît avec joie à quel point on est ressemblant avec nos pairs français. Durant notre conversation quotidienne avec nos camarades chinois, par exemple, lors du déjeuner à la cantine ou pendant la récréation, on dit qu'on avait une vision assez partielle sur les lycéens français, qu'ils ne sont pas si « froids » qu'on imaginait, qu'ils partagent les mêmes centres d'intérêt comme nous. On échange également sur le fait qu'il y a tant de jeunes lycéens français qui commencent à apprendre le mandarin et qui sont assez

⁷⁶ Parmi les établissements qui sont venus célébrer le 130^e anniversaire du lycée Guangming, il y avait des élèves du Lycée Le Likès de Quimper, de la région de Bretagne.

intéressés à notre culture. On évoque souvent, pendant notre discussion, la maîtrise parfaite du mandarin de chanteur Dantès en disant qu'on croyait que c'était impossible pour un Français, un Européen, de parler si bien le chinois, mais après avoir rencontré Dantès, on a changé d'avis⁷⁷. Et on se dit entre nous, qu'ils ne sont pas si différents de nous et qu'on a moins peur d'aller en France pour continuer nos études après le lycée.

En évoquant la Bretagne et les Bretons, Guillaume montre tout d'abord sa sensibilisation au caractère multiculturel de la société française. « Je croyais qu'il n'y avait qu'une seule ethnie en France », exprime son interprétation fallacieuse de poser la culture cible « comme une culture nationale homogène » (Blanchet 2010 : 09). Faire prendre conscience de cette diversité est important dans le sens où voir une identité une et homogène dans chaque société étrangère est une simplification.

La fin de ce témoignage montre que mon organisation de cours d'échange avec les lycéens français et le chanteur français, a engendré un sujet de conversation entre les élèves chinois au sein de la classe. Ils échangent à propos de leur rencontre avec les Français en affirmant qu'ils ont moins peur d'aller en France pour poursuivre leurs études. Le fait que les élèves évoquent souvent l'exemple de Dantès dans leur conversation, montre la déconstruction d'un cliché sur leur propre langue « le chinois est une langue insurmontable pour les étrangers »⁷⁸. Le groupe d'étudiants chinois représente une petite société. C'est un groupe de Chinois qui réfléchit et partage leurs impressions au moment de la découverte de la société française. Et le cours d'échange entre lycéens chinois et français est la rencontre entre deux groupes sociétaux : ce n'est pas la même échelle que la rencontre individuelle. Une volonté de « vivre-ensemble » (Unesco 2013) est constatée dans son propos « on se dit entre nous qu'ils ne sont pas si différents de nous et qu'on a moins peur d'aller en France pour continuer nos études après le lycée ».

La rencontre interculturelle au niveau collectif, c'est le « vivre- ensemble » dans la mondialisation. C'est pour ça que Michael Byram, dans son article sur la relation entre l'identité sociale et enseignement des langues étrangères, disait que la tâche du professeur de langues consiste à « aider les apprenants à comprendre comment les autres les voient et comment eux voient les autres, comment leurs perceptions sont influencées par les catégorisations, voire par la simplification inhérente aux clichés » (Byram 2000 : 24). J'interprète le fait que les activités interculturelles conçues durant l'année aient suscité tant de discussion au sein du groupe d'élèves comme le signe d'une meilleure compréhension entre « nous » et « les autres », d'une meilleure prise en compte de la dimension altéritaire par les élèves.

De mon point de vue, cette conscience de groupe est importante. Ce n'est pas moi qui vis tout seul dans la mondialisation. Un groupe doit essayer de comprendre l'autre groupe car l'interculturel signifie également intersociétal. Ce manque de connaissance au niveau collectif est l'origine du problème actuel, par exemple, entre la Chine et le Président Trump, entre la

⁷⁷ Voir chapitre VI pour l'épisode de la rencontre avec la délégation française, et la séance de discussion que j'ai organisée avec le chanteur français : Dantès.

⁷⁸ C'est une idée largement partagée par les Chinois. On entend tout le temps ce type de discours dans la société chinoise.

Chine et l'Europe. L'Unesco a explicitement souligné l'importance de la compréhension intergroupe dans *Principes directeurs de l'Unesco pour l'éducation interculturelle* « Pour renforcer la démocratie, il est nécessaire que les systèmes éducatifs tiennent compte du caractère multiculturel de la société et s'emploient à contribuer activement à la coexistence pacifique et à l'interaction positive entre groupes culturels différents » (Unesco 2009 :18). L'organisation de cours d'échanges franco-chinois, de ce fait, était propice à cette interaction positive entre ces deux groupes. Pour la gestion de la relation entre les groupes, c'est le professeur de langue qui a cette mission et qui va mettre en place cette dynamique de la rencontre et du vivre ensemble intergroupe.

Voici encore un témoignage :

Océane : Pendant les lectures matinales, toutes les séances sur l'élection présidentielle⁷⁹ en France, pour moi, et pour nous je pense, c'était comme si la classe entière regardait un match de football, un match de Coupe du monde. Chaque jour on apprend un peu, et j'ai compris qu'il pouvait exister une pluralité de partis politiques et des visions différentes voire opposées dans un pays. Certains humoristes peuvent même ridiculiser leur président, ce qui n'est pas le cas en Chine, j'ai donc découvert une autre façon de vivre, et une autre façon de penser. Les Français aiment critiquer, mais je ne comprenais pas avant, maintenant, je pense que, peut-être critiquer, c'est leur façon d'aimer ? (rire !) Ah oui ! Je n'oublierai jamais les expressions, concernant l'humour typiquement français, que j'ai apprises dans votre cours cette année. Par exemple, « c'est le Roquefort qui dit *Tu Pues* au Camembert »⁸⁰, ça me fait trop rire. C'est vraiment simple comme image mais bien dit ! J'essaie donc d'appliquer ces choses un peu implicites sur le plan culturel lors de la communication avec mes correspondants français, et je veux toujours creuser ces aspects quand je regarde des sketches ou quoi pour mieux capter les autres. Donc, l'intégration systématique des données culturelles m'a intéressée le plus dans votre cours. Maintenant, j'aime partager tous ce que j'ai appris avec ma famille, j'ai beaucoup de choses à raconter à mes parents et mes proches sur la France. Auparavant quand je faisais du français dans un centre de langue, je ne pouvais rien raconter car l'enseignement était trop grammatical. Maintenant, ma famille, mes cousins sont toujours très intéressés par ce que je raconte, par ma réflexion et j'ai l'impression que leur connaissance sur la France a également été approfondie à travers moi. Ils me demandent toujours des choses sur la France et sont toujours très curieux. Je suis assez fière et très passionnée de raconter à mes proches ce que j'ai appris. Et j'ai même amené mes parents à la fête de la Francophonie pour regarder des spectacles après votre organisation de rencontre avec le groupe Belge *Les retardataires*.

« Comme si la classe entière regardait un match de foot », illustre l'intérêt des élèves pour les séquences sur l'élection présidentielle dans mon cours. La didactisation de cet événement politique majeur de 2017 a fait naître « une autre façon de vivre et une autre façon de penser » dans l'esprit d'Océane. Rester enfermé dans notre carcan culturel étant un frein pour une souplesse anthropologique, j'ai essayé d'introduire cette multiplicité des valeurs « sans pour autant faire de prosélytisme idéologique » (Boiron 2018 : 45). Son énoncé « ...j'essaie donc

⁷⁹ C'était l'époque de l'élection présidentielle de 2017, l'époque de mon séjour sur le terrain.

⁸⁰ Expression équivalente de « c'est l'hôpital qui se fout de la charité », ici cet élève fait allusion à mon exploitation didactique de mini-série humoristique « Parents mode d'emploi », diffusée par France 2, dans laquelle on entend cette expression. La métaphore de cette expression n'est pas évidente pour les élèves chinois s'ils ne connaissent pas le contexte culturel.

d'appliquer ces choses un peu implicites....je veux toujours creuser ces aspects quand je regarde des sketches ou quoi pour mieux capté les autres » met en évidence le bénéfice apporté par l'exploitation de l'humour français dans mon cours. Son intention d'appliquer ces implicites culturels dans la communication et son envie de les explorer encore plus loin fait penser au concept de « cultural shifting » (ou « permutation culturelle » en français), proposé par l'Unesco, qui désigne

« la capacité cognitive et comportementale que possède une personne dotée de compétence interculturelle de changer de langue, de comportement ou de gestes en fonction de ses interlocuteurs et du contexte ou de la situation au sens large » (Unesco 2013 : 18).

L'Unesco a souvent illustré cette permutation culturelle par l'importance de l'humour en disant que celui-ci « exige un degré approfondi de connaissance du contexte culturel pour ce qui fait rire les membres du groupe ». La mise en valeur de cet aspect dans le cours a sensibilisé cette élève à l'importance de la compréhension avancée sur la culture de l'autre et elle essaye même d'appliquer cela lors de la communication avec ses correspondants français. Sa prise de conscience et son envie d'explorer davantage le facteur implicite de l'autre est important dans le sens où la compétence interculturelle ne consiste pas seulement à comprendre la dénotation mais surtout la connotation culturelle, ce qui est propice à éviter la source de confusion et le malentendu dans la communication.

La fin de cet extrait qui montre qu'elle partage tout ce qu'elle a appris dans mon cours avec sa famille et avec ses proches. « J'ai l'impression que leur connaissance sur la France a également été approfondie à travers moi. Ils me demandent toujours des choses sur la France et sont toujours très curieux », illustre que ce partage a également éveillé la curiosité de son entourage et accru leur connaissance sur la société française. En effet, j'ai également reçu sur Wechat (réseau social chinois) quelques messages de parents d'élèves qui m'ont dit que leurs enfants leur racontaient ce qu'ils avaient appris, et ces parents étaient enchantés. Je me suis rendu compte que ma voix comptait pour mes élèves et leurs parents et elle devenait un élément important qui les reliait au monde francophone, l'écho personnalisé de sa culture et de ses valeurs.

Dans ce cas, les élèves deviennent eux-mêmes des passeurs de culture pour leurs parents, leurs proches et leurs amis. Ils racontent leur expérience, leur apprentissage. L'interculturel a aiguisé leur sens du discernement et la qualité de leur réflexion, le changement sur la manière de voir l'altérité, sont à leur tour, des vecteurs de transmission d'interculturalité. L'apprentissage individuel devient un partage de connaissances pour le collectif, pour leur cercle familial. L'enseignement a pris une dimension plus large en s'étendant des individus aux groupes familiaux. On ne peut pas négliger cet aspect, car si l'on arrive à faire naître cette envie de partage de connaissances (et la réflexion critique qui en découle) dans l'esprit de chaque élève, les apprenants d'une langue étrangère deviendront des médiateurs interculturels pour leur famille et pour leur entourage. Le retentissement sera donc beaucoup plus important qu'on imagine. Ce type de transmission revêt donc une vraie valeur pour mon enseignement du français.

4. Réflexion personnelle et perspective pédagogique suite aux retours

4.1. Valeur des langues et du multilinguisme

En présentant et analysant les valeurs apportées par l'enseignement interculturel du français langue étrangère, je n'ai pas l'intention de prendre les langues dans des rapports de forces qui les hiérarchisent sur une échelle de valeurs abstraites. Toutes les langues sont égales en dignité et il n'y a pas de valeur supérieure et inférieure entre les langues. Montaigne disait « Il n'y a pas de grande langue, le français et le reste. Les langues africaines, amazoniennes, sont aussi belles. Le français est ma langue, mais avec une langue qui meurt, s'en va une part des imaginaires du monde ». D'un point de vue interculturel, aucune langue doit prétendre à quelque hégémonie que ce soit ni même empiéter sur l'identité de ceux qui les apprennent. Je voudrais simplement signaler ici comment l'apprentissage d'une nouvelle langue, en l'occurrence le français, dans un contexte culturel particulier a influencé un public particulier. L'apprentissage du français, dans ce cas, ne concerne d'autre chose que « d'être 'un plus' qui ajoute en chacun de nous cette belle part de notre être qui permet le partage et la compréhension intime de l'autre. » (Cuq 2014 : 19)

J'ai remarqué à travers tous ces témoignages, que ce soit par l'entretien, par l'écrit des élèves, ou par le dessin réflexif, une réelle motivation, une véritable curiosité et surtout un changement d'esprit engendrés par l'apprentissage d'une nouvelle langue. La problématique du multilinguisme peut être schématisée ainsi : « Le multilinguisme est un pont ou une barrière dans le dialogue interculturel ? ». Telle est la question qu'on se pose souvent dans cette ère mondialisée. Ma réponse est claire et nette et elle a encore été renforcée après avoir enseigné un an de français à Shanghai et après avoir écouté les témoignages de mes élèves. Toute langue étant la puissante vectrice d'une vision du monde, il s'agit d'encourager les citoyens à découvrir la richesse de la diversité culturelle du monde à travers l'apprentissage, même partiel, des langues étrangères.

L'Unesco a défini la diversité culturelle comme « des manifestations distinctes mais complémentaires de la diversité de la vie sur terre » (Unesco 2003 :11). L'utilisation de mot « complémentaires » est significatif dans le sens où l'Unesco considère cette diversité pas comme une menace mais comme une véritable richesse. Cette définition souligne également une vision égalitaire et non-hiérarchisée. Si elle est évidente dans le monde actuel, la diversité culturelle ne devrait pas seulement être un bien à préserver mais aussi une richesse à promouvoir. Et la langue étant le médium de nos modes de rencontre avec d'autres groupes humains, son apprentissage est le meilleur moyen pour accéder à cette pluralité des modes d'expression du corps social.

Ainsi, je voudrais déconstruire un cliché qui est largement partagé au sein de la société chinoise concernant la fonction de la langue - « la langue est *juste* un simple outil de la communication ». À cause de cette mentalité, les gens adoptent parfois une attitude relativement négative voire méprisante envers les étudiants qui font de la langue leur spécialité à l'université en Chine. « Pourquoi tu apprends la langue ? C'est juste un outil. Il faut apprendre des choses plus concrètes et techniques » tels sont les propos que j'entends souvent dans la société utilitariste. Ces gens peuvent même évoquer l'avenir de l'intelligence

artificielle en disant que nous pourrions bientôt tous nous équiper d'une oreillette et d'un micro qui nous permettront de tenir à tout moment les conversations avec des interlocuteurs de différentes langues sans grand obstacle.

Ici, je ne veux pas nier le progrès technologique, mais après un an d'enseignement interculturel de la langue, je me suis rendu compte que l'apprentissage d'une langue, pour mes élèves, va bien au-delà de l'usage pressé et utilitaire de la langue et du rôle fonctionnel que l'on a trop tendance à lui attribuer. En revanche, cet apprentissage est devenu une fenêtre pour regarder le monde et un miroir pour mieux s'observer soi-même, en toute adéquation avec la recommandation de Jean-Marc Defays :

« C'est le moment ou jamais de rappeler que l'on n'apprend pas (et que l'on n'enseigne pas) les langues seulement parce qu'elles sont utiles – comme on l'a trop souvent invoqué ces dernières années – mais parce qu'elles sont le fondement même de notre intelligence 'naturelle', de nos ressources culturelles, de nos compétences sociales, de nos aptitudes empathiques, de notre finesse psychologiques, de notre sens esthétique, de nos questionnements philosophiques, de nos aspirations spirituelles, bref, de notre humanité. » (Defays 2018 : 27)

S'il existe des milliers des langues dans le monde actuel, si on entend souvent différentes langues parlées par nos entourages dans la vie quotidienne, si chaque langue exprime des choses à sa manière, si la diversité linguistique reflète l'adaptation créative des groupes humains à leur environnement physique et social, alors le multilinguisme n'est pas seulement une réalité, un état de fait, mais c'est surtout une valeur. Une valeur à promouvoir. Malheureusement, dans notre « merveilleux » monde capitaliste, le multilinguisme « peul-bambara » n'est pas valorisé, « peul-wholof » c'est déjà mieux, « français-wholof » c'est encore mieux. Le « français-arabe dialectal » est stigmatisé, mais le « français-anglais » est un capital social. Je suis un peu ironique en disant cela mais à peine en fait. Je préconise un multilinguisme réellement valorisé et non-discriminé. Xavier North disait « l'écart entre les langues nous offre la possibilité d'appréhender le monde sous des angles différents et contribue dès lors à la richesse de l'expérience humaine » (North 2013 : 41) ; c'est également mon constat en rappelant mon enseignement sur le terrain, en analysant les retours de mes élèves et en réfléchissant à ma propre expérience d'apprentissage des langues. C'est sur cette conviction que je suis un fervent défenseur du multilinguisme et un ardent soutien de la pédagogie interculturelle de la langue.

4.2. Reconsidération sur la valeur du professeur de langue et l'apprentissage du français

Les trois niveaux de valeurs que j'ai présentés plus haut via l'analyse des retours du public sont soumis à une certaine logique. La valeur au niveau linguistique est la base et le premier niveau de tout enseignement/apprentissage des langues. La sensibilisation linguistique dans une démarche interculturelle est propice à un changement réflexif au niveau individuel, deuxième niveau, qui, à son tour, peut avoir une répercussion au niveau collectif, troisième niveau. Ces trois types d'apport sont donc liés entre eux et je remarque une élévation de l'échelle entre ces trois dimensions. Cela me conduit à réfléchir au rôle et à la valeur du professeur de langues étrangères.

Dans la pédagogie traditionnelle, le rôle de l'enseignant est plutôt de donner une fois pour toutes aux élèves un bagage de connaissances. L'enseignant représente, pour les élèves, la source de la connaissance, le détenteur de la vérité, et le transmetteur du savoir. Il bénéficie d'un prestige absolu et son idée est rarement remise en cause. Depuis l'école maternelle jusqu'à la terminale, j'étais sensibilisé à cette position inaliénable des enseignants en faisant reposer ma connaissance essentiellement sur leur autorité intellectuelle. Dans l'optique de l'interculturel et dans l'ère de la mondialisation, le rôle des professeurs de langues étrangères devrait être reconsidéré. En faisant un parallèle avec les trois échelles de valeurs que j'ai repérées par l'entremise des témoignages des élèves, je voudrais remplacer la fonction de « transmission des connaissances » par celle de « construction des savoirs » en lui attribuant un rôle essentiel de « guide » en trois niveaux qui correspond aux trois échelles susmentionnées. J'emploie le mot « guide » parce que le guide est une personne qui conseille, qui indique la direction sans forcément imposer une volonté absolue.

Il est tout d'abord un « guide » linguistique, un guide qui amène son élève à sortir de sa langue et à aller vers une autre langue. Cependant, le guide linguistique n'enseigne pas un tas de règles grammaticales et de structures syntaxiques de la langue cible, mais il déploie l'éventail d'infinies possibilités d'expression de ce trésor inépuisable en incitant ainsi les apprenants à faire un retour réflexif sur leur propre langue. Au-delà d'une orientation professionnelle, choisir d'enseigner une langue étrangère est avant tout un engagement fort pour faire connaître aux élèves des conceptions du monde et des systèmes de valeurs liés la langue cible. En les faisant sortir de leur carcan, en les faisant relativiser leur perception, l'enseignant de langue étrangère fait prévaloir l'équité de la société multiculturelle, et éduque ainsi des citoyens qui sont ouverts aux dialogues interculturels et tolérants envers les différents modes d'existence et de pensées.

Finalement, c'est un « guide » qui conduit le groupe vers le vivre-ensemble dans la mondialisation. Le monde dans lequel nous vivons est caractérisé, plus que jamais, par de grands défis économiques, politiques, sociaux, environnementaux, culturels. C'est donc un monde en demande de régulations, d'éthique et de compréhension intergroupale. En commençant par former les individus, l'enseignant tâche d'élargir sa vision du monde, devenant ainsi un véritable médiateur culturel entre les deux sociétés, car au bout du compte, interculturel est également l'intersociétal.

Je préconise donc un accès à la formation à l'altérité dans une plus grande échelle et d'une façon plus égalitaire possible chez les professeurs. Beaucoup de didacticiens insistent sur le fait que « La formation à l'interculturel ne fait toujours pas partie de la formation des enseignants. Pourtant, il est nécessaire que les enseignants acquièrent eux-mêmes une compétence interculturelle avant d'intégrer dans leurs classes cette dimension »⁸¹.

Les enseignants non-natifs comptent beaucoup plus que les enseignants natifs dans le domaine du FLE et la grande majorité de l'enseignement du français se déroule dans le contexte hétéroglotte. Il est plus qu'urgent de réinvestir financièrement les actions en faveur de la formation des enseignants dits non-natifs. Par exemple, les actions comme l'Université

⁸¹ Consulté sur le site de Franc-parler : <http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/interculturel.htm>

d'été ou stage pédagogique dans les pays de la langue cible doivent se multiplier et la formation à l'altérité devrait prendre sa place dans ces formations. D'une part, cela permet aux enseignants non-natifs d'avoir une immersion culturelle dans le pays dont il enseigne la langue et d'autre part, cela sensibilise les enseignants natifs à ne pas se contenter du « surplomb linguistique » qu'on leur attribue très souvent. Je sais qu'il y a beaucoup d'enjeux politiques, sociaux et financiers dans cette perspective, mais je trouve cela important.

Ceci dit, dans la société où on met trop d'accent sur la rentabilité, la performance, l'immédiateté et l'utilité en termes d'apprentissage de la langue, le principe qui est de privilégier l'altérité et les trois types de « guide » chez les professeurs est sans doute un peu difficile à faire comprendre dans la profession. Mais je suis persuadé que les professeurs le font. Les colloques internationaux, les congrès, les séminaires, les formations auxquels j'ai participé durant mes années de doctorat, montrent bel et bien la vitalité de cette éducation à l'altérité en didactique des langues sur les terrains très divers. D'ailleurs, dans sa conférence tout récente sur l'éducation plurilingue et interculturelle organisée par OEP (Observatoire européen du plurilinguisme), Jean-Claude Beacco (2018)⁸² a cité des exemples très concrets pour illustrer le travail des professeurs de FLE de différents pays qui essaient d'appliquer et de mettre en place cette relation altéritaire dans leur pratique quotidienne de la classe.

« Traditionnellement, la classe de langue a été définie comme le lieu où s'enseignait plus une technicité linguistique que la relation à l'autre », déclarait Geneviève Zarate (1993 : 9). Pourtant, dans ce monde interconnecté, celle-ci ne peut plus être considérée comme le lieu où s'opère la simple transmission de la technicité linguistique. L'apprentissage des langues étrangères devrait aller au-delà de l'aspect essentiellement langagier, et privilégier une compétence interculturelle qui est au cœur de la réalité humaine et contemporaine. Découvrir d'autres « modes d'emploi », d'autres représentations, d'autres perceptions et aussi les comprendre, c'est là où se trouve la vraie valeur de l'apprentissage des langues. L'interculturel dans l'enseignement des langues facilite et favorise cette découverte et compréhension, et met en évidence cette valeur. L'éducation à l'altérité programme un meilleur avenir à l'humanité.

Par la démarche interculturelle, par la construction de la relation altéritaire, je fais aimer l'apprentissage du français à mes élèves, et le français devient alors une langue de valeur pour le public, ce qui est d'ailleurs clairement explicité à travers leurs retours. Signalons que, dans ce processus, je ne me suis pas positionné comme un « donneur de leçon » sur la culture française vis-à-vis mes élèves. Étant moi-même un professeur non-natif et ayant un parcours très en zigzag, j'ai simplement retranscrit mon expérience interculturelle dans mon intervention pédagogique. Je vais expliciter davantage cet aspect dans le dernier épisode de mon histoire. Que représente-t-il l'apprentissage du français au final ? Pour moi, l'apprentissage du français, ne consiste donc pas seulement à savoir conjuguer le verbe *être*, mais surtout à savoir *qui je suis, qui tu es*, car au bout du compte, c'est en apprenant *qui tu es*, que je découvre *qui je suis* !

⁸² J'ai regardé cette conférence sur le site :

https://www.youtube.com/watch?v=Idy29FmMMHg&list=PLmN0_lzOfsIjjLMjUmFVUvXGBfX7h5KX7&index=13

Chapitre XI. Cheminer vers soi : le bénéfice de la découverte de moi-même dans le voyage intellectuel et interculturel

Toutes les histoires ont une fin, mais chaque fin ne signifie pas une fermeture définitive, c'est plutôt le début d'une nouvelle histoire. En inscrivant cette thèse dans un récit, je l'ai commencé par mon histoire de vie, ma biographie langagière en vue de clarifier la raison pour laquelle l'interculturel était devenu mon sujet de prédilection. Ce long périple a ensuite été dévoilé peu à peu à travers mon terrain, ma position de chercheur, la relation entre la culture chinoise et l'interculturel, mes pratiques pédagogiques variées et sur les retours des apprenants. Le tout est constitué de narrations, de descriptions et de réflexions afin de répondre à ma question de recherche. Le cheminement de cette présentation et sa mise en écriture représentent pour moi un véritable voyage intellectuel.

Dans le processus de cette thèse, ce statut de « voyageur » a bien porté son nom : voyager dans l'espace entre l'Europe et l'Asie pour mon terrain, voyager à l'échelle mondiale pour les colloques et congrès internationaux, voyager dans les confrontations d'idées avec ma directrice de thèse, voyager dans la lecture qui alimente ma réflexion, voyager même grâce à l'écriture...Finalement, je me suis rendu compte que le voyage est, en effet, un retour vers l'essentiel. Je me suis aperçu que le voyage le plus long est le voyage vers l'intérieur, car celui qui a choisi cette destinée vient de commencer sa quête vers la source de son être. Claudine Moïse a également dit : « Ce va-et-vient d'altérité nous pose nous-mêmes comme sujet, dans une découverte de notre différence à l'autre » (Moïse 2009 : 91).

De ce fait, dans ce dernier épisode de mon histoire, j'aimerais bien retourner vers moi-même. En approchant de la fin du récit de ce voyage intellectuel, le verbe voyager a pris le sens, comme l'a affirmé Jean-Didier Urbain, de « faire une expérience identitaire : soit se trouver soi-même, soit avoir le sentiment de devenir un autre » (Urbain 2012 : 10). Ce récit se termine donc en attirant notre attention sur le « voyageur » lui-même qui devient, ni tout à fait le même, ni tout à fait un autre. Que m'a apporté l'interculturel et quel est son impact ? Qu'implique ma démarche pédagogique dans ma vie et quels sont les bénéfices de ma recherche ? Comment est-ce que j'existe dans ma singularité ? Qui suis-je et quelle est mon identité dans cette ère mondialisée ?... Telles sont les réflexions qui sont tout naturellement venues dans mon esprit après avoir suivi ce long chemin intellectuel.

1. Influence réciproque entre mon parcours personnel et ma démarche pédagogique : un mutualisme harmonieux

J'ai signalé, tout au début de mon histoire, que ma recherche était étroitement liée à mon parcours personnel. En vous racontant toutes les expériences en classe de FLE, et en analysant les retours assez positifs de la part des élèves, je ne voulais absolument pas me positionner en tant que « donneur de leçons » sur la culture francophone, en me plaçant, en quelque sorte, au-dessus de mes élèves. Mais c'est mon parcours personnel que je transmets et retranscris

dans ma façon d'enseigner. Dans une large mesure, ma recherche sur l'interculturel est inhérente à ma propre histoire. Pourquoi les chercheurs sont-ils sensibles à un tel sujet ? Cette question a, selon les domaines, plus ou moins de rapport avec leurs histoires personnelles et ces histoires façonnent une sensibilité particulière. Philippe Blanchet appelle cela l'« objectivation de la subjectivité »⁸³. Par conséquent, si je construis l'interculturel comme un objet de recherche, cela n'est pas seulement pour des raisons noblement intellectuelles, mais aussi parce que mon parcours m'a orienté vers cette notion plutôt que vers d'autres. J'ai plus ou moins explicité cet aspect au début de mon histoire, mais je l'approfondis à la fin de ce récit pour mieux faire un retour sur ma pratique et donc sur moi-même.

Étant moi-même un professeur non-natif, mon enseignement diffère largement de la situation d'un Français, un locuteur natif qui va transmettre, avec la confiance de la légitimité, ce qu'est la culture française à des Chinois. Mon identité minoritaire, mon identité mongole dans le contexte chinois, mon expérience en zigzag en tant que professeur d'anglais puis de français à Shanghai, Pékin, Grenoble... , ma navigation entre les différentes langues, mon séjour prolongé en Europe... toutes ces expériences m'ont sensibilisé à la différence, m'ont fait réfléchir et m'ont mis en relation avec des cultures autres que les miennes. Je suis donc passeur de la relation altéritaire. En effet, c'est le principe qui consiste à « mettre en lien le concept avec mon vécu et mon expérience biographique », si je me permets d'utiliser l'idée de Gabriele Budach (2018 : 5). Je « raconte » et « transpose » ce processus aux élèves via mon intervention didactique. De ce fait, je n'« apporte » pas la culture française à mes élèves chinois, c'est ma propre histoire que je raconte à travers mon cours de FLE, autrement dit, c'est la transposition didactique de mon histoire.

Une des conséquences de la prise de conscience de cette approche interculturelle s'est révélée à travers le changement de la perception que j'ai eu, en tant qu'enseignant, de « la modalité d'interaction pédagogique »⁸⁴ avec mes élèves (Blanchet 2014). « Quant à la réussite du face-à-face pédagogique, elle est intimement liée à la qualité relationnelle entre enseignants et participants et entre apprenants eux-mêmes » (Clémence Fafa et Violette Petitmengin 2017 : 3). À force d'être bien conscient des enjeux interculturels, cela m'a invité à avoir, dans mon propre comportement langagier et dans mon comportement relationnel, une vigilance interculturelle. Autrement dit, cela m'a poussé à appliquer le principe qui consiste à conformer mes conduites à mes paroles, de mettre en œuvre ce à quoi je forme les gens. C'est une « éthique de la relation à l'altérité »⁸⁵ (Blanchet 2014) vis-à-vis de mes propres apprenants.

La mise en application de cette vigilance, cette façon d'être en relation avec les autres dans notre altérité, a été concrétisée chez moi, par exemple, à travers le rejet volontaire de la conception de « bon élève » largement partagée par les professeurs chinois. Dans la méritocratie chinoise, le critère de « bon élève », surtout dans les établissements du premier et du second degré, repose essentiellement sur la compétence académique des apprenants.

⁸³ Notion que j'ai retenue lors de sa conférence, le 31 janvier 2019, à l'Université Grenoble Alpes sur la thématique de la glottophobie.

⁸⁴ Référence à la visio conférence de Philippe Blanchet : <https://www.lauredup.fr/media/video/conference/dimension-interculturelle-formation-aux-langues-ca-changeait/> dans le cadre du 6^e colloque international ADCUEFE-campus FLE.

⁸⁵ Idem

« Avoir de bonnes notes » est le dernier mot de la part des professeurs pour évaluer la qualité de leurs apprenants. En écrivant cela, un souvenir m'est revenu tout naturellement. Étant un élève relativement bon sur le plan académique, j'ai toujours été le « chouchou » de la grande majorité de mes professeurs depuis l'école maternelle jusqu'à la terminale. De ce fait, mes erreurs du quotidien ont toujours été tolérées à l'école, mes paroles ont eu toujours de l'influence sur mes enseignants. Mais en même temps, je me rappelle également très bien des scènes où mes camarades, dont les notes étaient mauvaises à l'examen, étaient méprisés par les enseignants, et où ces derniers appliquaient toujours le double poids deux mesures vis-à-vis de leurs élèves en fonction de leurs compétences académiques. En effet, ces « mauvais élèves » avaient plein d'autres qualités que je ne possédais pas du tout. Par exemple, ils étaient très doués en sport, alors que je n'étais pas très fort dans ce domaine à l'époque. En tant que bénéficiaire de cette modalité du fonctionnement culturel, j'étais assez content, j'étais même partisan de cette attitude injuste du système, mais maintenant, je vois les choses sous un angle radicalement différent.

Ainsi, j'ai fait de mon mieux pour traiter mes élèves de la façon la plus égalitaire possible sur mon terrain. J'ai prêté attention aux différentes qualités de chaque élève et j'ai considéré cette diversité comme une véritable richesse. Les « mauvais élèves », au sens traditionnel du terme, ont toujours été valorisés dans mon cours et dans notre communication et interaction quotidiennes. J'ai mis en valeur leurs compétences extrascolaires dans nos échanges pour les aider à garder intacte leur estime de soi. Par exemple, j'ai confié la mission de chef de projet, pour le montage de ma vidéo de souvenir au lycée Guangming, à Thomas, un élève qui était relativement faible en français et qui faisait toujours l'objet de moqueries de la part de son entourage. J'ai projeté son travail devant toute la classe en lui adressant mes sincères compliments devant ses camarades et ses enseignants.

J'ai très fréquemment discuté avec les autres « mauvais élèves » qui étaient marginalisés par leurs camarades, pendant la récréation ou après l'école, en leur accordant mon écoute attentive et en leur donnant mes conseils sincères. De ce fait, j'ai constaté que j'étais arrivé à garder une relation relativement bonne avec les élèves et cela a été prouvé par leur préparation méticuleuse pour mon pot de départ à la fin de mon séjour. La tristesse exprimée par leurs visages lors de mon départ m'a rappelé que c'était une année de véritable amitié. Dans ce sens, j'aime la citation de Colette « Le visage humain fut toujours mon grand paysage »⁸⁶. La classe est également une petite société, et le respect des individus dans leur altérité est devenu, dans une certaine mesure, le berceau de ma communication didactique durant mon année à Shanghai. Cela a été propice à un « vivre ensemble » harmonieux dans cette microsociété. Je me suis rendu compte que les rencontres, les expériences que je pouvais vivre par les langues, je les transmettais désormais à nos jeunes. Je pense que le plus important ce n'est pas d'apprendre par cœur mais avec le cœur.

Cette éthique de la relation à l'autre venant de ma pratique de la classe a été appliquée à une plus grande échelle. J'ai renforcé la prise de conscience de cette « vigilance interculturelle » dans ma vie de tous les jours, dans mes réseaux personnels, dans mes cercles d'amis.

⁸⁶ Consulté sur le site de la citation du jour <https://citations.ouest-france.fr/citation-colette/visage-humain-fut-toujours-grand-5377.html>

Claudine Moïse a dit : « l'activité interactionnelle subjectivée et décentrée nous donne à voir l'autre non pas à partir de nos propres catégories construites et rationalisées mais à partir des siennes propres telles que je peux alors les dé-couvrir » (Moïse 2009 : 91). Désormais, j'ai tendance à privilégier, chez mes amis ou chez les gens avec qui j'entre en interaction, la diversité, l'altérité en me débarrassant de mes « lunettes égo-socio-ethnocentriques » (Chaves, Flavier et Pélissier 2012 : 49). Je me rends compte que cette démarche est vraiment propice à l'élargissement de mon cercle d'amis et à l'amélioration de ma qualité relationnelle avec les personnes.

De surcroît, j'ai le sentiment que mon travail de recherche sur l'interculturel et son application dans ma pratique pédagogique ont aiguisé ma curiosité vers ce qui est inconnu, et ont animé ma volonté d'aller vers ce qui est étranger. Pour moi, le désir de comprendre une réalité, d'apprendre des choses nouvelles, d'atteindre une certitude légitime et d'ouvrir sa conscience sont des éléments fondamentaux pour avancer dans la vie. J'avais tendance à avoir une posture de « cela ne me regarde pas », en ce qui concerne les gens, les choses et les domaines qui m'étaient inconnus. Je préférais rester dans ma zone de confort en refusant de plonger dans une sphère différente. Cependant, ma confrontation avec l'autre, mon travail de recherche, mon envie de faire naître la curiosité chez mes élèves... m'ont vraiment sensibilisé au bénéfice que peut apporter la curiosité.

Je voudrais citer un exemple parmi de nombreux autres. Lors de différents colloques internationaux auxquels j'ai participé durant ma thèse, j'ai eu vraiment la chance de rencontrer des chercheurs du monde entier. Et pendant ces rencontres multiculturelles, j'ai pris l'initiative d'aller vers nos collègues « étrangers » en posant des questions sur leurs pays, sur leurs sujets de recherche, sur leurs loisirs, sur leurs langues, sur leurs idées... Cela m'a permis d'être en mesure de mieux comprendre ceux qui ont des vies, des expériences et des perceptions différentes des miennes, alors qu'auparavant, je ne réagissais pas si activement. Je n'étais pas une personne vraiment timide, mais je n'avais pas trop l'habitude de démarrer une conversation sur des sujets qui ne me concernaient pas directement. Ce processus demande de la volonté, des efforts et un apprentissage. Dans ce processus progressif de la prise d'initiative, j'ai remarqué que la plupart de mes interlocuteurs se sentaient considérés et respectés et qu'ils devenaient, à leur tour, plus sympathiques avec moi. Par exemple, je n'oublierai jamais les amis que j'ai rencontrés, en 2018, lors du congrès international de Gdansk, en Pologne, sur la thématique du défi de l'interculturel dans la globalisation, amis avec qui je reste toujours en contact jusqu'à aujourd'hui via les réseaux sociaux, et avec qui j'échange fréquemment sur notre travail de recherche et sur la vie en général.

Pareillement, j'ai remarqué que ce désir d'apprendre sur l'autre, a également contribué à renforcer les relations avec mes collègues de notre laboratoire. Au lieu de manifester une politesse de façade, le fait de montrer une véritable curiosité est devenu pour moi une excellente façon de construire une proximité avec l'altérité. J'ai constaté que cette curiosité croissante qui se forme petit à petit dans mon caractère personnel est un élan vers l'autre et m'aide à développer une plus grande ouverture d'esprit et l'acceptation de la pluralité et de la tolérance. J'ai ainsi essayé de faire naître ce désir, cette flamme pour la langue et la culture cible, voire pour l'autre en général dans l'esprit de mes élèves, car ceci n'a rien d'inné, cela

s'apprend, et donc s'enseigne. Akira Mizubayashi, l'écrivain japonais d'expression française, a raconté le principe de son enseignement du français en disant : « Quand la flamme existe chez un individu, cela suffit, il peut être indépendant. Allumer cette flamme a été mon seul souci pendant toute ma carrière » (Mizubayashi 2018 : 19). Plus j'ai pu observer la naissance de cette flamme chez mes élèves (à travers leur réaction quotidienne dans mon cours et dans le cadre de l'entretien final de mon séjour) plus j'ai eu envie d'aiguiser ma propre curiosité envers l'altérité, afin de développer un véritable échange, une interaction à bénéfices réciproques.

Par conséquent, j'ai perçu une influence réciproque entre mon travail de recherche et mon parcours personnel. Mon histoire singulière m'a poussé à faire de l'interculturel mon objet d'étude, à privilégier la relation altéritaire dans mon intervention didactique. C'est le transfert de l'expérience vers les pratiques. De la même façon, cette expérimentation sur le terrain a, à son tour, provoqué chez moi un changement dans le sens positif en constituant ainsi un binôme insécable et un cercle vertueux.

2. Retour réflexif sur ma langue maternelle et reconsidération du rapport entre le français et moi

2.1. Regard vers le mongol et renouvellement de mes idées

Mon parcours interculturel et mon application de l'approche interculturelle dans un cours de langue a provoqué également un retour réflexif sur ma langue maternelle, ma langue de cœur – le mongol. La décentralisation du noyau conventionnel de la langue française dans mon cours pour me projeter vers une didactique de la francophonie, l'appréciation de différentes langues parlées par mes amis internationaux que j'ai côtoyés en France... ces éléments m'ont fait prendre conscience de l'importance d'intégrer une altérité linguistique non discriminée dans la vie. Cette prise de conscience a ressuscité le souvenir de jours anciens concernant la discrimination linguistique que j'ai vécue dans ma langue maternelle alors que je ne m'en étais même pas aperçu à l'époque et que je la considérais même comme légitime.

Malgré le statut de minorité ethnique et de région autonome de la Chine, la Mongolie-Intérieure est la troisième plus grande province de ce pays ayant 1 183 000 km² de superficie, ce qui équivaut environ à deux fois la taille du territoire français. Elle est composée de 12 *Aimakes*⁸⁷ et chaque *Aimake* a sa propre façon de parler la langue mongole. Il n'est pas étonnant que les habitants aient leurs propres accents sachant qu'ils sont assez éloignés géographiquement les uns des autres. La distance entre la partie Ouest et la partie Est est environ de 2500 km, soit la plus grande distance de Chine en longitude, pour une province ! Le gouvernement central de Mongolie-Intérieure a désigné l'accent de *XilinGol*⁸⁸ comme *Barimzaabya*⁸⁹, c'est-à-dire, l'« accent standard », si je traduis littéralement en français. Étant

⁸⁷ Transcription phonétique du terme mongol, c'est une division administrative du niveau préfectoral de la préfecture en Mongolie-Intérieure. En français on traduit ce terme par « la ligue ».

⁸⁸ Une ligue (Aimake) de la Mongolie-Intérieure qui se situe au centre de cette région

⁸⁹ Il s'agit d'ici la transcription phonétique de l'expression mongole.

un lycée renommé, mon lycée à Hohhot⁹⁰ rassemblait des élèves venus de toutes ces *Aimakes* qui avaient chacune son accent particulier.

Je me souviens très bien d'une situation particulière de notre cours de mongol durant lequel notre professeur nous obligeait, d'une façon très rigoureuse, à réciter le texte avec le *Barimza Abya*. Il demandait à chaque élève de lire un passage du texte et si on n'arrivait pas à prononcer d'une manière standard, il nous critiquait méchamment. Je me rappelle les sanglots de ma voisine quand elle a été réprimandée par notre professeur qui a dit qu'elle lisait le texte n'importe comment et que son accent était moche. Je me rappelle également les larmes qui coulaient sur mon visage par le fait d'avoir été refusé pour la participation au concours d'éloquence, quand j'étais en seconde. « Xinjiletu, ton texte est excellent voire le meilleur, mais tu as quand même un peu d'accent de l'Est, désolé, tu ne peux donc pas participer à ce concours, améliore encore un peu ta prononciation et tu pourras participer à la session de l'année prochaine », tels furent les propos de mon professeur de mongol que je n'oublierai jamais.

Ceci dit, à cette époque, étant lycéen, je n'avais jamais remis en cause cette discrimination linguistique au sein de ma langue maternelle. On se moquait même de nos camarades dont les accents étaient plus « lourds » et plus « évidents » que les autres. On faisait de notre mieux pour se rapprocher du *Barimza Abya*. J'avais même un peu honte de l'accent de ma région natale et je le trouvais très moche alors que notre accent différent n'empêchait pas la construction de significations partagées entre nous. Les élèves de *XinlinGol*, quant à eux, étaient très fiers de leur accent et méprisaient, dans une certaine mesure, leurs camarades ayant un accent différent du leur. L'accent avec lequel on s'exprimait induisait ainsi une hiérarchisation géographique et sociale. Rétrospectivement, je mets même en doute la pertinence de l'expression mongole *Barimza Abya* - « accent standard ». Je préférerais parler de l'« accent de référence » plutôt que l'« accent standard », car il ne s'agissait que d'une référence parmi d'autres et pas d'un standard absolu. En ratant l'opportunité du concours d'éloquence à cause de mon accent, j'étais victime de la « glottophobie », terme qu'avait lancé le linguiste Philippe Blanchet (2016), mais en me moquant de mes camarades dont l'accent était « lourd », j'étais moi-même un glottophobe. Toutefois, je n'étais pas conscient de tout cela.

Je me moquais de l'accent de mes camarades, mais en même temps j'étais victime de glottophobie. Je me suis rendu compte que les plus « méprisants » sont ceux qui subissent eux-mêmes les discriminations pour gommer les stigmates qui sont en eux. Je me suis rendu compte qu'au sein même de ma langue maternelle, il existe un phénomène de diglossie. Les différentes variétés d'une même langue sont classées dans une hiérarchie acceptée par la population. Concernant la notion de diglossie, Fergusson (1959) a proposé le premier de parler de variété H (variété high) et de variété L (variété low). La variété mongole de Xinlingol est donc considérée comme variété H en bénéficiant de la position de « standard », et cette idéologie du standard a, à son tour, reproduit les rapports de pouvoir.

⁹⁰Capitale de la Mongolie-Intérieure.

Nous avons tous un accent dans notre langue, mais je me suis aperçu que nous remarquons surtout celui des autres, comme l'a affirmé Louis-Jean Calvet : « l'accent, c'est toujours l'accent de l'autre » (Calvet 2019 : 20). Cependant, la richesse d'une langue vivante n'est-elle pas justement d'être façonnée à l'infini par ceux qui la parlent ? L'accent de l'autre est, dans une certaine mesure, le reflet de son histoire. Au lieu d'être un objet de discrimination, il devrait être un facteur qui nous incite à avoir envie d'en savoir plus sur l'autre. Si je pousse encore plus loin ma réflexion, si je transpose cette réflexion en didactique du FLE, j'oserais même partager l'idée de Philippe Blanchet selon laquelle « l'apprenant du français peut marquer ce français d'une altérité, utiliser ce français à sa façon et à la façon d'une autre communauté humaine qui ne soit pas discriminée, pour autant que ça permette la relation, l'interaction, la construction de la signification partagée »⁹¹ (Blanchet 2014). Je pense que cette proposition va se heurter à des résistances car cela touche à la question assez sensible de la norme, des questions qui sont idéologiques et politiques. Mais cela représente une vraie démarche interculturelle.

L'expérience de l'altérité linguistique et sa transposition didactique dans mon cours m'ont également fait réfléchir à la valeur de ma langue maternelle. Depuis tout petit j'ai entendu parler d'une remarque largement partagée par mon entourage, mes proches, « il n'y a pas d'avenir si on scolarise nos petits en langue mongole, ils seront désavantagés sur le marché de travail ». Sous la pulsion de cette mentalité, et dans une logique diglossique, de plus en plus de parents mongols envoient leurs enfants à l'école chinoise. Le nombre des élèves mongols qui vont dans les écoles chinoises montre une augmentation considérable chaque année. En plus, selon mon constat, les enfants de couples mixtes (père mongol, mère chinoise, ou vice versa) ont tendance à ignorer complètement la langue mongole, et l'héritage de cette langue dans ces familles n'est donc pas du tout évident.

Je me rappelle même la difficulté à laquelle j'ai été confronté à l'hôpital quand je faisais mes études à Pékin. Le dispositif informatique de cet établissement a été programmé par un modèle qui peut enregistrer au maximum 4 mots⁹². Mon nom et prénom, composés de 5 syllabes, ont donc intentionnellement été réduits à 4 mots en supprimant la dernière syllabe TU. De ce fait, ma demande de remboursement a été refusée par la sécurité sociale car le nom enregistré sur l'ordinateur de l'hôpital ne correspondait pas à celui de ma carte d'identité. J'ai ainsi pu observer, à travers cette petite anecdote, le degré d'ethnocentrisme chinois, de la prédominance du modèle langagier chinois dans le secteur public. En relatant cette anecdote, je me suis même rappelé le fait que mon oncle en Mongolie a fait modifier les prénoms de mon cousin et de ma cousine sous prétexte de faciliter les démarches administratives dans leur futur travail.

L'expérience de cette thèse a fait émerger tant d'anecdotes et de souvenirs qui résidaient au fond de ma mémoire ! Je constate une sorte d'autodénigrement, l'auto-odi diglossique (Garabato et Collona (dir.) 2016), vis-à-vis de leur langue chez certains de mes compatriotes.

⁹¹ Référence à la visio conférence de Philippe Blanchet dans le cadre du 6^e colloque international ADCUEFE.

⁹² Les prénoms chinois sont souvent assez courts. Ils se composent, d'une manière générale, de 2 ou 3 syllabes. Maximum 4 syllabes.

L'aspect utilitariste prime sur l'aspect culturel et identitaire. À l'égard de ces éléments qui reflètent parfaitement les thématiques du rapport de force et de la valeur des langues, j'étais presque inconscient et je les considérais comme naturels, voire légitimes. J'étais tellement immergé dans ce contexte chinois que j'avais, en quelque sorte, perdu mon esprit critique.

Ainsi, j'ai alors fait le lien avec les mécanismes de la diglossie (Ferguson 1959, Fishman 1969) et les rapports de pouvoir qui y sont rattachés. En ce sens, dans *Ce que parler veut dire* (1982) Pierre Bourdieu analyse les tensions des marchés linguistiques et montre que les échanges linguistiques sont un rapport symbolique où s'actualisent les rapports de pouvoir entre les groupes respectifs.

Mais aujourd'hui, selon *L'Atlas UNESCO des langues en danger dans le monde* (2000), l'écriture traditionnelle mongole – l'écriture qu'on utilise depuis environ mille ans dans la région de la Mongolie-Intérieure, écriture par laquelle j'ai effectué mes premières descriptions du monde, écriture qui m'a permis de lire pendant toute mon enfance – est classée parmi les 18 langues qui sont « extrêmement en danger » ; le mongol est donc une langue ⁹³qui risque de disparaître prochainement. Le résumé de l'Unesco a parfaitement illustré la situation de ma langue maternelle :

« Quand une langue est perdue, il est bien moins facile de la récupérer que d'autres marqueurs d'identité. Les langues dominantes exercent un pouvoir d'attraction sur les locuteurs des langues minoritaires. Les jeunes en particulier ont tendance à lier leur identité aux langues de communication de la majorité. Au fil des générations, cela se reflète dans la perte continue de nombreuses langues vernaculaires et de la diversité culturelle qu'elles incarnent. » (Unesco 2009 : 13)

Par mon expérience mongole, je vois à quel point le prestige de la langue dominante et sa prééminence dans la vie publique peuvent amener une communauté à déprécier sa propre langue. Montaigne a dit que « avec une langue qui meurt, s'en va une part des imaginaires du monde ». Si on considère que la biodiversité est essentielle pour le développement naturel de tous les écosystèmes de notre planète, dans la même logique, la diversité linguistique est cruciale pour l'écologie de notre société humaine. Si on pense qu'une grande biodiversité augmente la stabilité et l'adaptabilité de la biosphère face aux modifications des conditions environnementales, la vitalité des langues minoritaires représente l'épanouissement culturel de l'espèce humaine. Au contraire, le prix à payer pour l'érosion de la diversité linguistique, c'est celui de l'appauvrissement général de la pensée et de l'inventivité humaine. Concernant cette métaphore sur l'écologie naturelle et l'écologie humaine, je voudrais particulièrement citer la belle réflexion d'Amin Maalouf, car celle-ci représente vraiment la voix de mon cœur.

« Pourquoi serions-nous moins attentifs à la diversité des cultures humaines qu'à la diversité des espèces animales ou végétales ? Notre volonté si légitime de préserver notre environnement ne devrait-elle pas s'étendre aussi à l'environnement humain ? Du point de vue de la nature comme

⁹³ L'écriture traditionnelle mongole commence avec le conquérant Gengis Khan (1155-1227), fondateur de l'empire mongol. Ayant fait prisonnier un scribe ouïgour, il le chargea, en 1204, d'élaborer une écriture pour transcrire la langue. Et cette langue a été utilisée jusqu'à aujourd'hui en Mongolie-Intérieure, une des provinces de la Chine.

de celui de la culture, notre planète serait bien triste s'il n'y avait plus que les espèces 'utiles', et quelques autres qui nous paraissent 'décoratives', ou qui ont acquis une valeur symbolique (...) le combat pour la diversité culturelle sera gagné lorsque nous serons prêts à nous mobiliser, intellectuellement, affectivement, et matériellement, en faveur d'une langue menacée de disparition, avec autant de conviction que pour empêcher l'extinction du panda ou du rhinocéros » (Maalouf 1998 : 153).

Rétrospectivement, le fait d'avoir été scolarisé en mongol fait que cette langue, menacée de disparition, représente un trésor inestimable pour moi. Cela n'est pas du tout un frein pour mon avenir comme l'envisageait la plupart de mes compatriotes. C'est tout d'abord à travers cette langue que je suis entré en contact avec la France en lisant Alphonse Daudet et Victor Hugo⁹⁴. C'est cette langue « inutile » qui m'a énormément aidé pour mon apprentissage des langues étrangères.

Étant la seule langue qui s'écrit verticalement dans le monde actuel, sa beauté m'attire. En appliquant à cette écriture verticale une rotation de 90 degrés dans le sens des aiguilles d'une montre, j'ai été surpris de découvrir à quel point l'écriture mongole ressemble à l'écriture arabe. Si je transcris le mot « cahier » en mongol sur un papier et que j'« horizontalise » ce mot, le résultat obtenu est quasi identique au mot « cahier » en arabe, et la prononciation de ce mot dans les deux langues est également extrêmement similaire. Cela a été comme une révélation, pour moi, car j'ai remarqué un point de rencontre entre ces deux langues « atypiques » (cela pourrait être un autre sujet de thèse), une s'écrit de haut en bas, l'autre de droite à gauche. C'est la raison pour laquelle l'apprentissage de cette nouvelle écriture, avec l'alphabet de la langue arabe, ne me semblait pas si difficile grâce à ma connaissance de la langue mongole. Mon apprentissage de l'arabe est donc devenu un véritable plaisir.

La confrontation avec différentes langues et la mise en application de l'interculturel dans mon cours de FLE, me poussent également à retourner sur le mongol et à regarder de plus près ses expressions idiomatiques, ses figures de style, ses structures syntaxiques...et cette observation m'a permis d'approfondir la connaissance de ma langue et de ma culture d'appartenance. Maintenant, il y a toujours quelques livres mongols sur l'étagère de ma chambre. Pendant mon séjour en France, j'ai toujours rédigé mon journal intime en mongol.

Je ne peux lister ici tous les bénéfices apportés par cette langue minoritaire. En citant quelques exemples, je voudrais tout simplement signaler que la maîtrise de cette langue « inutile » a favorisé chez moi une sorte de « compétence interlinguistique » (Blanchet 2014), qui désigne le développement d'une pratique linguistique métissée. Je préconise, de nouveau la reconnaissance de la valeur d'un multilinguisme non discriminé. Le bénéfice apporté par ma langue maternelle m'a fait me sensibiliser à « la constitution d'une nouvelle image de la compétence plurilingue » (Delhaye et Gatsi 2015 : 137). Aujourd'hui, cette langue « inutile » représente pour moi un trésor. J'ai pu voyager « au pays magique des plurilingues » (ressemblance de la langue mongole avec la langue arabe) et, fier de ce bagage linguistique, j'ai « une dignité suffisante pour exprimer le désir de faire apprendre cette langue » (Delhaye et Gatsi 2015 : 137). La maîtrise d'une langue, qu'elle soit minoritaire ou marginalisée, n'est

⁹⁴ Voir chapitre 1

jamais un handicap, elle peut arriver, à un moment ou un autre, à rendre service de façon inattendue comme c'est le cas dans mon apprentissage de l'arabe. Chaque fois que je quitte l'Europe et que je retourne dans ma steppe, les félicitations de la part des habitants de mon petit village de Mongolie-Intérieure montrent que mon exemple et mon parcours représentent, plus ou moins, une déconstruction de leur idée partagée : « Scolariser en mongol ne sert à rien ».

Aujourd'hui, je parle couramment le mandarin et je maîtrise également ma langue mongole. Le mongol représente une partie importante de mon identité. « Séparer le linguistique de l'identitaire ne me paraît ni envisageable, ni bénéfique. La langue a vocation de demeurer le pivot de l'identité culturelle, et la diversité linguistique le pivot de toute diversité », selon Amin Maalouf (1998 : 153). C'est lorsqu'on envisage l'autre fonction de la langue, celle d'instrument d'échange que les langues cessent d'être égales.

Je n'avais jamais autant réfléchi au statut et à l'influence de ma langue maternelle avant l'expérience de cette thèse. En faisant un retour réflexif sur ma langue maternelle, en naviguant entre les différentes langues, j'ai approfondi ma connaissance sur le fait d'être plurilingue. Mon expérience plurilingue me fait comprendre que je ne suis pas du tout dans le multiple monolinguisme, je suis dans la démarche de la construction effective d'une compétence intégrée, une compétence interlinguistique.

Je suis ravi de constater que les Nations-Unies ont proclamé le 21 février comme la « Journée internationale de la langue maternelle ». Je suis enchanté de remarquer l'apparition de l'écriture verticale mongole dans le manuel tout récent de l'Unesco *J'écris la paix* (2018), un manuel qui invite les jeunes à prendre conscience de l'interdépendance des cultures à travers une familiarisation avec les systèmes d'écritures contemporaines, leur histoire et leur emprunt dans le but de « rendre le monde un peu plus proche, un peu plus familier ». Dans son rapport *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel*, l'Unesco a également déclaré : « La vitalité linguistique est souvent considérée comme un point de référence pour mesurer la diversité culturelle au motif que presque tous les principaux aspects de la culture humaine dépendent de la langue pour leur transmission » (Unesco 2009 : 13). En partant de la réflexion de ma langue maternelle, je vais essayer de transmettre ce principe pertinent de l'Unesco dans ma vie, dans ma carrière. Devant le danger auquel est exposée ma langue maternelle, c'est ma mission de la transmettre, de la parler, et surtout, de la valoriser dans mon quotidien.

2.2. Saveurs de « ma » langue française : atterrissage en France et décollage de vie

Au début de mon histoire, j'ai raconté mes premières rencontres, durant la période de mon enfance et de mon adolescence, avec le français et la France, qui ont semé une graine d'intérêt dans mon esprit. D'une imagination vague d'un petit garçon sur ce qu'est la France à l'arrivée dans ce pays pour un long séjour, de mon effort laborieux pour apprendre cette langue de Molière à un professeur passionné pour l'enseigner à nos jeunes, ce changement de rôles, ce parcours, a provoqué un processus de réflexion constructive et approfondie vis-à-vis de mon rapport à cette langue et de ma perception de la vie en général. Le français est ma quatrième langue, elle est radicalement différente de ma langue maternelle, le mongol, et de ma langue seconde, le mandarin, les deux langues avec lesquelles j'ai grandi. En plus, je me suis

spécialisé en anglais pour mes études de licence à Pékin et j'ai été professeur d'anglais. Ainsi, le fait de s'approprier le français puis de l'enseigner représente, pour moi, une expérience transformatrice au niveau personnel.

Comme chacun a son violon d'Ingres, j'ai eu la passion des langues, dès mon enfance. Parmi les langues étrangères que j'ai apprises ou que je suis en train d'apprendre (arabe, espagnol), l'apprentissage du français constitue un véritable investissement car c'est pour l'exploration de cette langue que j'ai quitté la Mongolie-Intérieure, et la Chine, et pris mon billet d'avion pour la France. Le fait de changer mon orientation professionnelle, c'est-à-dire de choisir la langue française juste après mes 4 années d'études spécialisées en licence LLCE anglais⁹⁵, à l'École Normale Supérieure de Pékin, a été un exemple atypique pour mes camarades et pour mes professeurs. J'ai été le seul étudiant de notre section à suivre ce chemin, car la grande majorité de mes camarades de Pékin sont maintenant professeurs d'anglais. Se lancer dans l'aventure francophone a représenté pour moi un grand défi de la vie du fait que je n'avais pas une base linguistique solide, je n'avais pas reçu une formation systématique en langue française durant ma scolarisation en Chine. Tout ce que j'avais appris sur le français avant d'arriver en France, c'était le cours optionnel de deux ans de LV2 que j'avais suivi à Pékin, cours pendant lequel j'ai été immédiatement séduit par la sonorité du français, qui représentait pour moi un monde très lointain.

Je voulais comprendre cette langue qui a fait naître le plus de prix Nobel de littérature dans le monde. Je voulais comprendre ce pays de Montaigne, de la déclaration des Droits de l'homme, du Collège de France, des Lumières, de la Révolution. Le désir de me lancer dans l'apprentissage de cette toute nouvelle langue représentait une envie de m'affranchir des limites de mon monde et de ma langue, une envie d'éloignement de ce qui est natal et semble naturel. Venu d'un pays comme la Chine où l'homogénéité des bagages culturels et les codes sociaux règnent, j'ai été subitement fasciné par la diversité du peuple, du creuset français, et j'ai réalisé que c'est cette diversité qui fait la richesse du monde. En observant de près, dans mon quotidien, ce pays qui est très différent de la Chine, voire opposé, sur les plans historique, social et idéologique, je me suis rendu compte à quel point notre connaissance de la France était limitée, simplifiée et stéréotypée. J'ai également réalisé à quel point les Français et les Européens avaient des visions partiales voire biaisées de la société chinoise.

Les gens disent parfois qu'on peut apprendre la culture et la vision du monde d'un pays, en lisant, en voyageant et en échangeant, sans en apprendre sa langue, ce qui est sans doute juste, mais pas complètement. En comparant avec la lecture, les voyages et les échanges à travers « une langue passeport » comme l'anglais, le fait de maîtriser assez bien la langue française m'a vraiment permis de gravir l'immense échelle de la société française et de toucher la part la plus intime de sa population. J'ai eu beaucoup de plaisir, par un dimanche après-midi ensoleillé, après une belle discussion, sur un banc du jardin de ville, avec un papy français qui surveillait ses petits enfants en train de jouer. J'ai été heureux d'avoir effectué trois heures d'échange avec une mamie française inconnue dans le TGV Grenoble-Paris. Je suis ravi quand j'échange chaque jour quelques mots sympathiques avec le patron d'une boulangerie,

⁹⁵ Langues, littératures et civilisations étrangères, études anglophones.

près de chez moi, qui l'est devenu un bel ami au fil du temps. Je suis content quand je participe avec mes collègues français à la manifestation de la Marche du siècle et au débat autour d'un verre sur un monde imaginaire dans un bar. Je suis satisfait quand je regarde *On n'est pas couché* sans obstacle linguistique et quand j'arrive à rire en regardant *Kaamelott*. J'ai été touché quand j'ai découvert la devise « Sans la liberté de critiquer, il n'est point d'éloge flatteur » en lisant *le Figaro*. Je trouve que c'est intéressant et enrichissant quand j'entends « chocolatine » le matin et « pain au chocolat » l'après-midi dans les conversations avec mes amis francophones...

Ainsi, rétrospectivement, je crois que la maîtrise de cette langue m'a donné ce pouvoir de décrypter plus profondément la société française. J'ai compris que « bonjour » représente plus qu'un mot en France, cela fait partie des expressions phatiques. J'ai l'impression que j'ai regardé ce pays « dans tous les sens » et « en vrai » et j'ai le sentiment d'avoir approfondi la compréhension de la citation de Nelson Mandela : « Si vous parlez à un homme dans une langue qu'il comprend, vous parlez à sa tête. Si vous lui parlez dans sa langue, vous parlez à son cœur. ». Je me suis également aperçu que l'apprentissage de cette langue me permettait de doubler l'apprentissage des autres langues. Elle m'a énormément aidé à apprendre les langues latines (espagnol). En plus, grâce à l'apprentissage du français, maintenant, je vois l'anglais, cette langue dont j'étais enseignant, avec un regard plus contextualisé et historicisé, en apprenant le français comme l'a illustré Henriette Walter :

« S'il est vrai qu'en amour, on donne autant que l'on reçoit, il faut bien dire que la langue française et la langue anglaise connaissent depuis bientôt dix siècles une longue idylle, avec des échanges de dons réciproques tout d'abord plus considérables dans un sens, plus tard dans l'autre. » (Walter 2019 : 22)

Venant d'un pays où on parle principalement le mandarin, à la limite l'anglais, savoir parler le français me rend aussi différent ou plutôt unique. Je n'utilise pas le terme « différent » et « unique » dans un sens ostentatoire, par là, je voudrais surtout dire que mon expérience française me permet de voir le monde en plus grand. Il y a dans le français une ouverture aux autres langues et un enrichissement né de l'apport des autres cultures. J'adore donc leur fécondation lexicale et leur fascination réciproque qui illustrent parfaitement l'interculturalité. Il y a dans le français une manière très poétique de penser les choses. J'aime donc cet enrichissement de mon imagination grâce à la perception particulière de cette langue.

Si la France est considérée comme un pays « repère » en rapport avec la tradition révolutionnaire, je l'ai vécu moi-même en observant de près toutes les revendications des droits manifestées dans ses rues, ce qui n'est pas évident dans mon pays natal. Un pays de râleurs, dira-t-on, mais je sens la sincérité de la plupart des personnes dans ce combat perpétuel vers l'égalité. Malgré mon statut d'étudiant étranger, je bénéficie de l'allocation logement et de la Sécurité sociale exactement comme les étudiants français. L'association « Coup de pouce » est répandue dans les grandes villes françaises pour aider et accompagner gratuitement les étudiants non-natifs en cas de difficultés linguistiques et scolaires. Je vois donc dans ce pays un vrai effort pour appliquer son principe de liberté et égalité sans distinction des origines et des croyances. Je suis attentif aux débats politiques et sociaux, à travers les différents médias, qui montrent l'importance de la pluralité des visions, un

phénomène auquel je suis rarement confronté dans la société chinoise. Mon long séjour en France représente donc pour moi un vrai élargissement de perspective. J'ai commencé à relativiser ma vision et à réactualiser ma pensée. Ainsi, en vivant dans ces deux pays qui ont d'énormes différences sur les plans linguistique, idéologique, social et historique, je n'ai jamais ressenti aussi fort la pertinence de la formule du philosophe néerlandais Baruch Spinoza : « Ne pas se moquer, ne pas déplorer, ne pas détester, mais comprendre »⁹⁶.

Signalons maintenant un autre type de reconsidération de ma part. Grâce à l'apprentissage du français, je me rends compte qu'« il n'est plus possible aujourd'hui de réduire l'apprentissage d'une langue à la découverte d'une culture 'étrangère' monolithique » (Chaves, Favier, et Pélissier 2012 : 46). Le français, langue parlée sur plusieurs continents par des populations aux cultures et valeurs très différentes, m'a ouvert tout le monde de la francophonie. J'ai pu ainsi dépasser ma vision essentialisante de cette langue qui régnait dans mon esprit avant son apprentissage. Le système de valeurs porté par la langue française ne représente plus une seule unité, celle de la France hexagonale, mais il revêt des dimensions variées qui se situent en Suisse, au Canada ou au Gabon.

L'étude de cette langue ne signifie donc plus une rencontre monoculturelle, mais au contraire, elle représente pour moi « une possibilité de découvertes multiples justement orientées vers la rencontre interculturelle » (Chaves, Favier et Pélissier 2012 : 46). Il devient donc intéressant de lire le livre *Ainsi parlent les Français*, écrit par un couple québécois Julie Barlow et Jean-Benoît Nadeau (2018), livre dans lequel ils ont percé les codes de la culture et de la conversation française, et ont brillamment montré que si la langue est bien la même, le dialogue n'est pour autant pas toujours facile entre les francophones nord-américains et les Français. J'ai donc été ravi de mon séjour au Canada, grâce à ma participation au Congrès RFS⁹⁷ 2019, qui s'est tenu à Ottawa, colloque durant lequel j'ai pu observer d'autres facettes de la langue française. De Québec à Alger, de Bruxelles à Dakar, cette langue est partagée par-delà les frontières et on peut aimer ses airs. Cette découverte sur une plus grande échelle signifie pour moi une ouverture internationale et un esprit de liberté.

Au fil du temps, j'ai progressivement renforcé ma conviction que le fait d'être francophone représente pour moi une force de lien, un formidable moyen d'aller vers l'altérité, pour échanger avec autrui et découvrir sa culture, grâce au partage de la langue française. Par l'intermédiaire de cette langue, j'ai eu l'opportunité de côtoyer des gens fantastiques, du monde académique et de la recherche, mais aussi du monde intellectuel ou même artistique. Dans notre laboratoire Lidilem, il y a des étudiants du monde entier : Brésiliens, Espagnols, Japonais, Iranien, Sénégalais, Burkinabés, Colombiens, Italiens, Algériens, Vietnamiens, Thaïlandais... La langue française est notre langue véhiculaire et je me suis fait beaucoup d'amis en parlant cette langue.

C'est en français que j'ai remporté le premier prix du slam scientifique et que j'ai vulgarisé mon sujet de thèse dans le cadre du congrès international Méthodal 2018, à Thessalonique, en Grèce, dont les participants venant de 35 pays parlaient tous le français. Toutes ces rencontres

⁹⁶ Consulté sur le site de citation du jour <https://dicocitations.lemonde.fr/citations/citation-64182.php>

⁹⁷ Réseau Francophone de Sociolinguistique

faites grâce à la langue française m'ont permis de tresser des liens d'amitié indéfectibles. Le français m'a ainsi ouvert au monde, aux autres valeurs, aux autres modes de vie que le mien. Il m'a ouvert énormément de portes et en ouvrant chaque porte, d'autres portes se sont ouvertes à moi. Je me suis aperçu que cette langue ne représentait pas pour moi un système clos figé par ses codes, par ses règles grammaticales, mais une possibilité infinie d'épanouissement et de métamorphoses, et au bout du compte, l'exercice d'une grande liberté.

Cela fait sept ans que je suis en France pour mes études universitaires. Durant ces années, j'ai vu se succéder trois présidents de la République, j'ai vécu aussi bien l'extrême tristesse que la joie jubilatoire de ce pays. La tristesse avec l'attentat contre Charlie Hebdo, l'attentat du Bataclan, l'attentat du 14 juillet 2016 à Nice... nombreux sont les hommes, les femmes, et les enfants (oui, les enfants !) qui ont été victimes de l'incommensurable de la folie idéologique. Je me suis rendu compte à quel point l'éducation à l'altérité, pour une compréhension réciproque et une coexistence pacifique, est nécessaire. J'ai l'impression d'avoir mieux compris l'enjeu de mon sujet de thèse.

Je me souviens également très bien des scènes de liesse à travers ce pays après la victoire de l'équipe de France de football à la Coupe du monde, en 2018. Restant en fan zone sur la place Bellecour, à Lyon, je chantais inconsciemment *la Marseillaise* et je criais de tout mon cœur « On a gagné ! » après le coup de sifflet final de l'arbitre, devenant ainsi un « Français » par la magie d'une victoire. Des inconnus s'embrassaient, les gens pleuraient de joie. J'ai ressenti la force de l'unité et j'ai vu une équipe formidable dans laquelle on avait fait abstraction des origines, des religions, des couleurs de peau. J'ai remarqué, à travers les médias, une société fière de sa diversité, fière de sa communion, pendant quelques jours au moins. J'ai ressenti le bonheur d'être ensemble sans distinction ni prisme, j'ai réalisé l'importance de cultiver ce bonheur dans l'éducation interculturelle.

En écrivant cela, je m'aperçois que je deviens imperceptiblement un véritable francophile. Le parfum d'une boulangerie un matin d'hiver, ça me manque ; la santé gratuite pour tous, ça me touche ; un but de Kylian Mbappé ça me réjouit. Il ne s'agit absolument pas ici d'une idéalisation ou d'une admiration aveugle de ce pays, au contraire, c'est surtout par le fait de l'avoir observé dans son ensemble, dans son rayonnement mais aussi dans ses problèmes, que j'ai aimé ce pays. La France n'est plus le pays idéal que j'imaginais quand j'étais enfant. Ses habitants sont comme chez nous, en Chine, ils se soucient de leur avenir et ils avancent à tâtons. Je considère maintenant la France comme mon deuxième pays natal et sa langue, le français, est une langue par laquelle je me reconstruis.

Je n'avais jamais autant réfléchi au rapport entre le français et moi avant de m'aventurer dans cette thèse. Mon enseignement du français sur le terrain et ma démarche interculturelle représentent donc une transposition didactique de tous ces sentiments que j'ai éprouvés à travers le contact avec cette langue et ce pays. J'ai retracé mon parcours et retranscrit mon expérience en salle de classe devant la génération Z chinoise. Mon atterrissage en France en 2012 représente un véritable déploiement de mes ailes. Quand j'étais petit garçon, je n'aurais jamais pu imaginer qu'un jour dans un petit village de la steppe de Mongolie, dans le coin le plus improbable, il y ait une histoire francophone à raconter.

Maintenant, j'apprivoise petit à petit cette langue, je m'exprime et j'écris dans cette langue. Elle représente pour moi un trésor dont je peux m'emparer. J'ai compris que ce qui est formidable dans une langue, c'est qu'elle n'est la propriété de personne. La langue française n'est pas réservée aux seuls locuteurs français. En intégrant ma touche personnelle, elle commence à devenir la mienne, à être « ma » langue. J'ai été ravi quand l'ex-président François Hollande m'a écrit « Avec toute ma gratitude pour cette volonté de parler français » lors de la séance de dédicace de son nouveau livre, à Grenoble. Cette langue devient une partie de plus en plus importante de mon identité et je continuerai à raconter mon histoire avec « ma » langue française.

3. Franchissement des frontières dans la lecture et découverte de soi dans l'écriture

3.1. Enrichissement constructif à travers la lecture

Étant un chercheur peu expérimenté, je croyais qu'avant de commencer l'aventure de cette thèse, ma recherche appartenait seulement au domaine de la didactique de la langue étrangère. Je croyais qu'il suffisait de faire un bon état de l'art sur l'interculturel en didactique pour bien finaliser mon travail de recherche. Mais après tout ce cheminement intellectuel, je me suis aperçu que j'avais tort. Je me suis rendu compte que l'interculturel était une notion interdisciplinaire par excellence. Les acceptions que couvre ce terme vont bien au-delà du champ de la didactique et elles relèvent de diverses disciplines : anthropologie, ethnographie, sociologie, histoire, linguistique, sémiotique, psychologie, littérature... chacune abritant un point d'entrée intéressant.

Aussi bien dans le processus de la conception de mon cours de FLE que dans celui de la rédaction de cette thèse et dans la participation aux différents colloques internationaux, je me suis inconsciemment et inévitablement plongé dans la lecture de ces disciplines variées. Cela a représenté un vrai régal sur le plan personnel et un élargissement de perspective sur le plan intellectuel. J'ai voyagé d'un auteur à un autre, d'un champ disciplinaire à un autre. Leurs idées s'entrecroisent et leurs réflexions trouvent toujours un terrain d'entente ou divergent parfois un peu. En lisant ces œuvres, j'ai l'impression d'avoir effectué un bon dialogue avec ces auteurs. En réfléchissant sur cette lecture, j'ai eu l'impression de me livrer devant eux. Ce franchissement des frontières représente pour moi, dans une certaine mesure, un processus de décentration intellectuelle, comme l'a si bien résumé Claudine Moise « Le croisement disciplinaire est alors une précaution. Il nous incite à rester en éveil, nous évite les réductions et inflexions et nous rappelle que nous construisons chacun 'notre réel' formaté par nos disciplines » (Moise 2009 : 89).

Ainsi, *Évidence invisible* (1987) de Raymonde Carroll a stimulé ma créativité sur la conception de mon cours, *Les Identités meurtrières* (1998) d'Amin Maalouf a provoqué ma réflexion sur la problématique de la langue minoritaire, *Nous et les autres* (1993) de Tzvetan Todorov a alimenté ma considération sur la notion d'altérité... Je ne saurais faire une liste exhaustive des auteurs, qui ne font pas partie du champ didactique, mais qui m'ont vraiment inspiré pour réaliser ce travail scientifique. L'expérience de thèse m'a donné le goût des

croisements intellectuels et m'a sensibilisé aux bienfaits de l'exigence pluridisciplinaire dans la recherche. Je me suis plongé dans l'histoire, la littérature, la politique et la philosophie chinoises en vue de chercher le rapport entre la culture chinoise et l'interculturel. Je me suis lancé dans les contes, les mythologies de diverses civilisations pour chercher le fondement de la valeur commune d'une société. Je me suis donc rendu compte que, pour réaliser ma thèse, la lecture elle-même est un exercice d'ordre interculturel.

Dans un monde en voie de globalisation, je me suis aperçu que de nombreux romanciers contemporains sont attirés par le thème des immigrés confrontés à un nouvel environnement culturel et contraints de se forger de nouvelles identités culturelles. Le fait de travailler sur l'interculturel m'a également amené à porter mon regard sur la littérature de l'exil et le récit de voyage. En lisant *Double nationalité* (2016) de Nina Yargekov, j'ai compris sa réflexion sur le bilinguisme et les troubles identitaires de cette jeune auteure franco-hongroise. En appréciant *Désorientale* (2016), de l'écrivaine iranienne Negar Djavadi, j'ai vécu l'adaptation à une nouvelle condition de vie, entre l'univers fantasmé, la réalité quotidienne et la difficile naissance d'une nouvelle appartenance. En lisant *une langue venue d'ailleurs* (2011), d'Akira Mizubayashi, j'ai saisi comment la langue française et le séjour en France ont provoqué « une seconde naissance » chez un Japonais. En admirant *Petit pays* (2016) de l'écrivain, chanteur et slameur franco-rwandais Gaël Faye, j'ai eu l'impression d'avoir vécu moi-même le sentiment du déracinement, l'insouciance de l'enfance et le bonheur de l'amitié...

L'entreprise de toutes ces lectures est, dans une large mesure, dû à mon travail de recherche qui me rend très sensible à l'identité multiple des personnages interculturels. Étant moi-même un « produit interculturel », je suis ravi de réaliser que je trouve toujours une petite partie de moi dans le récit de vie de ces personnes. Je me suis donc rendu compte que, dans ce processus, la lecture représente un apprentissage pour moi. C'est un moyen de se découvrir en découvrant les autres. À travers elle, il devient possible d'appréhender, d'identifier et de nommer mes émotions, de les comprendre et de les partager. Elle me permet d'abaisser les frontières et de retrouver une forme de liberté.

Claudine Moïse a dit qu'« il y a de la jubilation intellectuelle voire créatrice à aller chercher dans la littérature, le cinéma ou la chanson les points de ralliements, des complicités et des éclairages, comme j'aime à le faire et sans me perdre » (Moïse 2019 : 89). C'est la raison pour laquelle les films comme *Bienvenue chez les Ch'tis* (2008), *Intouchables* (2011), *Qu'est-ce qu'on a fait au bon Dieu ?* (2014), qui traitent la problématique du stéréotype, de la discrimination, de la diversité des pratiques avec humour, sont toujours mes films de préférence et ont constamment été didactisés et exploités dans mon intervention pédagogique sur le terrain. J'étais très touché quand j'ai écouté les paroles de la chanson de Grégoire « On n'a pas les mêmes racines, les mêmes idoles qui nous fascinent, mais chacun de nous est vivant, avec la même couleur de sang »⁹⁸.

J'ai été ému quand j'ai entendu la belle illustration de Pierre Perret « Elle croyait qu'on était égaux Lily, au pays de Voltaire et d'Hugo Lily, mais pour Debussy en revanche, il faut deux noires pour une blanche, ça fait un sacré distinguo ». Mon cœur s'est attendri en lisant le beau

⁹⁸Chanson « Soleil » de Grégoire, qui préconise l'union par-delà la différence.

texte du slam de Grand Corps Malade « Y'a des humains derrière les regards, j'ai croisé Yadna au feu rouge »⁹⁹....

Ces chansons, films, poèmes et slams représentent pour moi une véritable nourriture spirituelle. À force de travailler sur l'interculturel, j'ai intuitivement élargi mes repères en me plongeant et me « prolongeant » dans ces excellentes productions artistiques. C'est également la raison pour laquelle j'ai collaboré avec une chanteuse mongole renommée à l'échelle nationale en Chine – Siqingerile¹⁰⁰, en 2016, durant la production de son nouvel album 织谣 (« Le chant tricoté »)¹⁰¹. C'est un véritable projet interculturel, car cette chanteuse a l'intention d'interpréter, dans une série d'albums, des chansons traditionnelles de l'ensemble des 55 minorités ethniques de la Chine, chansons dont beaucoup risquent de tomber dans l'oubli. Elle sélectionne également un ou deux chansons folkloriques de pays étrangers dans chaque album. La grande particularité de ces albums, c'est d'entremêler les instruments de différentes cultures, différents pays, dans des morceaux qui illustrent le concept principal du titre de cet album. Par exemple, dans une chanson traditionnelle de la minorité ethnique ouïgoure, elle a utilisé l'instrument traditionnel de la Mongolie – *Morin Khuur* (vièle à tête de cheval) – et un rythme de l'Afrique, ce qui représente une musique interethnique. Ainsi, le concept d'interculturel porte vraiment bien son nom dans son projet artistique.

De plus, elle les chante dans leurs langues respectives pour promouvoir ces langues minoritaires et pour garder l'originalité de l'air, ce qui représente un énorme travail pour cette artiste. Jusqu'à maintenant, dans ses albums, elle a déjà interprété environ 40 chansons traditionnelles en 40 langues différentes ! Je vois clairement son envie de revitalisation des langues en danger et des patrimoines culturels intangibles des minorités ethniques. Elle voudrait montrer à quel point le mélange culturel montre ses bienfaits dans une chanson folklorique. Elle m'avait dit qu'elle voulait combattre la tendance dans les productions artistiques, à s'enfermer dans des identités closes, et contribuer ainsi à promouvoir le pluralisme culturel.

Malgré la différence de nos domaines, j'ai remarqué une convergence, un point de ralliement entre mon sujet de thèse et son projet. La chanson traditionnelle portant en elle le souvenir d'un peuple, l'âme d'une culture, Siqingerile essaye de mettre en valeur l'interculturalité dans sa propre interprétation. L'échange constant avec cette artiste depuis 10 années que nous nous connaissons et la collaboration avec elle représentent donc un autre angle d'entrée dans ma réflexion sur la notion de l'interculturel. La participation à son nouvel album m'a sensibilisé à la beauté du mélange sous une autre forme. Je pense que le mélange devrait être un mot clé de cette ère de la mondialisation.

⁹⁹Slam « Le feu rouge » de Grand Corps Malade, qui traite la thématique des réfugiés dans une vision humaniste.

¹⁰⁰J'ai rencontré cette chanteuse très connue en Chine, originaire de Mongolie-Intérieure, mais vivant depuis longtemps à Pékin pour sa carrière artistique, en 2009, quand je faisais mes études à Pékin. Désormais, nous avons construit une amitié indéfectible.

¹⁰¹C'est une série d'albums avec le même nom, jusqu'à maintenant il y en a déjà 4, « Le chant tricoté I, II, III, IV », tricoter dans le sens d'entrelacer, entrecroiser les différentes mélodies, instruments du monde dans une chanson traditionnelle pour revitaliser ces patrimoines en danger. J'ai télécollaboré avec elle (Grenoble-Pékin) en 2016 sur une chanson traditionnelle polonaise qu'elle a enregistrée dans « Le chant tricoté III ».

Ainsi, le franchissement des frontières durant les années de ma thèse constitue une véritable jubilation intellectuelle. Il m'a non seulement permis d'avoir une vision plus vaste de la thématique de ma recherche mais aussi de me retourner sur moi-même pour développer une connaissance approfondie de ma propre personne.

3.2. Apport bénéfique de l'écriture

Maintenant, je voudrais parler un peu de la question de l'écriture, une notion sur laquelle j'ai porté un nouveau regard à travers cette thèse. Georges Lapassade a dit « Il faut concevoir cet aspect de la recherche (la rédaction) comme un rite de passage, un rituel, un test, par où l'on doit passer si l'on veut conduire une recherche à sa pleine maturité »¹⁰². L'écriture, la rédaction d'un mémoire de thèse n'est sans doute pas la phase la plus facile et j'ai souvent entendu des gens dire qu'ils avaient sué sang et eau pour écrire quelque chose. Moi aussi, j'ai vécu des moments de blocage d'écriture dans la phase de rédaction finale de mon travail. Cependant, je ne redoute pas l'écriture et je la déteste encore moins.

Pendant la période de rédaction, j'ai vraiment ressenti la fonction cognitive de l'écriture à son plus haut degré. Étant devenu un véritable homme de clavier, le fait de transcrire mes pensées sur l'écran de mon ordinateur est le commencement d'une inspiration créatrice. Durant la période de blocage des idées, j'ai quand même pris le courage d'entamer mes premières phrases, et à force, une sorte d'éclairage a commencé à se former dans mes pensées. Cela a été pour moi une expérience inattendue mais vraiment bénéfique. Je partage donc la remarque de George Lapassade : « On ne peut planifier le tout par anticipation, car le processus créatif de la recherche se poursuit au cœur même de la rédaction qui l'achève (...), dès que nous allons commencer à rédiger de nouvelles idées vont surgir »¹⁰³.

Cette fonction cognitive de l'écriture a donc un impact sur ma façon d'envisager la rédaction et sur mon comportement en général. Ce surgissement de nouvelles idées, cette inspiration au cours de l'action de la rédaction a exigé une grande flexibilité de ma part, la capacité de me mettre en question constamment, de changer d'avis à certains moments, autrement dit, ne pas suivre à cent pour cent un plan préétabli. Dans une certaine mesure, cette remise en question continuelle par l'écriture a été également propice à développer une sensibilité et une aptitude de l'adaptation appropriée dans ma vie de tous les jours.

J'ai évoqué plus haut l'alimentation de ma réflexion à travers la lecture variée. Cette réflexion stimulée par la lecture a encore été mûrie et approfondie grâce à ma mise en écriture. Le fait d'intégrer mon inspiration motivée par la lecture, dans la rédaction de cette thèse, m'a permis de revenir encore une fois sur ma réflexion. La lecture mûrie par l'écriture et l'écriture enrichie par la lecture. Cela constitue un véritable processus de stimulation progressive. J'étais donc, si je puis dire ainsi, dans une démarche heuristique perpétuelle mais peu conscientisée.

Un autre bénéfice apporté par l'écriture concerne le fait que je rédige ma thèse dans une langue autre que ma langue maternelle et que je maîtrise plusieurs langues assez éloignées.

¹⁰² <http://1libertaire.free.fr/GLapassade06.html> consulté le 20 août 2019.

¹⁰³ <http://1libertaire.free.fr/GLapassade06.html> consulté le 20 août 2019

Dans le processus de l'écriture de cette thèse, de la préparation d'une communication pour tel séminaire, de l'élaboration d'un slam pour tel congrès, de la composition d'un discours pour telle conférence... j'ai remarqué à quel point les langues s'influencent dans la construction de mes énoncés. J'ai l'impression de faire constamment une « gymnastique mentale » en adoptant chaque langue. La langue française étant ma quatrième langue après le mongol, le mandarin et l'anglais, la rédaction dans cette langue représente une expérience sensible. Ayant été étudiant spécialisé en langue anglaise, j'ai aimé la grande éloquence et l'expressivité de cette langue. Après avoir appris le français, j'ai découvert des ressources nouvelles et excellentes pour moi afin d'écrire d'une autre manière.

L'anglais et le français, étant deux langues plus proches dans mon répertoire langagier, j'ai inconsciemment fait dialoguer mon *Me* anglais avec mon *moi* français lors de ma rédaction. Dans une interview, Michael Edwards, premier Britannique élu à l'Académie française, a dit « Le monde que l'on envisage en disant, par exemple, *empreintes digitales* plutôt que *fingerprints*, ou *hebdomadaire* au lieu de *weekly*, se transforme perceptiblement » (Edwards 2017 :18). C'est sans doute lié à mon parcours universitaire, lors de mon écriture en français, j'ai l'habitude de comparer, intentionnellement et parfois même inconsciemment, la structure syntaxique et l'expression de la langue anglaise avec celles du français. Cette comparaison habituelle dans le processus de la rédaction renforce sans cesse la sensibilisation à la diversité d'extériorisation de ces deux langues.

Je voudrais également citer une expérience particulière d'écriture pour illustrer mon sentiment. Lors de ma préparation du slam pour le congrès Méthodal 2018 en Grèce, le premier jet du texte a été complètement rédigé dans la structure syntaxique et la façon de penser de la langue mongole, mais j'ai utilisé les mots français. Cela m'a permis de dépasser les contraintes spécifiques du texte en langue française (beaucoup de connecteurs logiques, etc.). Pour ce slam, j'ai tout d'abord rédigé un texte classique et j'ai ensuite changé mon texte en vers en utilisant également la procédure de rimes des poèmes mongols pour mon slam français. Par conséquent, la production finale était assez originale. Je me suis rendu compte que pour ce type d'écriture créative, la mobilisation de mes différentes ressources langagières s'est révélée être un avantage. De surcroît, malgré les inconvénients engendrés par l'interférence des langues dans l'écriture¹⁰⁴, le réflexe automatique de penser très naturellement en langue chinoise m'a toujours aidé à avoir des énoncés uniques dans mon écriture, ce que les locuteurs natifs francophones n'arrivent peut-être pas à concevoir. Ainsi Heinz Wismann (2013), évoque-t-il l'exemple de Rilke, qui écrivait des poèmes en français pour débloquer sa créativité en allemand.

En écrivant cela, je ne veux pas du tout nier l'importance d'une maîtrise raffinée des caractéristiques de la langue étrangère que nous apprenons. Par mon expérience d'écriture personnelle, je voudrais simplement signaler le bénéfice apporté par le moyen de « penser

¹⁰⁴Par exemple, le texte rédigé en langue étrangère n'est parfois pas naturel pour ses locuteurs natifs à cause de la trace de la langue maternelle du rédacteur, etc.

entre les langues » (Wismann 2012). J'ai l'impression d'avoir enrichi ma capacité expressive en allant d'une langue à l'autre. Selon Heinz Wismann « ce mouvement, ce va-et-vient entre les langues s'inscrit dans une troisième dimension que j'ai appelée espace de réflexivité. » (Wismann 2013 :51), et ce linguiste a également montré que penser entre les langues est un réel outil d'optimisme opérationnel.

Michael Edwards a dit : « J'écris en français pour voir à quoi ressemble le monde quand il reparaît en français » (Edwards 2017 :18). Je prends plaisir à voir émerger mes idées dans le vocabulaire et la syntaxe du français. Étant un locuteur non-natif, l'écriture elle-même de cette thèse représente pour moi une expérience unique car le français me présente toujours le réel sous une lumière étrange, elle représente le signe clair de l'étrangeté du monde. L'utilisation du français pour la rédaction m'aide à discerner l'étrange, à capter la dimension du réel qui m'échappe, d'autant plus que le mongol et le mandarin, ces deux langues que je maîtrise depuis l'enfance, sont particulièrement éloignées de la langue de Molière.

Finalement, je voudrais évoquer ce que Debyser (1978) appelle « la fonction plaisir » de l'écriture. L'autorisation de ma directrice de thèse sur le fait d'inscrire mon travail de recherche dans un récit, m'a donné un vaste espace d'imagination dans la rédaction. Je me suis rendu compte du fait que libérer l'écriture, tout comme libérer la parole, est possible même en langue étrangère en faisant appel à la créativité. Par conséquent, je vous ai raconté mon histoire, mon aventure, ma réflexion, mes hésitations tout au long de ce long trajet de la rédaction, dans une forme d'égo-dictactique¹⁰⁵. J'ai voyagé au fur et à mesure de l'apparition de mes phrases sur l'écran de mon ordinateur. Je considère donc ma thèse comme une sorte de « littérature viatique », si j'emploie le terme utilisé par Pascale Argod, car je « met[s] en évidence 'la via', c'est-à-dire le trajet, le chemin, et le voyage » (Argod 2005 : 125) dans mon écriture.

Pour illustrer encore le plaisir de mon écriture, je voudrais citer l'écrivain Pete Fromm dans *Indian Greek* (Gallmeister, 1993, 2006 pour l'édition française) :

« En écrivant, je me sentis emporté loin de ma chaise sale et de la maison délabrée que je partageais avec mes colocataires. J'étais de nouveau là-bas. Dans la neige. Dans la montagne. J'étais de retour à Indian Greek. J'avais découvert qu'il était possible de rêver en étant éveillé, un stylo à la main. »

En écrivant cette thèse, je me suis senti emporté loin de mon petit studio de Grenoble, j'étais de nouveau à Shanghai avec mes élèves, j'étais de nouveau en Mongolie avec les images heureuses de mon enfance. Dans le gratte-ciel, dans la vaste steppe. En écrivant cette thèse, j'ai visualisé mon quotidien du terrain, j'ai fouillé ma mémoire pour débusquer un grand nombre d'anecdotes du passé. En écrivant cette thèse, beaucoup d'auteurs sont devenus des « familiers-inconnus » pour moi grâce à leurs contributions dans le domaine des sciences humaines. En écrivant cette thèse, j'ai surtout rencontré moi-même, j'ai rencontré un « moi »

¹⁰⁵ Je fais référence ici aux disciplines comme l'égo-histoire qui fait que l'historien analyse son propre parcours de manière réflexive pour l'inscrire dans la compréhension des événements historiques.

beaucoup plus réflexif, beaucoup plus décentré, un « moi » ni tout à fait le même, ni tout à fait un autre.

4. Mon identité réflexive et ma place à l'heure de la tribu planétaire

Étant un chercheur originaire de Mongolie, le mot « nomadisme » n'est pas un terme inconnu pour moi. C'est un mode de vie fondé sur le déplacement et c'était le moyen de survie pour mes ancêtres. De la Mongolie-Intérieure à Pékin, de Grenoble à Shanghai, de la Chine à l'Europe, en passant par tous mes déplacements professionnels, ma vie a illustré une sorte de nomadisme moderne. Dans le nomadisme mongol, la quête de nourriture, de bons pâturages, motive les déplacements des êtres humains, alors que dans ma vie « nomade », la préoccupation prioritaire est sans doute la quête de mon identité, la quête de mon « moi » profond. L'expérience de cette thèse m'a poussé à réfléchir sur ce « moi », sur sa singularité. C'est un processus de découverte progressive et constante de moi-même.

Profondément influencé par mon séjour en Europe, surtout par ma vie en France, je tente parfois de me décrire comme un citoyen du monde : chinois de nationalité, mongol de naissance et français d'adoption. En outre, je décline en différentes langues cette identité multiple et cosmopolite, car c'est avant tout dans la langue que cette identité s'incarne chez moi et qu'elle trouve un passage vers la singularité. Le trajet de retour de la France vers la Mongolie-Intérieure, pendant les vacances, est très symbolique pour moi. Je parle français à l'aéroport Charles de Gaulle et j'utilise l'anglais pour communiquer dans les endroits où je fais escale. En atterrissant à Pékin, je m'exprime automatiquement en mandarin et je change tout naturellement mon code linguistique, en passant au mongol, dans le train direct Pékin-Hohhot. Ainsi, sur un trajet de 15 heures, quatre langues se succèdent d'une manière presque inconsciente et imperceptible. Je deviens en quelque sorte un carrefour où se croisent les différentes possibilités de comprendre et d'exprimer, et où se développe constamment cette sensibilité qu'on nomme plurilinguisme.

Ce plurilinguisme m'a permis d'acquérir la faculté de faire attention aux choses qu'autrement je ne percevrais même pas. Dans une interview, voici ce que le linguiste Heinz Wismann a déclaré : « Cette centralisation des différentes stimulations que l'on reçoit, c'est cela que j'appelle une identité réflexive. C'est une identité qui n'a pas besoin de s'identifier, mais qui possède la capacité d'intégrer » (Wismann 2013 : 51). La cohabitation des langues et des cultures différentes a sans cesse éveillé ma sensibilité réflexive. Plus les écarts entre ces langues rétrécissent, plus le sentiment du déracinement s'intensifie. Toutefois, je trouve que ce déracinement est plutôt un bien, comme l'a déclaré Akira Mizubayashi : « Se dessaisir de soi dans un premier temps pour aller vers l'autre, c'est le meilleur moyen de revenir à soi » (Mizubayashi 2018 : 19).

Ce plurilinguisme en moi me permet d'apprécier les possibilités divergentes des langues et il m'incite aussi à m'abstenir de juger. Par exemple, grâce à ma maîtrise du français et de l'anglais, je me rends compte des erreurs véhiculées dans les deux sens par les clichés et des

préjugés qui les engendrent¹⁰⁶. Le chinois m'étant devenu presque aussi familier que le mongol, je remarque également un phénomène similaire dans ces deux langues. François Grosjean a dit que parler plusieurs langues représente « une entreprise de déconstruction des clichés » (Grosjean 2015 : 240). J'ai été bouleversé quand j'ai échangé avec l'ethnomusicologue français, Johanni Curtet¹⁰⁷, qui a vécu pendant longtemps en Mongolie pour sa thèse sur Khöömii (le chant diphonique mongol) et qui parle très bien le mongol. J'ai été étonné de voir des jeunes YouTubers français dont l'émission est totalement en chinois. Même si la maîtrise de la langue est loin d'être suffisante pour éliminer complètement les préjugés, je constate toujours chez de telles personnes une vision beaucoup plus neutre et un regard beaucoup moins biaisé de l'altérité.

Le sentiment de dépossession, de déracinement dû à la maîtrise assez équilibrée des différentes langues et l'immersion dans différentes cultures me pousse constamment à m'interroger sur mon identité. J'ai l'impression que mon identité devient de plus en plus malléable. Je comprends maintenant pourquoi Carmel Camilleri, auteur du livre *Stratégies identitaires* (1990) a proposé une « approche dynamique » des phénomènes identitaires, perspective complètement acquise aujourd'hui. Je ressens pleinement le plaisir d'être et de vivre ensemble à travers les langues et les cultures. Le fait de naviguer constamment entre les différentes cultures a favorisé chez moi l'émergence d'une nouvelle approche de la notion d'identité, « une identité qui serait perçue comme la somme de toutes nos appartenances, et au sein de laquelle l'appartenance à la communauté humaine prendrait de plus en plus d'importance, jusqu'à devenir un jour l'appartenance principale, sans pour autant effacer nos multiples appartenances particulières » (Maalouf 1998 : 115).

Ainsi, je n'oublierai jamais mon examen oral de DALF¹⁰⁸, en juin 2014 dans un centre de langue à Lyon. Pendant l'entretien, j'ai présenté un peu mon parcours et le professeur m'a demandé d'un ton curieux et sérieux : « Alors, dans cette salle, il n'y a que vous et moi, il n'y aura pas de risque, dites-moi, au fond de vous-même, vous vous considérez plutôt comme un Mongol ou comme un Chinois ? ». Je constate à quel point les gens veulent nous attribuer une identité dominante, une identité fixe, alors que je vois en moi-même, en ma trajectoire, différents conflits, différents métissages, différentes influences subtiles et parfois même contradictoires. Tous ces éléments ont été englobés en moi, pas à la façon d'une mosaïque comme un patchwork, mais entrelacés et enchevêtrés, et je les vois cela comme un tout.

Un Mongol ? Un Chinois ? Ni complètement l'un ni complètement l'autre, car à force de métissages et d'influences, je constate parfois dans mes racines, de mon côté mongol, des Mongols avec qui j'ai finalement très peu de choses en commun, alors que de mon côté chinois, il y a des personnes de qui je me sens extrêmement proche. Et parfois sur certaines visions des choses, je me sens beaucoup plus francophone occidentale que Chinois oriental. Au bout du compte, j'ai réalisé que le vrai « moi » était la somme de toutes mes appartenances et que ces appartenances multiples font que je ne suis identique à aucune autre personne. Et cette singularité est sans doute mon identité.

¹⁰⁶Par exemple, Take a french leave ; filer à l'anglaise

¹⁰⁷C'était dans le cadre du festival *Détours de Babel* à Grenoble en 2015

¹⁰⁸Diplôme approfondi de langue française

Dans le processus nomadique de mon parcours, j'ai constaté une méconnaissance évidente entre les cultures et une sorte de « guerre de civilisations ». Je remarque parfois, à travers les échanges avec les gens et à travers les médias, un phénomène de « diabolisation » réciproque entre la Chine et la France, entre la Chine et l'Europe. Le philosophe antique Protagoras a déclaré : « Ce que l'homme appelle vérité, c'est toujours sa vérité, c'est-à-dire l'aspect sous lequel les choses lui apparaissent ». Parfois, nous pouvons voir cette vérité, et parfois pas, car tout le monde peut avoir un regard différent. Regard avec lequel il peut arriver que nous ne soyons pas tous toujours d'accord. J'ai réalisé que chacun peut avoir partiellement raison tout en étant dans l'erreur. Mon parcours en zigzag m'a doté d'une sorte de démarche compréhensive sur ce qui est différent de moi.

Ainsi, j'ai placé l'altérité au cœur de mon enseignement du français à Shanghai pour une meilleure compréhension de l'Autre. En retournant en France, j'ai transmis mon expérience du terrain, à une échelle différente, en assumant le cours « pratique de l'interculturel » pour les étudiants de master 1 FLES, qui ont objectif de devenir professeurs de français. Différemment de ce que j'ai fait à Shanghai, où j'ai concrétisé l'interculturel sans le dire, le cours de master 1 était plutôt un exercice de réflexion sur les concepts clés de l'interculturel à partir de mes pratiques de terrain. Par mes efforts sincères, j'ai sensibilisé mes étudiants à l'importance de l'éducation à l'altérité dans leur future pratique pédagogique. J'ai ainsi transmis le principe de l'interculturel à des futurs enseignants qui vont utiliser ce modèle pédagogique et qui auront, à leur tour, une influence sur leurs propres étudiants. J'ai donc fait l'expérience de la « transmission à des transmetteurs », ce qui est sans doute favorable à la démultiplication inattendue de mon travail de recherche.

En gardant à l'esprit l'importance de la compréhension réciproque entre les cultures, je me suis intentionnellement engagé dans le travail de « pont » en utilisant mes compétences linguistiques durant mon séjour en France et mon séjour à Shanghai. Interprète dans le cadre du 50^e anniversaire des relations diplomatiques franco-chinoises en 2014, interprète pour la délégation de la mairie de Rouen à Shanghai... j'étais ravi quand deux personnes ou deux groupes se comprenaient à travers moi, à travers mon langage, à travers mes efforts.

En évoquant ces deux expériences sur le terrain, une dans un lycée de Shanghai, l'autre dans une université française, et en évoquant mon travail de pont durant ces années, j'ai l'impression d'avoir compris, plus ou moins, ma mission en ce temps de tribus planétaires. Dans notre société moderne où le paysage culturel ne cesse de changer à chaque instant, ma mission pourrait donc être de continuer à transmettre cette interculturalité et de construire cette relation altéritaire comme l'art de vivre ensemble dans la mondialisation. J'emploie le mot « mission », non pas dans un sens narcissique, mais pour désigner le devoir d'un citoyen du monde.

J'ai déjà joué un peu mon rôle dans cette direction et je me suis déjà plus ou moins engagé sur ce chemin. Je vais continuer à jouer mon rôle pour faire progresser la compréhension réciproque entre les individus, entre les groupes, entre les cultures. J'ai donc l'impression d'avoir ressenti mon utilité et ma place dans la communauté humaine. Au bout du compte, j'ai pris conscience du sens de ma vie à travers ce travail de recherche. Maintenant, que me reste-

t-il à faire ? Il me reste toujours à progresser, à transmettre l'interculturalité à un maximum de personnes par le biais de l'enseignement, par l'écriture, par l'élaboration d'un livre qui retrace mon histoire (ce serait sans doute passionnant de continuer dans cette voie), par le travail de « pont »... bref, par les différents moyens utilisables, étant moi-même une personne qui porte cette identité hybride et un capital linguistique varié.

À travers ce travail de thèse, je commence vraiment à apprécier le fait d'être « entre ». Entre les pays, entre les identités, entre les cultures, entre les langues enfin. Je commence à aimer cette situation intermédiaire dans laquelle je me crée des « identités hybrides » (Unesco 2009 : 7). D'une langue à l'autre, d'une culture à l'autre, d'un pays à l'autre, cet incessant mais naturel va-et-vient a montré les frontières mouvantes de l'identité et a favorisé l'émergence d'un « esprit nomade » (Unesco 2009 : 6) chez moi. Le moi actuel est l'aboutissement de multiples croisements. Les nouveaux croisements vont continuer à me modeler dans l'avenir et il y aura donc certainement, si j'utilise le terme de Gabriele Budach et Ingrid de Saint-Georges, une sorte d'« unpredictability » (imprévisibilité) au niveau de mon identité.

«When we combine mobility and complexity, another term emerges: 'unpredictability'. Unpredictability arise from the complex trajectories of the people that, emerging from unscripted configurations of experience, produce unexpected meanings » (Budach et de Saint-Georges 2017: 65).

C'est en relation avec l'Autre que je découvre qui je suis, car l'autre c'est le miroir qui renvoie mon image. Je m'expose volontairement à une identité dynamique et multiforme en refusant une crispation autour d'une « identité fixe ». Cependant, cela ne veut pas dire que je vais tout assimiler, je vais plutôt développer une identité flexible avec discernement. Au début de cette thèse, je voulais transposer mon parcours en zigzag d'une façon plus ou moins intuitive, je l'ai ensuite modélisé en méthode pédagogique dans un cours de FLE à Shanghai. Autrement dit, de mon expérience personnelle j'ai tiré une pratique et j'ai modélisé cette pratique. En retournant en France, j'ai commencé à analyser cette pratique interculturelle d'une façon approfondie à travers la lecture et l'écriture, ce qui a provoqué une réflexion aiguë sur mon identité, sur ma singularité. C'est également une des raisons pour lesquelles j'ai utilisé l'expression « voyage intellectuel » pour intituler ce chapitre, car l'évolution personnelle est évidente dans ce processus. Ce dernier implique donc non seulement la révélation d'une capacité intellectuelle, mais également une réflexion approfondie sur moi-même. Je me suis rendu compte que le chercheur se cherche lui-même, sans le savoir ou tout en le sachant, dans sa démarche scientifique. La démarche interculturelle a ainsi enrichi la découverte de moi-même, mon travail de recherche étant, en fin de compte, la découverte de mon identité.

En m'approchant de la fin de mon histoire, je voudrais évoquer un sentiment spécial que j'ai éprouvé durant le processus de mon aventure de thésard. En faisant ce travail sur l'interculturel, j'ai pris conscience du fait que je portais un nom chinois. Il paraît un peu absurde de dire cela, mais la sinisation des noms de famille en Mongolie-Intérieure a tellement perduré (pendant plusieurs siècles) qu'elle est devenue presque inconsciemment une évidence dans notre esprit. Si Xinjiletu est un prénom typiquement mongol, que j'ai mis souvent en valeur dans mon quotidien pour me distinguer un peu de mes compatriotes chinois,

ZHAO est un nom typiquement chinois. D'ailleurs, ZHAO est un des noms les plus communs, les plus représentatifs, parmi les centaines de noms de famille chinois, alors que notre vrai nom de famille est totalement différent et je pense que la plupart des Mongols ne connaissent même plus leurs véritables noms de famille. Ce phénomène est tellement intégré et incarné que je n'y pense même plus, c'est déjà dans mon inconscient. Les Mongols de Mongolie-Extérieure¹⁰⁹, quant à eux, ont tous un nom de famille spécifiquement mongol.

Ainsi, l'union de mon nom et de mon prénom est l'illustration même de mon identité multiple. Cet ensemble fortement symbolique pour l'identité d'un individu l'accompagne toute sa vie, le regard sur ce symbole me semble donc assez significatif. Mon travail de recherche étant également un travail sur soi a aiguillé mon regard vers ce symbole. Le mélange de mon nom chinois et de mon prénom mongol a donc constitué et montré toute ma dualité. Il y a dans mon nom cette cohabitation de deux cultures, l'une sédentaire, l'autre nomade, et cela montre à la fois une sorte de complémentarité et de rapport de force. Cette prise de conscience et cette réflexion concernant mon nom sont révélatrices dans le sens où je suis allé encore plus loin dans la découverte de moi-même et où j'ai eu l'impression de m'être étroitement approché de mes racines.

En inscrivant ce travail de recherche dans une histoire personnelle, c'est le « moi » qui ouvre et clôt cette thèse. Après ce long trajet, ce long voyage intellectuel et interculturel, je suis ainsi revenu sur moi-même pour boucler cette histoire. Ma thèse vient de ma vie et ma vie s'inscrit dans ma thèse, ce qui constitue ainsi une mise en abîme harmonieuse. Je me permets donc d'associer une signification plurielle à mon nom dans un acrostiche, qui pourrait être considéré comme ma signature finale pour ce travail :

Zhao Xinjiletu, révélateur de ma dualité complémentaire,

Hybridité culturelle, ma caractéristique identitaire.

Alter ego que je recherche par les échanges,

Ordinaires ces gens ? – Moi je relève le challenge.

Xénophilie, valeur d'excellence cultivée dès mon enfance,

Intégration, volonté de bienveillance illustrant ma tolérance.

Nomade dans ma vie personnelle, quelle satisfaction !

Joyeux dans l'apprentissage des langues, quelle inspiration !

Intimement séduit par la singularité quand l'univers se standardise,

Librement ravi par la différence quand le monde s'homogénéise.

Esprit ouvert à l'altérité, sensible à cette priorité :

¹⁰⁹ La République populaire mongole. Le gouvernement chinois la nomme ainsi pour distinguer avec la Mongolie-Intérieure qui fait partie de son territoire.

Tisser la tapisserie de la paix avec les fils de la solidarité,
Uni à l'Autre par-delà la diversité dans cette ère mondialisée.

Conclusion

À petits pas, nous cheminons vers la fin de la boucle. En commençant par mon bref parcours personnel, vous avez été imprégnés de mes différentes aventures interculturelles au pays du FLE dans un lycée de Shanghai. Vous avez ensuite saisi les ressentis et le changement réflexif des élèves. À la fin de ce récit, je me suis dévoilé peu à peu pour montrer un « moi » transformé par mon travail de recherche. Le tout est donc une histoire dans laquelle je me suis impliqué personnellement, intellectuellement et émotionnellement. C'est la mise en récit d'une aventure scientifique qui revêt donc une forte dimension humaine.

Mise en garde sur l'« acception angélique » de l'interculturel

Après avoir évoqué mes expériences interculturelles et leur impact positif chez les élèves, je voudrais adresser une mise en garde sur l'« acception angélique » (Blanchet et Coste 2010 : 9) de la notion d'interculturel. Ce n'est pas un remède miracle ou une potion magique car la rencontre entre les cultures ne passe pas comme une lettre à la poste. L'interculturel ne peut pas « se réduire à des relations humaines harmonieuses malgré les différences culturelles et linguistiques » (Blanchet et Coste 2010 : 9). Ainsi Jacques Demorgon, dans son livre *Critique de l'interculturel*, exprime la pensée suivante : « Il fallait absolument quitter cette exclusivité accordée à l'interculturel de 'bonne volonté' » (Demorgon 2005 : 197). Il y a des moments où l'utilisation de l'approche interculturelle peut renforcer les stéréotypes ou engendrer des malentendus si l'enseignant ne l'applique pas de façon appropriée. Je voudrais notamment préconiser, par ce récit d'une expérience en classe de FLE, une utilisation précautionneuse de cette démarche pour ne pas tomber dans une interprétation fallacieuse de la notion d'interculturalité. L'interculturel n'est certainement pas la réponse à tous les problèmes de la classe d'aujourd'hui.

En outre, les enseignants ne sont pas simplement des professionnels, ce sont aussi des êtres humains qui portent en eux leur propre histoire et leur propre expérience – « parcours qui fait qu'ils peuvent également avoir (comme tout être humain) des préjugés et des idées toutes faites sur les autres cultures et les autres peuples » (Byram, Gribkova et Starkey 2002 : 39). Cette compétence dite interculturelle, n'est jamais achevée ou totalement parfaite, c'est un exercice de toute une vie. Ce qu'on vise en tant qu'enseignant ce n'est donc pas de former des élèves « parfaits », c'est de faire naître cette sensibilité tournée vers la différence ontologique tout en tenant compte de notre propre limite.

Expérience de conceptualisation de la notion d'interculturel

Vous avez sans doute remarqué que l'« interculturel » est le maître mot qui est revenu de manière récurrente dans mon histoire et qui a traversé toutes les parties de mon écriture. Cependant, dans ce récit à la fois personnel et académique, vous avez également constaté que je n'ai pas cherché à donner une définition de ce mot et que je n'ai pas non plus utilisé une définition conçue par les autres chercheurs. En revanche, j'ai constamment mobilisé et intégré les concepts clés, les différents aspects, différentes facettes de cette notion dans la narration de mon histoire, dans les analyses de fait et dans mes réflexions personnelles, comme la

notion de la décentration évoquée par Jean-Pierre Cuq (2003) ; la réflexion menée par Martine Abdallah-Pretceille (1999) sur la rencontre interculturelle ; l'approche de l'interculturel, par les représentations et stéréotypes développée par Luc Collès (2003) ; la méthode « Comparons nos langues » expérimentée par Nathalie Auger (2005) ; le journal d'étonnement initié par Christine Develotte (2006) ; la notion de disponibilité sémantique introduite par l'Unesco (2013)... Ainsi, pour les dernières lignes de cette thèse, je souhaite revenir sur la conceptualisation de la notion d'interculturel, en faisant un lien avec les réflexions ayant émergé avec mes étudiants de master 1 FLES dans le cadre de mon cours « Pratiques de l'interculturel », à l'Université Grenoble Alpes.

Parallèlement à ce que j'ai fait dans cette thèse, je n'ai jamais donné la définition du mot clé « interculturel ». Cependant, chaque séance traite un aspect différent de cette notion (identité, stéréotype, regards croisés, décentration, biographie langagière...) en faisant le lien avec mes pratiques sur le terrain, mon parcours personnel et ma lecture sur la littérature de l'interculturel. J'ai fait travailler les étudiants pendant chaque séance (travail collectif ou individuel) pour les faire progresser dans leurs réflexions. Et pour l'avant-dernière séance, je leur ai distribué une fiche avec la consigne suivante : « Suite à ce que nous avons vu ensemble tout au long de ce semestre, comment définiriez-vous l'interculturel ? Que représente-t-il pour vous ? Exprimez-vous librement sur le sujet. Veuillez donner votre opinion personnelle sans reprendre les définitions et les commentaires déjà publiés dans les ouvrages ». Ils avaient une semaine pour réfléchir et pour rendre quelques lignes lors de la dernière séance.

Ainsi, j'ai appliqué une sorte de « démarche inversée » pour ce cours de master 1 qui représentait pour moi un prolongement et un enchaînement logique de ce que j'ai fait sur mon terrain à Shanghai. Une sorte de complémentarité a été constatée dans ces deux expériences de classe dans la mesure où la mise en pratique de l'interculturel et la mise en conceptualisation de l'interculturel ont été successivement effectuées, deux étapes étroitement liées. Le cours « pratique de l'interculturel » représentait pour moi un processus consistant à vivre l'expérience concrète du terrain d'une façon réfléchie, de la conceptualiser et de la recontextualiser. Vis-à-vis de mes étudiants de master, je suis passé du « face-à-face » au « côte à côte » en réfléchissant, en échangeant et en avançant avec eux tout au long du semestre. Leur travail de définition de la notion d'interculturel inclut donc nécessairement une part de mon engagement et de ma propre réflexion. J'ai sélectionné quelques extraits de leurs productions ¹¹⁰:

« Interculturalité, pour moi, c'est la notion qui permet d'envisager la rencontre interculturelle avec la conscience de sa culture d'origine et l'ouverture au cadre de référence culturel de l'Autre. C'est tendre vers une neutralité culturelle à travers une compréhension distanciée et une attitude bienveillante. C'est donc à la fois mesurer les enjeux et se donner les moyens de découvrir et de bénéficier de la richesse de cette rencontre. » (Étudiante de master FLES, UGA)

« Pour moi, l'interculturel est un processus de mélange qui constitue notre identité. Il est ainsi une créolisation de pensées, des manières de vivre et de comprendre le monde. Par le parcours

¹¹⁰J'ai eu l'autorisation des étudiants pour qu'ils soient cités.

interculturel, notre identité s'enrichit, la diversité est une richesse pour l'ouverture au monde. » (Étudiante de master FLES, UGA).

« Après ce semestre, je définirais l'interculturel comme un processus qui consiste à faire s'interroger, réagir, soi-même ou les élèves (en FLE) sur nos représentations en créant un échange avec les autres représentations présentes. Cela consisterait à se décentrer pour mieux comprendre l'autre et soi-même par cette occasion. En pédagogie, le principe ne serait alors pas d'enseigner 'une culture standardisée' par le biais de stéréotypes, mais de faire se questionner les élèves, en partant de leurs stéréotypes sur cette culture encore peu connue pour les déconstruire, les détisser, les partager pour aller vers une plus grande ouverture » (Étudiante de master FLE, UGA).

« De par mes expériences et ce que j'ai pu apprendre durant ce semestre, pour qu'il y ait interculturelité, il faut qu'il y ait un Autre, c'est-à-dire, une personne, un groupe, portant une culture autre que la mienne. C'est mon échange, ma rencontre avec une personne ayant une culture différente de la mienne qui va créer ce phénomène de l'interculturalité. (...) Nous pouvons réagir de manière différente face à cette rencontre : elle peut choquer, déranger, mais peut aussi pour ouvrir l'esprit, amener des réflexions, apporter du positif. Selon moi, le plus important pour bien 'bien vivre' l'interculturalité, c'est d'être curieux et intrigué car sans cela nous serons forcément dans de mauvaises conditions pour bien l'accueillir et je pense qu'il est nécessaire de voir l'interculturalité comme une bonne chose. Mais ce n'est pas seulement apprendre une nouvelle culture, c'est aussi partager la sienne, transmettre ses connaissances, provoquer un sentiment chez l'Autre. Pour moi, l'interculturalité est censée faire ressentir quelque chose et amène forcément à un questionnement (...), ça représente donc pour moi un phénomène inévitable dans notre vie, pour notre identité, et pour notre ouverture et vision du monde. » (Étudiante de master FLES, UGA).

En lisant les conceptualisations de mes étudiants, j'ai de nouveau voyagé dans les pays des idées. J'étais ravi de constater la profondeur de leur réflexion et leur esprit de synthèse. Si les lycéens de Shanghai se sont principalement livrés à travers l'entretien final, j'ai pu « susciter des verbalisations écrites » (Beacco 2018 : 250) chez mes étudiants de l'université Grenoble Alpes.

Cette séance didactique autour d'une conceptualisation de l'interculturel m'avait fait revisiter encore l'évolution de cette notion. Si l'émergence de cette notion a été contextualisée dans les années 1970 « dans un contexte migratoire européen lié à la scolarisation des enfants de migrants » (Chaves, Favier et Pélissier 2012 :15), la gestion de cette diversité culturelle du public s'est tout d'abord inscrite dans une perspective « rigoureusement monoculturel[le] » (De Carlo 1998 : 37) dans laquelle on a tenté d'« effacer les cultures minoritaires au profit d'une unique langue-culture dominante » (Blanchet 2007 : 22). Une optique « multiculturelle » a ensuite été adoptée, optique dans laquelle l'hétérogénéité de la culture d'une société est représentée par une « mosaïque formée d'aires culturelles distinctes qui s'affirment par leurs différences sans vraiment se rencontrer » (Chaves, Favier et Pélissier 2012 :15).

Le métissage, l'interaction, la réciprocité des langues et des cultures représentent une démarche véritablement interculturelle qui a été développée à partir des années 1990. Les travaux de Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate(1997) ont dépassé la vision

multiculturelle, « la compétence pluriculturelle élaborée du plurilinguisme se définit comme l'aptitude à mobiliser au plus haut prix son capital symbolique de l'altérité » (Coste, Moore et Zarate 1997 : 21). Leurs travaux ont également dépassé le modèle du locuteur natif comme compétence de référence dans l'apprentissage d'une langue. L'interculturel est alors sorti, petit à petit, du champ exclusif des phénomènes migratoires. Divers travaux ont insisté sur le fait que l'éducation interculturelle était un choix éducatif global qui devrait être appliqué à tous les apprenants. Ainsi, on a pu lire les ouvrages de Carmel Camilleri (1985), Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher (1996), et celui de Claude Clanet (1993) qui ont ancré ce concept dans le domaine éducatif. Les travaux de Geneviève Zarate (1986, 1993) ont vulgarisé cette notion dans le champ plus précis de didactique des langues, et les chercheurs ont commencé à se concentrer dans ce domaine comme Myriam Denis, par exemple, qui a montré que « le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... » (Denis 2000 : 62).

On voit, dans ce processus, émerger une vision angélique de l'interculturel que j'ai mentionnée plus haut, comme ce qui a été formulé par Renaud Dumont : « L'interculturel, c'est faire face à l'Autre, non pas pour l'affronter mais pour le compléter, pour vivre en parallèle avec lui, l'écouter, s'ouvrir, construire le dialogue avec lui (...) L'interculturel, ce sont des langues-cultures qui se croisent et qui veulent se comprendre » (Dumont 2008 : 8). Face à cela, je vois également des critiques faites à cette acception angélique de cette notion, notamment dans le livre de Jacques Demorgon (2005). Le livre tout récent de Jean-Claude Beacco, *Altérité en classe de langue* (2018), a également porté un regard critique sur cette notion.

Dominique Groux et Fabrice Barthélémy (2016), ont coordonné le numéro 14 de *La revue d'éducation comparée* qui s'intitule *Quarante ans d'interculturel en France* ; ils font un retour sur cette notion aussi difficile à conceptualiser qu'à mettre en œuvre environ quarante ans après son émergence. En ce début de 21^e siècle, nous assistons à un véritable boom d'écriture sur des réflexions autour de la notion d'interculturel au sein de l'espace institutionnel. À titre d'exemple, durant ces dernières années, l'Unesco a déjà rédigé plusieurs ouvrages comme *Principes directeurs de l'Unesco pour l'éducation interculturelle* (2006), *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel* (2009), *Compétences interculturelles : Cadre conceptuel et opérationnel* (2013), *J'écris la paix* (2018).

Je ne peux certainement pas citer tous les ouvrages qui illustrent ces différents courants de pensée autour de l'interculturel et l'évolution de ce concept depuis les années 70. Cependant, ma navigation dans cette littérature de l'interculturel, durant mes années de doctorat, et sa revisite vers la fin de cette thèse, encouragée par cette expérience de conceptualisation avec mes étudiants de master, m'ont vraiment permis de réfléchir aux idées proposées par ces différents auteurs. J'ai ainsi voyagé au pays de l'inspiration et j'ai approfondi ma réflexion, ce qui représente un véritable déroulement constructif. L'interculturel étant une notion qui me concerne tant, je trouve toujours une part de moi-même dans la lecture des productions scientifiques qui s'y rapportent. En les revisitant et en appréciant les définitions élaborées avec mes étudiants de master, j'ai réalisé que j'avais touché un point central dans les études

sur l'identité et la relation à l'Autre. Ainsi, cette expérience de conceptualisation m'a encore incité à m'orienter et à faire un retour sur les notions qui sont au centre de l'interculturel : la relation altéritaire et l'identité.

Relation altéritaire et regard critique sur la notion d'interculturel

Dans leur écriture de quelques lignes, mes étudiants abordent différentes dimensions de l'interculturel, mais celle qui revient le plus souvent est la dimension altéritaire : l'Autre et l'altérité sont des mots qui reviennent de façon récurrente dans les définitions des étudiants. Juste un exemple : « Mais ce n'est pas seulement apprendre une nouvelle culture, c'est aussi partager la sienne, transmettre ses connaissances, provoquer un sentiment chez l'Autre ». L'interculturel incarne la dimension de l'altérité qui se fait dans les deux sens. Il ne se limite pas à la connaissance de soi et à la connaissance de l'Autre, c'est également une relation d'interaction.

La notion d'altérité a beaucoup été travaillée en sociolinguistique et en sciences humaines et sociales en général. Le *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* dirigé par Gilles Ferréol et Guy Jucquois (2003) traite ce sujet en nous présentant environ deux cents entrées pour fournir des éclairages grâce à la contribution d'enseignants-chercheurs qui viennent de différentes disciplines. En naviguant dans ces articles, je me rends compte à quel point la relation altéritaire devient un enjeu capital de notre époque. À travers ma lecture, ma connaissance sur la relation altéritaire s'est enrichie. J'ai compris la réflexion de Jean-François Ray en lisant « 'altérité' s'emploie davantage... pour désigner un sentiment, une emprise, un régime : il y a des autres, ils sont différents, suis-je leur semblable ? » (Ray 2003 : 4). Je me suis sensibilisé au caractère irréductible de la relation à l'Autre dans le livre *Race et Histoire* de Claude Lévis-Strauss (1952). J'ai saisi la pensée du philosophe Emmanuel Levinas qui considère l'altérité comme la structure fondamentale de la subjectivité en me plongeant dans son livre *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* (2011).

En lisant *Soi-même comme un autre* (1990) de Paul Ricœur, j'ai complété ma réflexion sur la structuration de soi et l'appréhension de soi par l'altérité. En lisant Tzvetan Todorov (1989), j'ai compris que l'exotisme est en effet, un éloge dans la méconnaissance de l'Autre, comme l'a également précisé Claudine Moïse dans la continuité de cette réflexion « Exoticism always refers to an idealized representation of the foreign other, conceived of as being better than the same, in a refined, often reductive, worldview that is an 'ode to the lack of knowledge' » (Moïse 2017 : 120). Ainsi, « La didactique du français et des langues ne peut renoncer à l'altérité, ni à explorer la relation à l'Autre : c'est son point de référence, et l'enjeu est de taille en ce début de 21^e siècle, d'un point de vue politique au sens large » (Spaëth 2014 : 169). Mes impressions de lectures sur la relation altéritaire, inspirées par mon travail de recherche, se sont nourries les unes les autres et ma réflexion sur cette notion s'est amplifiée de jour en jour.

Dans cet esprit, pour une éventuelle ouverture de ma réflexion, j'aimerais faire une nouvelle proposition terminologique. Ma thèse s'inscrit dans la pratique interculturelle de la didactique des langues, j'ai donc utilisé le terme *interculturel* de manière systématique au cours de ma rédaction finale. Cependant, j'en viens à penser que l'adjectif *altéritaire* serait plus pertinent

qu'*interculturel* dans ma pratique. Je préfère dire « l'éducation à l'altérité » ou « l'éducation à la relation altéritaire » que « l'éducation interculturelle » car ce n'est vraiment pas facile à donner une définition claire et nette du terme de « culture ». Elle désigne tout, elle englobe tellement de facteurs anthropologiques, artistiques, philosophiques, littéraires, des valeurs, des connaissances..., mais en même temps, elle désigne également « rien », car la culture n'est pas fixée, elle fait l'objet d'un changement perpétuel et d'une adaptation continuelle. En 1986, Martine Abdallah-Pretceille écrivait déjà :

« La personne rencontrée n'est pas nécessairement et obligatoirement représentative de sa culture d'appartenance. Si donc la communication, dans sa double dimension, linguistique et relationnelle, est prioritaire, les informations culturelles doivent être placées dans leur contexte d'énonciation et de production. Elles ne prennent sens que dans une situation précise. » (Abdallah-Pretceille 1986 : 55).

La réflexion de cette auteure me semble intéressante dans le sens où elle m'incite à remettre en question la pertinence du mot « culturel » dans « interculturel ». Dans la même veine, pour une remise en cause de la dénomination « interculturel », Fred Dervin a mis en garde le risque du « culturalisme » et a dit : « L'inter- est bien sûr plus important, intéressant et stimulant que le radical... mais on continue à insister sur le 'culturel'... même si souvent le terme est utilisé de façon systématique, sans être ni précisé ni critiqué. » (Dervin et Debono 2012 : 94). De surcroît, Jean-Claude Beacco a signalé que « le terme 'culturel' [est] évité dans le discours de la didactique des langues, parce que considéré, à partir d'un certain moment, comme trop marqué idéologiquement » (Beacco 2018 : 14).

En revanche, l'altérité désigne tout ce qui est différent de nous, d'un point de vue social et ontologique, elle est donc plus facile à comprendre. Dans cette optique, Michael Byram (2008) attribue surtout au terme interculturalité le sens de capacité de faire l'expérience de l'altérité. Sous ce regard critique sur la notion d'interculturel, cette nouvelle proposition terminologique s'inscrit dans une vraie démarche constructiviste, car c'est vers la fin de cette aventure de thèse que j'ai approfondi encore plus ma connaissance de cette notion centrale qui est la relation altéritaire.

Retour sur la notion d'identité

La notion d'identité est quasiment apparue dans chaque conceptualisation de mes étudiants de master FLE. J'ai donc encore renforcé ma conviction que, la problématique de l'interculturel, de l'altérité est, au bout du compte, la problématique de l'identité dans la relation. Cela m'a amené à questionner encore plus profondément la notion d'identité, cette thématique centrale de l'interculturel.

« Le sujet, dans une entreprise de vie et de toute une vie, se réalise à travers la perception qu'il a de lui-même, c'est-à-dire de son identité. L'identité, de l'individu au groupe, renvoie au 'qui suis-je ?' et pose la question de la constitution du soi. » (Moïse 2009 : 46). En appréciant la réflexion de Claudine Moïse, je prends conscience de l'enjeu que représente la question de l'identité, pour un sujet inscrit dans une expérience sociale. En lisant Robert Le Page et Andrée Tabouret-Keller (1985), je comprends mieux la relation entre la langue et

l'identité collective. Les écrits d'Erik Erikson (1968) m'ont sensibilisé au poids du contexte social et de la socialisation des individus dans la construction identitaire. En lisant *Papiers d'identité(s)* de Jacques Thiers (1989), je me suis rendu compte que si nous sommes « tout » à la fois, nous ne mobilisons pas tous ces critères à la fois. En parcourant *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents* d'Alain Touraine (1997), j'ai vu le temps d'un individu libre de ses choix dans une émergence du sujet... Je ne saurais lister toutes les réflexions autour de cette notion d'identité, mais elles représentent pour moi une véritable nourriture spirituelle.

Aujourd'hui, le vent de la mondialisation souffle sur toute la planète et il devient impossible de chercher à l'entraver. Face à la mondialisation, Amin Maalouf a présenté deux attitudes diamétralement opposées au sujet de l'identité :

« Certains seraient tentés de tout refuser, d'emblée, et de se draper dans leur 'identité' en lançant des imprécations pathétiques contre la mondialisation, la globalisation, l'Occident dominateur ou l'insupportable Amérique. D'autres, à l'inverse, seraient prêts à tout accepter, à tout 'ingurgiter' sans discernement, jusqu'à ne plus savoir qui ils sont, ni où ils vont, ni où va le monde. » (Maalouf 1998 : 114).

En lisant la réflexion d'Amin Maalouf, je me suis rendu compte qu'il y avait un lien entre sa réflexion et la métaphore utilisée dans le slam que j'ai conçu et qui s'intitule *Éponge et bouchon : la puissance de l'interculturel* (Zhao 2019), pour le congrès Méthodal 2018, à Thessalonique, en Grèce. Pour vulgariser la notion de mon travail de thèse, j'ai utilisé, dans mon slam, l'image de l'éponge et du bouchon pour montrer les deux façons d'envisager l'identité dans cette ère mondialisée. Si on prend l'océan comme le monde dans lequel on évolue, que vaut-il mieux être ? Une éponge ou un bouchon ? L'éponge s'imprègne, absorbe et elle est complètement influençable, alors que le bouchon monte à la surface et garde ses distances. Les êtres humains ont-ils tendance à être des bouchons qui gardent leurs distances à l'égard des autres ? En effet, la socialisation de chacun est ancrée dans une culture particulière et cette culture devient un filtre pour sa perception du monde.

Devenir « éponge », au point d'absorber tellement de choses que l'on arrive plus à sortir la tête de l'eau, c'est risquer de perdre toute sa singularité. Mais en même temps, rester tout le temps « bouchon », dans la mesure où le bouchon refuse d'aller vers diverses espèces marines traduit un détachement total par rapport à la richesse culturelle océanique dans laquelle on peut s'immerger. À l'heure du « village global », il faudrait sûrement cultiver l'aptitude d'être une éponge car il est primordial d'« absorber » les éléments nutritifs de l'autre culture en se décentrant et en relativisant notre cadre de référence.

Cependant, cela n'implique pas une assimilation totale et un dénigrement complet de sa propre culture, car notre altérité représente une richesse aussi bien pour nous-mêmes que pour autrui. Notre altérité peut également servir de miroir qui renvoie l'image de l'autre. Il faudrait toujours aiguïser notre sens du discernement pour ne pas nous perdre. Il faudrait donc également prendre conscience de l'importance d'être comme un bouchon sec pour éviter la noyade devant le déferlement des grandes vagues de la diversité des pratiques et des conceptions.

Ainsi, faut-il être éponge ou bouchon devant le vent irrésistible de la globalisation ? Pour illustrer ma posture, j'aimerais bien citer la fin de mon slam : « L'interculturel, c'est une incitation à être, à la fois éponge et bouchon, de façon harmonieuse, de manière équilibrée, pour naviguer sereinement, dans l'océan de la mondialisation, dans un monde interconnecté, marqué par sa diversité, un monde d'éponges et de bouchons ! » (Zhao 2009). Autrement dit, il faut être « éponchon » pour faire face aux défis de notre société moderne. J'ai donc souhaité, dans cette thèse, contribuer à soulever une prise de conscience sur la nécessité de l'éducation à l'altérité et à restaurer la place primordiale que la relation altéritaire doit occuper dans l'enseignement/apprentissage des langues. Car c'est à travers cette altérité qu'on peut véritablement enrichir la réflexion de notre identité et trouver notre place dans la communauté humaine.

Bref, à travers ce travail de recherche je me suis rendu compte à quel point la production scientifique était importante pour la question de la relation altéritaire et de l'identité, notions qui sont au centre de l'interculturel. Je ne suis pas arrivé tout neuf sur le terrain, au contraire, ma lecture scientifique m'a aidé à construire mon cours et à construire la relation altéritaire dans mon cours de français. Ma vie personnelle, ma lecture théorique, mon expérience du terrain, mon enseignement aux étudiants de master, à l'Université Grenoble Alpes, l'écriture de cette thèse... tous ces éléments m'ont encore orienté, à la fin de mon travail de recherche, vers ces notions centrales de l'interculturel qui représentent pour moi un véritable approfondissement. L'aventure de cette thèse s'inscrit donc dans une démarche inductive perpétuelle et dans une découverte constructive.

Voilà, comme l'a dit Jacques Prévert « J'ai fait un tour, la boucle est bouclée » ; ce long voyage intellectuel et interculturel est arrivé à son point final. En lisant cette histoire, vous avez voyagé dans mes périples, dans mes réflexions et vous avez donc déjà vécu la totalité de ce récit. Cependant, le point final de cette boucle ne signifie pas du tout une fermeture décisive ni une « fin » définitive, mais il est le point de stimulation pour une toute nouvelle aventure. J'apprécie hautement la citation de Federico Fellini : « Il n'y a pas de fin, il n'y a pas de début, il n'y a que la passion infinie de la vie ». L'aventure de cette thèse a incarné le sujet qui me passionne tant et qui me concerne tant. Son achèvement va ouvrir sans aucun doute la porte d'autres passions dans ma vie. Son achèvement représente aussi un renouvellement de soi pour poursuivre mon chemin vers un nouvel horizon où le plus beau reste encore à apprécier, à vivre, à découvrir...

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : INRP.

Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

Abry, D., Bouchoueva, K. & Vorger, C. (2016). *Jeux de slam. Ateliers de poésie orale*. Grenoble : PUG.

Abry, D., & Petitgirard, J-Y (2016). « Les bienfaits des classes hors les murs ». *Le français dans le monde*, n°403, p.43-44.

Adler, P. A., & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research* (Vol. 6). Sage.

AFS. (2013). *Livret pédagogique à l'usage des enseignants*. Association AFS, vivre sans frontière.

Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Bruxelles : De Boeck.

Amossy, R. & Pierrot, A. H. (2011). *Stéréotypes et clichés. 3e éd.: Langue, discours, société*. Paris : Armand Colin.

Anderson-Levitt, K. (2006). « Anthropologie de l'éducation, pour un tour du monde », *Éducation et société*, numéro 17, p.7-27.

Andersen, H. L. (2009). Langue et culture: Jamais l'une sans l'autre... *Synergies Pays Scandinaves*, (4), p. 79-88.

Arborio, A.-M. (2007). « L'observation directe en sociologie: quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier ». *Recherche en soins infirmiers*, (3), p. 26-34.

Arborio, A.-M. & Fournier P. (2005). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Nathan-Université.

Argod, P. (2005). *Carnet de voyage. Du livre d'artiste au journal de bord en ligne*. Scérén CRDP Auvergne.

Auger, N. (2005). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'élèves nouvellement arrivés. (ENA)*. Montpellier, CRDP de Montpellier.

Auger, N. (2007). *Construction de l'interculturel dans les manuels de langue*. Fernelmont : Cortil-Wodon, EME.

Bara, S., Bonvallet, A-M. & Rodier, C. (2011). *Écritures créatives*. Grenoble : PUG.

Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements des langues*. Paris : Hachette.

Beacco, J.-C. (2018). *L'altérité en classe de langue pour une méthodologie éducative*. Paris : Didier.

Beacco, J.-C. & Porquier, R. (2007). *Niveau A1 pour le français (utilisateur/apprenant élémentaire):un référentiel*. Paris : Didier.

Benson, D., & Hughes J.-A. (1983) *The perspective of Ethnomethodology*. London: Longman.

Bertocchini, P. & Costanzo, E. (2014). « La notion d'interculturel ». *Le français dans le monde*, n°391, p. 26-27.

Blanchet, P. (2007). « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique ». *Synergies Chili*, (3), p. 21-27.

Blanchet, P. (2016). *Discriminations: combattre la glottophobie*. Paris : Éditions Textuel.

Blanchet, P., & Coste, D. (2010). *Regard critique sur la notion d'« interculturalité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Paris : L'Harmattan.

Blumer, H. (1954). « What is wrong with social theory ? ». *American Sociological Review*, 18, p. 3-10.

Bogaards, P. (1991). *Attitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier/Didier.

Boiron, M. (2018). « L'interculturel en classe au quotidien », *Le français dans le monde*, n°415, p. 50-51.

Boiron, M. (2018). « Regards croisés sur la déclaration universelle des droits de l'homme ». *Le français dans le monde*, n°418, p. 44-45.

Boumard, P., & Bouvet R.-M. (2007). « La société européenne d'ethnographie de l'éducation. Histoire et enjeux », *Ethnologie française* 2007/4 (Vol. 37), p. 689-697.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique social du jugement*. Paris : Les Éditions de minuit.

Bourdieu, P. (2003). *L'objectivation participante*. In : Acte de la recherche en science sociales. Vol 150, p. 43-58.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.

Bourguignon, C. (2006). « De l'approche communicative à l'approche communic-actionnelle : une rupture épistémologique des langue-cultures ». *Synergie Europe*, n°1, p. 58-73.

- Bralow, J., & Nadeau, J-B. (2018). *Ainsi parlent les Français*. Paris : Robert Laffont.
- Bouvier, N. (2001). *L'usage du monde*. Paris : Payot & Rivages.
- Bucheton, D., & Chabanne, J.C. (dir.). (2002). *Écrire en Zep : un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave.
- Budach, G. (2018). « Les objets qui font parler : vers une pédagogie de la création multimodale et multilingue ». *Lidil (57) Démarches créatives, détours artistiques et appropriation des langues*, p.1-16.
- Budach, G., & de Saint-Georges, I. (2017). « Superdiversity and language ». *The Routledge handbook of migration and language*, p.63-78.
- Byram, M. (2000). « Identité sociale et enseignement des langues étrangères ». M. Byram et M. TostPlanet (Éds.). *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivante*, p. 19-29. Conseil de l'Europe.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Conseil de l'Europe.
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Lausanne : Unesco/Delachaux et Niestlé.
- Camilleri, C. (1991). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Calvet, L-J. (2019). « 'Schibboleth' ou le piège linguistique de l'accent ». *Le français dans le monde*, n°422, p. 20-21.
- Candelier, M. (2003). L'éveil aux langues—une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire. *Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO Construire des Sociétés du Savoir*.
- Caré, J.-M., & Debyster, F. (1978). *Jeux, langage, créativité*. Paris : Hachette & Larousse.
- Carroll, R. (1987). *Évidences invisibles. Américains et Français au quotidien*. Paris : Seuil.
- Catroux, M. (2002). « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langue de spécialités*, Vol.XXI N 3/ 2002, p. 8-20.
- Céfaï, D. (2003). *L'enquête de terrain*. Paris : La découverte.
- Cerquiglioni, B. (2016). *Enrichissez-vous : parlez francophone !* Paris : Larousse.

- Chaves, R.-M., Favier, L., & Péliissier, S. (2013). *L'interculturel en classe*, Grenoble : PUG.
- Cheng, F. (2002). *Le dialogue: une passion pour la langue française*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Cicurel, F. (2013). « L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du «soi» ». *Synergies Pays Scandinaves*, (8), p.19-33.
- Charaudeau, P. (2005). *Le discours politique. Les masques du pouvoir*. Paris : Vuibert.
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Université Toulouse-Mirail.
- Coste, D., Moore, D., M., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg. Conseil de l'Europe.
- Cohen-Emerique, M. (1999). « Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche », in Demorgon Jacques et Lipiansky Edmond-Marc (sous la direction de), *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.
- Collès, L. (2003). « Didactique de l'interculturel », dans Gilles Ferréol et Guy Jucquois (sous la direction de), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Copans, J., & de Singly, F. (2011). *L'enquête ethnologique de terrain: l'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Crépon, M. (2006). *Altérités de l'Europe*. Paris : Galilée.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE international.
- Cuq, J.-P. (2014). « À Hammamet, les professeurs de français tissent la paix ». *Le français dans le monde*, n°396, p.19.
- Cuq, J.-P. (2015). « Des professeurs acteurs des évolutions de leur métier ». *Le français dans le monde*, n°397, p.21.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: les situations plurilingues*. Paris : Hachette.
- Dauda, P., & Giachino, L. (2016). *Génération, A1*. Paris : Didier.

- De Almeida, J.D. (2018). « Élargir les repères. Étude de cas sur la présence francophone dans un manuel de FLE au Portugal : Magie des mots ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, (64), p. 42-54.
- Denis, M. (2000). « Former les élèves à l'interculturel ». *Dialogues et cultures*, n°44, p. 62.
- De Carlo, M. (1998). *L'Interculturel*. Paris : CLE International.
- Defays, J.-M. (2017). « Une didactique des langues écologiques ? ». *Le français dans le monde*, n°414, p. 25.
- Defays, J.-M. (2018). « Polyglotte en un clic ». *Le français dans le monde*, n°419, p.27.
- Delhaye, O., & Gatsi, G. (2015). « Représentations de l'identité pluriculturelle et épanouissement scolaire ». *Migrations Société*, (6), p. 121-138.
- Demorgon, J. (2005). *Critique de l'interculturel*. Paris : Anthropos
- De Nuchèze, V. (2004). « La rencontre interculturelle. Impasses, sentiers balisés et chemins de traverse ». *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (29), p. 11-41.
- Denyer, M., Garmenida, A. & Lions-Olivieri, M.-L. (2009). *Version originale, A1*. Paris : Maison des Langues.
- Derivry-Plard, M. (2006). « Les enseignants natifs et non-natifs de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ? ». *Travaux de didactique du FLE*, n° 55, p. 100-108.
- Dervin, F. (2009). « Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujet ». *Synergies Roumanie*, n° 4, p. 165-178.
- Dervin, F., & Debono, M. (2012). « Pour une recherche interculturelle de «taille humaine»: entretien entre Fred Dervin & Marc Debono », In Goï, C. (éd.), *Quelles recherches qualitative en SHS. Approches interdisciplinaires de la diversité*, p. 87-108. Paris : L'Harmattan.
- Djavadi, N. (2016). *Désorientale*. Paris : Liana Lévi.
- Develotte, C. (2006). « Le journal d'étonnement. Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle ». *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (34), p. 1-12.
- Deschryver, N. (2008). *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride*. Doctoral dissertation, University of Geneva.

- Dejean, C., & Nissen, E. (2013). « Évolutions technologiques, évolutions didactiques ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 54, p.28-40.
- Dubois, A.-L., & Lerolle, M. (2008). *Scénario, A1*. Paris : Hachette.
- Durand-Bogaert, F. (2014). « Barbara Cassin – « Il faut au moins deux langues pour savoir qu'on en parle une » », *Genesis*.
- Edwards, M. (2016). *Dialogues singuliers sur la langue française*. Paris : PUF.
- Edwards, M. (2017). « Le double Je(u) de Michael Edwards », *Le français dans le monde*, n°414, p. 18-19.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York : W. W. Norton Company.
- Fata, C., & Petitmengn, V. (2017). *La grammaire en jeux*. Grenoble : PUG.
- Fauconnier, H. (1930). *Malaisie*. Paris : Stock.
- Faye, G. (2016). *Petit pays*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Fergusson, C. (1959). « Diglossia », *Word*, 15, p. 325-340.
- Fishman, J. (1967). « Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism », *Journal of Social Issues*, XXIII: 2, p. 3-15.
- Fromm, P. (2006). *Indian Greek. Un hiver au cœur des Rocheuses*. Paris : Gallmeister
- Gaiotti, C. (2012). « Idéologies et culture dans les manuels de FLE: scènes discursives et empreintes sociales. ». *Revista de la SAPFESU* , n° 35, p.71-80.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- Gal, S. (2006). Migration, minorities and multilingualism: Language ideologies in Europe. In *Language ideologies, policies and practices*, pp.13-27. London : Palgrave Macmillan.
- Garabato, M., Carmen, A.G., & Colonna, R. (2016). *Auto-odi: la " haine de soi" en sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Goldstein R., (1998). *Analyser le fait éducatif, une démarche, un outil*. Lyon : Chronique Sociale.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues: le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- Groux, D., & Barthélémy, F. (2016). « Quarante ans d'interculturel en France », *La revue d'éducation comparée*, n°14. Paris : L'Harmattan.
- Hannerz, U. (1987). « The world in creolisation ». *Africa*-57, p.546-559.

Hempel, C. (1965). *Aspects of scientific explanation and other essays in the philosophy of science*. New York: Free Press.

Hoffman, J. E. (1980). « Problems of access in the study of social elites and boards of directors ». *Fieldwork experience: Qualitative approaches to social research*, p.45-56.

Junker, B.H. (1960). *Fieldwork : an introduction to the social sciences*. Chicago: The University of Chicago Presse.

Khôï, L. T. (1981). *L'éducation comparée*. Paris : Armand Colin.

Langevin, S. (2017). « Entraîner les apprenants à gérer la diversité du français ». *Le français dans le monde*, n°414, p. 48-49.

Lapassade, G. (2002). « Observation participante », dans : Jacqueline Barus-Michel éd., *Vocabulaire de psychosociologie*. Toulouse, ERES, « Hors collection », p. 375-390.

Lázár, I., & Tofaridou, E. (2005). *Miroirs et fenêtres: manuel de communication interculturelle*. Conseil de l'Europe.

Le Page, R., & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity : Creole Based Approches to Language and Ethnicity*. Cambridge : Cambridge University Press.

Levinas, E. (2011). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Paris : Poche.

Lévi-Strauss, C. (1952). *Race et histoire*. Paris : Unesco.

Macaire, D. (2010). « Recherche-action et didactique des langues: du positionnement du chercheur à une posture de recherche ». *Les Après-midi de LAIRDIL*, n°17, p. 21-32.

Madec, A. (2015). *Enquêter en conversant*. Paris : l'Harmattan.

Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.

Marchive, A. (2014). « Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique », *Les Science de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle* (Vol.45), p.7-14.

Mas, J. (2013). « L'éthique des SES et l'esprit démocratique : jalons pour une refonte ». *Idées économiques et sociales*, 171(1), p.72-77.

Michalon, C. (2017). *Le conteur et le comptable*. Paris : Sépia.

Michalon, C. (2000). *Différence culturelles, mode d'emploi*. Paris : Sépia.

Mizubayashi, A. (2011). *Une langue venue d'ailleurs*. Paris : Folio.

- Mizoubayashi, A. (2018). « Le français est un trésor humaniste dont chacun peut s’emparer ». *Le français dans le monde*, n°419, p. 18-19.
- Moïse, C. (2009a). « De l’arrière à l’avant-scène ou de l’intérêt de la réflexivité en sociolinguistique ». *Cahiers de sociolinguistique*, n°14, p. 177-188.
- Moïse, C. (2009b). *Pour une sociolinguistique ethnographique. Sujet, discours et interaction dans un espace mondialisé*. Habilitation à diriger des recherches. Université de Tours.
- Moïse, C. (2017). « From Exoticism to Authenticity: Textbooks during French Colonization and the Modern Literature of Global Tourism ». *Historical Reflections*, 43(2), p.116-133.
- Molinié, M. (2009). *Le dessin réflexif: élément d’une herméneutique du sujet plurilingue*. Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF).
- Muller, C. (2014). « Interculturalité : débusquer les stéréotypes dans les manuels ». *Les langues modernes*, 2-2014, p. 66-72.
- North, X. (2013). « De ma langue je vois la mer ». *Le français dans le monde*, n°390, p.40-41.
- Nunez, L. (2018). *Il nous faudrait des mots nouveaux*. Paris : Cerf.
- Orsenna, E. (2001). *La grammaire est une chanson douce*. Paris : Stock.
- Papinot, C. (2014). « Erreurs, biais, perturbations de l’observateur et autres « mauvais génies » des sciences sociales ». *Sociologies*, p. 1-13.
- Perregaux, C. (1995). « L’école, espace plurilingue », *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues* (11), p.125-139.
- Peretz, H. (1996). *Street Corner Society. La structure sociale d’un quartier américain*. Paris : La Découverte.
- Poisson-Quinton, S., Mathéo-Le Coadic, M. & Vergne-Sirieys, A. (2005). *Festival*, A1. Paris : CLE International.
- Policar, A. (2003). « Particularisme et universalisme », dans Gilles Ferréol et Guy Jucquois (sous la direction de), *Dictionnaire de l’altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.
- Porcher, L. (2004). *L’enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Portine, H. (2002). « Analyse de la thèse de J. Rézeau », in : ALSIC, vol. 5, n° 2, p. 259-268.
- Pourtois, J. P., Desmet, H. & Lahaye, W. (2006). « Postures et démarches épistémiques en recherche ». *La méthodologie qualitative*.

Puren, C. (2006). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ». *Le français dans le monde*, n°347, p. 37-38.

Puren, C. (2014). « La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle: une problématique didactique ». *Intercâmbio*. Vol. 7, p. 21-38.

Ray, J.-F. (sous la dir. de) (1998). *Altérités : entre visible et invisible*. Paris : L'Harmattan.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Seca, J.-M. (2003). « Stéréotype », dans Gilles Ferréol et Guy Jucquois (sous la direction de), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.

Spaëth, V. « La question de l'autre en didactique des langues ». *Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation*. Glottopol, Université de Rouen, Laboratoire Dylis.

Springer, C. (2010). « La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif ». *Canadian modern language review*, 66(4), p. 511-523.

Todorov, T. (1987). « Le croisement des cultures ». *Communications*, 43, p.5-24.

Todorov, T. (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris : Seuil.

Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différence*. Paris : Fayard.

Unesco. (2013). *Compétences interculturelles : Cadre conceptuel et opérationnel*. Paris : Unesco.

Unesco. (2006). *Principes directeurs de l'Unesco pour l'éducation interculturelle*. Paris : Unesco.

Unesco. (2009). *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel*. Paris : Unesco.

Unesco. (2018). *J'écris la paix*. Paris : Unesco.

Urbain, J.-D. (2012). « Le touriste est un voyageur sans alibi ». *Le français dans le monde*, n°384, p. 10-11.

Verbunt, G. (2011). *Penser et vivre l'interculturel*. Lyon : Chronique Sociale.

Vernant, J.-P. (2004). *La traversée des frontières*. Paris : Seuil.

Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck.

- Walter, H. (2019). « Une incroyable et belle histoire d'amour ». *Le français dans le monde*, n°423, p. 22-23.
- Wang, X. (2014). « L'éducation en Chine, entre tradition et modernisation ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, p.1-7.
- Weaver, G.R. (1986). « Understanding and Coping with Cross-cultural Adjustment Stress ». Ed, *Cross-Cultural Orientations: New Conceptualization and Applications*, p.137-167. University Press of America.
- Wentzel, B. (2011). Praticien-chercheur et visée compréhensive: éléments de discussion autour de la connaissance ordinaire. *Recherches qualitatives, Hors-série, 10*, p. 47-70.
- Whorf, B. L. (1941). « Languages and logic ». *Foundations of Cognitive Psychology*, p.707.
- Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère. L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.
- Wismann, H. (2013). « Plaidoyer pour une identité réflexive ». *Le français dans le monde*, n°386, p. 50-51.
- Wismann, H. (2014). *Penser entre les langues*. Paris : Albin Michel.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Yargekov, N. (2016). *Double nationalité*. Paris : P.O.L.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- Zarate, G. (1988). « Le journal d'observation ou la mise en question de l'évidence immédiate dans la formation FLE », in Zarate (coord.), *Études de linguistique appliquée, observer et décrire les faits culturels*, 69, p. 111-120.
- Zarate, G. (1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Zhao, X. (2019). « Éponge et bouchon : la puissance de l'interculturel ». *Vers l'excellence pédagogique, didactique et linguistique*, Actes du congrès Méthodal 2018.