HAL
open science

Influences de la culture et de l'identité sur l'apprentissage du FLE: Etude comparative des enseignements/apprentissages en France et en Chine

Rachel Marchand

▶ To cite this version:

Rachel Marchand. Influences de la culture et de l'identité sur l'apprentissage du FLE: Etude comparative des enseignements/apprentissages en France et en Chine. Linguistique. Université Nancy 2, 2009. Français. NNT : 2009NAN21026 . tel-01752885

HAL Id: tel-01752885
https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01752885

Submitted on 29 Mar 2018

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

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

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

UNIVERSITE NANCY2
UFR Sciences du Langage

INFLUENCES DE LA CULTURE ET DE L'IDENTITE SUR L'APPRENTISSAGE DU F.L.E.: ETUDE COMPARATIVE DES ENSEIGNEMENTS/APPRENTISSAGES EN FRANCE ET EN CHINE

Rachel MARCHAND
Mémoire de thèse
Sous la direction de Richard DUDA

Année Universitaire 2008/09

UNIVERSITE NANCY2
UFR Sciences du Langage

INFLUENCES DE LA CULTURE ET DE L'IDENTITE SUR L'APPRENTISSAGE DU F.L.E.: ETUDE COMPARATIVE DES ENSEIGNEMENTS/APPRENTISSAGES EN FRANCE ET EN CHINE

Rachel MARCHAND
Mémoire de thèse
Sous la direction de Richard DUDA

Année Universitaire 2008/09

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier avant tout mon directeur de thèse, Monsieur Richard Duda, pour m'avoir patiemment guidée et soutenue tout long de ma recherche, dans l'élaboration et l'écriture de ma thèse.

Toute ma gratitude également aux étudiants qui ont gentiment accepté de répondre à mes questions et qui ont « joué le jeu », grâce à eux mon travail a été beaucoup plus qu'une recherche de doctorat : un partage enrichissant et la découverte d'une nouvelle culture.

Merci à mes collègues et toute l'équipe pédagogique et administrative du CAFOL qui m'ont permis de mener à bien mes études tout en exerçant mon métier d'enseignante : l'aménagement des horaires m'a réellement aidée à terminer mon projet dans les temps. Merci à Jinjing Wang, étudiante chinoise en doctorat à Nancy, qui m'a aidée à compléter et vérifier mes informations et ne pas tomber dans le stéréotype.

Enfin, je remercie ma famille et Christian, qui m'ont toujours appris à aller jusqu'au bout de mes rêves et mes projets, de ne jamais abandonner quels que soient les sacrifices.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION……7
1ère partie : L'IDENTITE : ANALYSE CONCEPTUELLE

1- IDENTITES COLLECTIVES……...11

I- LA NOTION DE PERSONNALITE DE BASE……....**11**
II- IDENTITE CULTURELLE……**14**
III- IDENTITE SOCIALE ……**18**
IV- IDENTITE ETHNIQUE……**22**

2- LES MODELES CULTURELS……..27

I- INDIVIDUALISME/COLLECTIVISME……..**30**
II- DISTANCE HIERARCHIQUE……..**35**
III- MASCULINITE/FEMINITE……**38**
IV- CONTROLE DE L'INCERTITUDE ……**40**

3- IDENTITE INDIVIDUELLE……..43

I- IDENTITE INDIVIDUELLE ET PERSONNALITE……**43**
II- COMPOSANTES INDIVIDUELLES ET COMMUNAUTAIRES DE L'IDENTITE ……**47**
III- STRATEGIES IDENTITAIRES……**51**
IV- DIFFERENCIATION SOCIALE : INDEPENDANCE VS CONFORMISME……...**53**

2ème partie : LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE ET SES INFLUENCES

1- DEFINITIONS……58

I- LA CULTURE……**58**
II- L'INTERCULTUREL……**66**
III- SOCIALISATION ET ENCULTURATION……**71**
IV- ACCULTURATION ET ASSIMILATION……...**74**

2- LA CONSTRUCTION D'UNE CONSCIENCE INTERCULTURELLE…….78

I- CULTURE D'APPRENTISSAGE ……**79**
II- REPRESENTATIONS ET REFERENCES CULTURELLES……...**87**
III- CHOC CULTUREL ET SENSIBILISATION A L'APPRENTISSAGE INTERCULTUREL……**93**
IV- RELATIVISATION DU SYSTEME DE REFERENCES ET DECENTRATION……..**98**

3- LE GROUPE ET LES RELATIONS INTERPERSONNELLES……104

I- LE GROUPE : DEFINITION……..**105**
II- GROUPE ET IDENTITE……**107**
III- APPORTS ET ENRICHISSEMENTS DE L'APPRENTISSAGE INTERCULTUREL EN GROUPE……..**110**
IV- L'EDUCATION COMPAREE……**113**

3ème partie : ELABORATION DES ENTRETIENS ET ANALYSE

1- L'ENTRETIEN ……118

I- L'OBSERVATION PARTICIPANTE……**118**
II- LES BIAIS……..……..**123**
III- ELABORATION DU QUESTIONNAIRE……..**131**
IV- CULTURE ET ECHANTILLON ETUDIES……...**137**

2- CARACTERISTIQUES DE LA CULTURE CHINOISE……140
I- PRESENTATION CULTURELLE……**140**
II- HABITUDES EDUCATIVES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN CHINE……..**144**
III- ENSEIGNEMENT DU FLE EN CHINE ET EN FRANCE……..**153**

3- ANALYSE COMPARATIVE DES ENTRETIENS……..156

I- REPONSES COMMUNES : ASPECTS CULTURELS……**157**
II- REPONSES DIVERGENTES : CARACTERISTIQUES INDIVIDUELLES ET PERSONNELLES……**162**
III- RAPPORT AUX PROFESSEURS NATIFS ET CHINOIS : DISTANCE HIERARCHIQUE ET PERCEPTION DE L'AUTORITE……..**169**
IV- SYNTHESE DES ENTRETIENS……..**175**

4- PROPOSITION DE REMEDIATION/DECONDITIONNEMENT……179

I- INFLUENCE DE L'ENSEIGNANT ET ROLE DE L'EDUCATION COMPAREE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE……..**180**
II- EVOLUTION DES REPRESENTATIONS DES APPRENANTS ET SENSIBILISATION A L'INTERCULTUREL……**184**
III- MODIFICATIONS DES NORMES CULTURELLES ET DES SCHEMES DE REFERENCE ……...…**191**

CONCLUSION…….196

BIBLIOGRAPHIE……199
ANNEXES……..204
INDEX……245

INTRODUCTION

Le mouvement de centration sur l'apprenant s'est développé à partir des années 70. On ne s'est pas beaucoup intéressé à l'influence culturelle dans l'apprentissage jusque dans les années 80 : selon G. Holtzer (1995: 22), c´est à la fin des années 80 que l´on considère l'apprenant-sujet social et culturel, inséré dans un ensemble de comportements et de valeurs, c'est-à-dire le sujet inscrit dans un contexte socioculturel porteur de valeurs et de croyances. Cette évolution conduit à prendre en compte la variation et la diversité des manières d'apprendre suivant les cultures et les sociétés, et de reconnaître en conséquence la non-universalité des modes d'accès au savoir et des modèles pédagogiques.

Depuis quelques années, on assiste en effet à une extension du concept d'apprenant. Au lieu de le réduire à un modèle ou un synonyme du « processus d'apprentissage », l'apprenant est considéré comme un acteur social possédant une identité individuelle, et l'apprentissage comme une forme de médiation sociale. L'apprenant construit le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui.

L'enseignement/apprentissage du FLE tend à accorder une place toujours plus importante à la culture. L'objectif recherché est de faire percevoir aux apprenants les différences culturelles pouvant intervenir en France, car même averti, l'étranger éprouve souvent des difficultés à se situer par rapport aux manières d'être et de penser de ses nouveaux hôtes (R. Duda, C. Parpette et al., 1983:31).

Comme l'expliquent C. Camilleri et G. Vinsonneau (1996:44), il n'est plus possible d'ignorer l'influence de la culture sur les comportements: qu'ils soient individuels – tels que ceux directement liés à la perception, à la cognition, à la mémorisation – ou collectifs – liés aux règles de communication, croyances, coutumes, valeurs, types d'habitat (rural ou urbain), répartition sociale entre les catégories de sexe, d'âge -, à des degrés variables tous les comportements sont influencés par la culture. Le problème se pose alors de savoir comment opérer des comparaisons entre univers culturels distincts: il est nécessaire de reconnaître l'Autre comme à la fois différent et identique. Il s'agit alors de tenir compte des « capitaux hérités » : la possession de capitaux culturels, sociaux et économiques fonctionne comme des prédispositions chez les apprenants.

S’agissant de langues vivantes, l’évidence du poids social est plus forte encore que pour d’autres apprentissages, car toute langue est une pratique sociale. Dans un apprentissage de langues, le capital culturel et langagier dont dispose un individu exercent une influence déterminante.

Il est nécessaire de compléter les formes actuelles d’apprentissage du Français Langue Etrangère et contribuer ainsi à présenter des possibilités variées face à la diversité des apprenants, mais ne pas réduire la situation d'apprentissage ou de rencontre à l'aspect culturel : il est préférable de prendre également en compte la personnalité des participants, à savoir l’influence de l’identité individuelle ; les spécificités ou difficultés linguistiques liées à la langue maternelle des apprenants ainsi qu’à l’environnement culturel, social et politique ; les représentations culturelles et cognitives ; les richesses et difficultés de l’enseignement en classe linguistiquement homogène vs hétérogène ; l’influence des modèles pédagogiques dans l’apprentissage du FLE, et de l’enseignement en contexte francophone ou natif.

Comme le remarquent M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (2001:6), «les publics FLE se caractérisent par leur variété, la coprésence d’appartenances sociales et historiques multiples, et la coexistence d’identités à la fois communes et différentes. » Il revient aux enseignants d’apprendre à gérer cette diversité et d’instaurer de nouveaux modes d’enseignement/apprentissage où chaque étudiant puisse trouver ce qui lui convient dans sa situation singulière. La diversification des apprenants de FLE a créé de nouvelles relations entre les cultures, les appartenances, les personnes, les identités. Chacun apporte ses propres capitaux culturels et ses habitus singuliers, tout ce qui le définit comme individu unique.

Dans cette situation actuelle, est-il préférable de regrouper les étudiants de FLE par nationalité ou en fonction de valeurs, d’expériences, ou stratégies d’apprentissage communes ? L’apprentissage du FLE doit-il être culturellement dépendant ou se doit-il d’être (autant que possible) « universel », par un mélange d’influences, de pratiques, censé intéresser à plus ou moins grande échelle la majorité des apprenants ?

Mon travail de recherche porte sur la comparaison de l’enseignement du FLE en Chine et en France, les différences et similitudes existantes, et surtout la perception qu’en ont les apprenants chinois.

Parmi les langues étrangères étudiées en Chine, l’anglais occupe une position unique grâce à son statut obligatoire dans l’enseignement secondaire et supérieur. En ce qui concerne les autres langues, le russe et le japonais se situent juste derrière l’anglais, suivis par le

français et l'allemand forts de 62 et 47 départements universitaires respectivement. Depuis la création en 1997 de la Filière Francophone, comptant 41 établissements et plus de 3 000 élèves, il est possible d'apprendre le français comme deuxième langue étrangère dès le secondaire si l'établissement est affilié au programme.

Ces dernières années, du fait des bonnes relations diplomatiques entre la Chine et la France, le français voit son enseignement se développer rapidement:

- en 2000, 700 candidats se présentaient au Test national de niveau IV du Français universitaire, en 2008 ils étaient 8 000.
- En 2000, on dénombrait 3800 étudiants dans quatre Alliances Françaises. En 2008, ce chiffre est monté à plus de 10 000 pour 13 établissements.

Dans l'enseignement supérieur, on compte aujourd'hui 175 universités disposant d'un enseignement du français. Parmi ces universités, 62 ont un département de français et 61 sont classées « université d'excellence ».(in **Fle-chine.org)**

L'objectif de mon étude est d'améliorer d'une part l'apprentissage et l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles des apprenants chinois en France, qui se retrouvent face à une culture, une langue et une pédagogie souvent opposées à celles de leur pays (voir le développement dans la troisième partie). D'autre part, faciliter l'adaptation du travail et de l'approche des enseignants de FLE en France par un partage d'expériences et de pratiques d'enseignement, une prise de conscience et une sensibilisation aux différences culturelles ainsi qu'une meilleure connaissance et analyse des méthodes d'enseignement/apprentissage pratiquées en Chine, afin de leur permettre de mieux comprendre certaines attitudes (blocage ou au contraire forte motivation) de nos apprenants, et modifier et adapter en conséquence leurs manières d'enseigner.

Pour cela, j'ai réalisé une série d'enquêtes auprès d'apprenants chinois venus étudier à Nancy, dans le but de repérer d´un côté, des constantes, des tendances majoritaires et des similitudes dans leurs comportements culturels (attitude, réaction, manière de penser et d'étudier) au cours de leur apprentissage en France, en situation interactionnelle (professeur/apprenant, apprenants/apprenants de même nationalité ou multiculturels) ; et de l´autre, les réponses divergentes ou contradictoires, relevant de l´identité individuelle de l´apprenant interrogé.

Le questionnaire porte sur les thèmes suivants : la motivation, la relation au groupe et à l'enseignant, leur vision et opinion de l'apprentissage en France et en Chine, leurs difficultés, leurs traits de personnalité, afin de mesurer l'impact à la fois de l'identité et de la culture sur leur apprentissage de la langue. Parallèlement à ces entretiens, je présente et analyse les modèles culturels étudiés par G. Hofstede afin de comparer les caractéristiques propres à la Chine avec celles de la France. Le but est de comprendre comment la culture dans laquelle nous avons grandi affecte nos pensées et nos conceptions différemment des personnes d'autres cultures, et de savoir si l´identité individuelle peut surpasser ce « conditionnement ».

Suite à l'analyse des entretiens individuels, je présente une étude comparative des manières d'enseigner et apprendre le FLE en Chine afin de mesurer les «écarts différentiels » (terme de Lévi-Strauss) avec l'enseignement français, et de tenter de les réduire en adaptant les activités et les cours. A l'issue de cette recherche, je propose quelques activités pédagogiques ayant pour objectif la sensibilisation à l´interculturel, qui permettront aux apprenants chinois de faciliter leur apprentissage du FLE en France, de modifier leurs stratégies d'apprentissage dans une perspective d'autonomie, afin de favoriser leur adaptation (et acceptation) aux méthodes d'enseignement/apprentissage pratiquées en France. L'objectif est de faire évoluer les représentations de départ des apprenants par un déconditionnement, grâce notamment aux expériences d'apprentissage en groupes multiculturels vécues en France.

L'essentiel est de n'imposer aucun modèle aux apprenants, mais de transférer les différentes idées, valeurs et pratiques d'enseignement/apprentissage, et de respecter l'identité et les particularités culturelles de chacun, tout en gardant pour priorité la réponse aux besoins des apprenants.

1ère partie: L'IDENTITE : ANALYSE CONCEPTUELLE

1- IDENTITES COLLECTIVES

I- LA NOTION DE PERSONNALITE DE BASE

Le mouvement de recherche sur la transmission culturelle s'est développé au cours des années 30 avec les travaux de M. Mead et R. Benedict qui attribuèrent à la socialisation précoce des enfants le pouvoir de forger des personnalités conformes à un certain modèle culturel, particulier à chaque société (par exemple, l'idée selon laquelle les différences de comportement selon les sexes ne sont plus universelles mais culturellement marquées). Cette théorie, partiellement inspirée par la psychanalyse, a eu une influence dans les sociétés occidentales sur l'importance croissante accordée aux déterminismes scolaires et familiaux. Elle ne rendait toutefois pas compte du fait qu'une culture n'est pas entièrement intériorisée, et qu'elle connaît des contradictions, des innovations et des emprunts (N. Journet, 2002 :217).

En 1939, dans son essai intitulé *The Individual and his society*, A. Kardiner a été amené à distinguer deux aspects de la transmission culturelle : celle qui est portée par les institutions primaires (la famille, le système éducatif et les disciplines de base) et est acquise précocement, et celle qui est portée par les institutions secondaires (les systèmes de valeurs et de croyances, la religion, la loi…) imposée plus tardivement. Selon A. Kardiner, les institutions primaires sont celles qui forgent « la personnalité de base », les dispositions psychologiques et les traits de caractère propres à une société. Sur cette personnalité de base se construisent ensuite les caractères spécifiques à chaque individu. Les institutions secondaires, quant à elles, représentent l'idéologie d'une société, qui est en général en accord avec la personnalité qui va de paire. Cependant cette idéologie peut être transmise sans être intériorisée.

En premier lieu, c'est exclusivement dans l'enfance que se forme la personnalité de base. En second lieu, A. Kardiner pense que la personnalité de base est un facteur important d'intégration sociale. D'abord parce que véritablement « congénitaux » aux institutions, les traits typiques de la personnalité de base rendent l'individu réceptif aux normes, aux idéologies du groupe, lui permettent de s'adapter à la culture et d'y trouver un équilibre. Ensuite parce que la personnalité, loin d'être seulement reflet de la culture, est en même temps un facteur de l'existence et de la stabilité de la culture. En effet, selon Kardiner, la personnalité de base, en se « projetant » dans les institutions juridiques, religieuses, morales, crée véritablement des éléments fondamentaux de cultures (J.C. Filloux in R. Linton, 1986 :23).

A. Kardiner a entrepris des recherches sur la façon dont cette personnalité agit sur la culture du groupe en produisant des institutions secondaires qui compensent les frustrations suscitées par les institutions primaires et qui amènent la culture à évoluer. Il définit la personnalité de base comme « une configuration psychologique particulière propre aux membres d'une société donnée et qui se manifeste par un certain style de comportement sur lequel les individus brodent leurs variantes singulières ».

La personnalité de base, terme créé par R. Linton en 1945, est une personnalité typique et strictement individuelle, constituée de configurations psychologiques à partir desquelles se développent les traits de caractère. Selon R. Linton (in D. Cuche, 1996:38), la personnalité de base est déterminée directement par la culture à laquelle appartient un individu. Cet auteur n'ignore pas la variété des psychologies individuelles, et pense que la gamme des différentes psychologies se retrouve dans chaque culture. Ce qui varie d'une culture à l'autre est la prédominance d'un type de personnalité. Ce qui l'intéresse, en tant qu'anthropologue, est ce que partagent les membres d'un même groupe sur le plan du comportement et de la personnalité. D'après R. Linton, « chaque culture privilégie parmi tous les types possibles un type de personnalité qui devient alors le type 'normal', socialement reconnu comme normal et conforme à la norme culturelle. » Ce type normal constitue la personnalité de base, le « fondement culturel de la personnalité »: chaque individu l'acquiert par le biais du système d'éducation propre à sa société.

Mais au cours de ses recherches, R. Linton dépassa la conception figée et réductrice de la personnalité de base, qui voulait que chaque culture possède un seul et unique type culturel correspondant à un type dominant de comportement en démontrant que, dans une même culture, plusieurs types « normaux » de personnalité peuvent exister simultanément, car plusieurs systèmes de valeurs et divers statuts coexistent au sein d'une même société dans de nombreuses cultures. « Aucun individu ne peut synthétiser en lui l'ensemble de sa culture d'appartenance, et aucun individu n'a une connaissance complète de sa culture. Chaque personne ne connaît de sa culture que ce qui lui est nécessaire pour se conformer à ses différents statuts (de sexe, d'âge, de condition sociale) pour jouer les rôles sociaux qui en découlent » (in D. Cuche, 1996:39).

On peut faire correspondre à la position de l'individu dans la société un ensemble de droits et de devoirs qui forment son *statut :* ils se traduisent, dans le comportement effectif de l'individu, par le fait de jouer le *rôle* qu'on attend de lui. R. Linton (1986 :36) affirme :

> Aucun individu n'est familier avec le tout de la culture à laquelle il participe ; encore moins en exprime-t-il tous les modèles dans son propre comportement. En réalité, toute société divise ses membres en une série de catégories et assigne

différents secteurs de la culture totale à chaque catégorie. L'éducation des enfants, si tant est qu'elle est consciente de ses buts, est toujours dirigée en vue de les préparer à la place qu'ils occuperont dans la société. La participation de l'individu à la culture est ainsi en premier lieu conditionnée par sa position dans la structure sociale, c'est-à-dire par son statut. Dans toute organisation sociale, chaque statut comporte, associé à lui, une constellation de modèles culturels. En raison de cette différenciation dans la participation culturelle, c'est une erreur fondamentale de considérer une culture comme le commun dénominateur des activités, idées et attitudes des membres composants la société.

C'est ainsi que s'est progressivement développée chez lui, de 1937 à 1945, la théorie originale de la « personnalité de statut » (*status personality*). R. Linton envisage dès lors la participation culturelle en fonction du statut social de l'individu. Tout en admettant, au contact de A. Kardiner, le principe théorique de la personnalité de base, R. Linton reste en même temps très attaché à un ensemble de conceptions personnelles, exposées dès 1936 dans *The study of man.* Il ne faut pas oublier qu'aucun individu ne participe à tous les éléments culturels dont l'ensemble forme la culture du groupe. Dans les sociétés complexes, la société globale est toujours composée de sous-groupes, ce qui implique, parallèlement, l'existence de sub-cultures dans le sein de la culture totale (R. Linton, 1986 :35).

Les anthropologues parlent de « personnalité de base » comme d'une grille de comportements et de valeurs qui contribuent à la formation d'un « caractère social » propre à chaque société. Chaque société a sa propre gamme de personnalités de statut, lesquels diffèrent toujours en quelque manière de ce qu'ils sont dans une autre société. Selon l'anthropologue C. K. Kluckhohn (in J.C. Ruano-Borbalan, 1998:42) :

Chaque culture a un "profil", qui correspond à un caractère spécifique. Ce profil est constitué par les réponses qu'apporte une société donnée, le plus souvent implicitement, aux questions fondamentales qui se posent à toute société. Ces questions fournissent la grille d'une catégorisation des cultures. Configuration et profil culturel imprègnent la personnalité des individus. Il y a dans chaque culture un type de personnalité "approuvé" qui opère une sélection parmi les buts et les conduites potentielles de l'homme.

II- IDENTITE CULTURELLE

Les anthropologues ont cherché à découvrir comment la culture était présente en chaque individu, comment elle les faisait agir, quelles conduites elle suscitait, l'hypothèse étant que chaque culture détermine un certain style de comportement commun à l'ensemble des individus participant d'une culture donnée. Là résiderait ce qui fait l'unité d'une culture et ce qui la rend spécifique par rapport aux autres. La culture est toujours envisagée comme totalité et l'attention est toujours centrée sur les discontinuités entre les différentes cultures (D. Cuche,1996:35). Selon E. Ortigues, « la culture est tout ce qui s'apprend et peut, en principe, se transmettre et se communiquer. Une théorie de la culture sera donc une théorie des formes de communication et d'apprentissage » (in R. Bureau et D. De Saivre, 1988:93). Ainsi, il existe des comportements concrets, propres à chaque culture.

° Programmation mentale :

La programmation mentale de chaque individu est en partie unique et en partie partagée avec les autres individus. D. Bollinger et G. Hofstede (1987:22) distinguent trois degrés différents démontrant la spécificité de la programmation mentale de chaque individu (voir schéma en annexe 1, page…):

- le niveau universel, qui concerne toute l'humanité: il s'agit du système de fonctionnement biologique du corps humain, qui comprend diverses attitudes expressives comme le rire ou l'agressivité.
- le niveau collectif, inculqué par la société, qui concerne un nombre plus réduit de personnes appartenant à un même groupe, se distinguant des autres. On y trouve le langage, le respect et la distance physique vis-à-vis des autres, les rites et règles.
- le niveau individuel, qui représente la partie unique de la programmation humaine.

A la base, le niveau universel est héréditaire et forme une unité sur le plan biologique et psychique, de même le niveau individuel est partiellement héréditaire. Seul le niveau collectif est entièrement appris: des individus possédant des gènes différents mais ayant reçu le même enseignement et les mêmes règles culturelles, présentent une programmation mentale collective commune.

G. Hofstede explique (1983:76):

> Through our experiences we become 'mentally programmed' to interpret new experiences in a certain way. My favorite definition of culture is precisely that its essence is collective mental programming: it is that part of our conditioning that we

> share with other members of our nation, region, or group, but not with members of other nations, regions or groups. Such cultural programs are difficult to change, unless one detaches the individual from his culture.

° Culture, psychologie et personnalité :

La socialisation d'un individu est fortement dépendante de la culture dans laquelle elle s'opère. La culture devient alors un attribut incorporé à la personne, inséparable de son identité. Avec M. Mead et R. Benedict, apparaît pour la première fois, aux alentours de 1930, l'école d'anthropologie psychologique à laquelle se rattache R. Linton, qui axe ses recherches autant sur l'analyse de la culture que sur celle de la personnalité. Le couple conceptuel « culture-personnalité » devient le centre même de l'intérêt de l'ethnologue partant à la conquête scientifique d'une civilisation. M. Mead a profondément marqué le destin de l'anthropologie culturelle. Dès 1929, dans *Coming of Age in Samoa*, elle cherchait à relier certaines caractéristiques psychologiques des individus aux conditions particulières de la culture (J.C. Filloux in R. Linton, 1986 :18).

Selon N. Journet (2002 :10), la culture forge la personnalité : Aux Etats-Unis, au cours des années 1930, le culturalisme de F. Boas donne naissance à une approche psychologique des cultures. La culture est ce qui permet à l'individu de s'intégrer à une société donnée. Elle s'exprime à travers des conduites et des attitudes types. Pour sa part, C. Sabatier et al. (2001:28) affirment:

> Dans le domaine de la psychologie sociale, certains auteurs ont cherché à repérer et à analyser le rôle de la culture dans le fonctionnement psychologique des individus, dans le façonnement de leur personnalité et de leur mode relationnel. Ils stipulent que partager les valeurs d'un groupe social joue un rôle majeur dans le fonctionnement cognitif, émotionnel et social de l'individu. Ils considèrent que la culture modèle la réalité psychologique affectant ainsi les coutumes, les normes, les pratiques et les institutions.

D'après M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (2001:40), il ne faut pas opposer sociologie et psychologie, l'une comme science des groupes et collectivités, l'autre comme science des individualités différentielles. Les postulats sociologiques ne nient pas l'unicité de tout individu, ils posent seulement que pour comprendre une personne singulière, il est indispensable de repérer d'abord ses appartenances, les composantes qui ne relèvent pas de la personne. Une originalité est toujours tissée de fils communs: c'est leur mode d'organisation seul qui est incomparable à tout autre.

La culture est partie intégrante de l'individu. Elle est en quelque sorte un art naturel, parce qu'habituel, de vivre, et sert de référent au processus par lequel l'individu intègre ses émotions, ses désirs, ses sensations, d'une part à l'ensemble des significations véhiculées par le langage, d'autre part aux modes d'être, de croire et de penser. Une culture n'est jamais totalement homogène. Elle est constituée de sous-cultures multiples associées au sexe, à l'âge, à la classe sociale et aux catégories professionnelles, aux pratiques et croyances religieuses, aux adhésions idéologiques et politiques.

F. Carton (2001:33) présente et décrit les différentes influences culturelles sur la personnalité de chaque individu :

- la culture sexuelle : les filles et les garçons ne sont pas élevés et éduqués de la même façon, et n'ont pas les mêmes destinées sociales.
- la culture générationnelle : il existe de nombreuses différences entre la culture dite « des jeunes » et celle des « vieux », mais également entre les enfants et les adolescents, où l'on remarque des frontières générationnelles marquées. D'où parfois le problème de « fossé des générations » entre un enseignant adulte et des apprenants plus jeunes.
- La culture professionnelle : chaque profession possède sa propre culture et ses propres goûts, et peu d'apprenants partagent celle des enseignants, qui doivent donc veiller à ne pas imposer leurs idées ou préférences au groupe d'étudiants.
- La culture rurale opposée à la culture urbaine, ainsi que les cultures régionales.
- La culture religieuse.

Les réactions personnelles de l'individu au sein de sa culture sont, par conséquent, déterminées, ce qui réduit la part de la personnalité. La culture pourtant, est vécue par chacun de manière variable: elle n'est pas subie passivement. Les sujets la reçoivent et la transforment à travers les choix qu'ils font entre différentes conduites possibles et l'orientation particulière qui leur est donnée; à travers le sens prêté aux exigences de la culture et à travers les multiples manières concrètes de la vivre.

Pour M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (2001:29), le capital culturel est l'ensemble des connaissances et des savoir-faire dont chacun dispose, dans tous les domaines. Ce sont les savoirs disponibles, ceux qui définissent notre identité culturelle singulière, ceux qui font notre richesse et que l'on peut accroître et diversifier.

Ces théories démontrent qu'il existe une relation entre la culture et la personnalité. Dans les années 1970, les recherches effectuées par l'anthropologue américain A. Kardiner ont abouti à une théorie génétique et dynamique de la personnalité dans ses relations avec la culture. Selon lui, on ne peut pas étudier l'individu en-dehors des institutions dans lesquelles il vit. A. Kardiner définit les institutions comme « tout mode établi de pensée ou de comportement observé par une société, qui peut être communiqué, qui est reconnu par tous, et dont la transgression ou la dérivation crée un certain trouble chez l'individu ou dans le groupe. » L'expérience et l'observation psychologique montrent que les institutions qui s'imposent à l'enfant et qui forment sa prime éducation jouent un rôle crucial dans la construction de la personnalité et constituent un substrat sur lequel s'appuieront toutes les acquisitions ultérieures.

III- IDENTITE SOCIALE

La naissance de la psychologie sociale et de la sociologie psychologique a obéi à un mobile pragmatiste. S'il s'avère que l'individu intègre au fur et à mesure de la formation de sa personnalité des normes, des modèles, des attitudes préexistantes dans le milieu, s'il s'avère que les faits sociaux prennent nécessairement racine dans des comportements individuels, il est vain de réserver l'étude des conduites individuelles au psychologique, l'études des groupes sociaux au sociologique : l'efficacité de la recherche est au prix d'une collaboration, les diverses optiques doivent se combiner (J.C. Filloux in R. Linton, 1986 :12).

Pour la psychologie sociale, l'identité est un outil qui permet de penser l'articulation du psychologique et du social chez un individu. Elle exprime la résultante des diverses interactions entre l'individu et son environnement social, proche et lointain. L'identité sociale d'un individu se caractérise par l'ensemble de ses appartenances dans le système social: appartenance à une classe sexuelle, à une classe d'âge, une classe sociale, une nation; et permet à l'individu de se repérer dans le système social et d'être lui-même repéré socialement. H. Tajfel définit l'identité sociale comme « la partie du soi qui provient de la conscience qu'a l'individu d'appartenir à un groupe social (ou à des groupes sociaux), ainsi que la valeur et la signification émotionnelle qu'il attache à cette appartenance» (in A.E. Azzi et O. Klein, 1998:66).

En 1954, Kuhn et Mc Partland (in R.Y. Bourhis et J.P. Leyens, 1994:73) ont étudié les liens entre l'identité et la position sociale. Pour cela, ils ont demandé à leurs sujets de répondre 20 fois de suite à la question « qui suis-je », en donnant 20 réponses différentes. Les résultats ont montré qu'en majorité, les sujets répondent d'abord en termes de catégories sociales désignant un rôle, un statut ou une appartenance à un groupe. Ce n'est qu'après qu'apparaissent des réponses plus subjectives et idiosyncrasiques (heureux, troublé, intelligent…). En 1968, Gordon (in R.Y. Bourhis et J.P. Leyens, 1994:74) utilise également cette technique auprès de 156 étudiants. Les réponses les plus fréquentes concernent l'âge (82%) et le genre (74%). Grâce à une analyse, Gordon distingue plusieurs catégories de réponses allant du pôle social au pôle personnel de l'identité, notamment :

- les appartenances de l'individu dès la naissance (sexe, race, nationalité, religion) ;
- les rôles familiaux (père, frère…) et les appartenances politiques et professionnelles ;
- les identifications abstraites, existentielles, et les convictions idéologiques ;
- les intérêts et les activités ;

- les caractéristiques de personnalité : les valeurs morales, l'autonomie, la perception d'unité personnelle et les compétences individuelles.

° Normes et conscience collective :

Selon la définition de G. Vinsonneau (2000:180), *la norme*, qui résulte de la répétition des mêmes conduites sociales, possède à la fois une valeur descriptive et prescriptive: elle indique ce que sont généralement les conduites sociales au sein d'un groupe donné, dans des circonstances spécifiées, et ce qu'elles doivent être pour être acceptables (« normales »).

Les normes individuelles résistent difficilement quand elles sont mises à l'épreuve du groupe, alors qu'à l'inverse les normes de groupe l'emportent dès que les individus y sont confrontés. Le besoin d'alignement sur les repères du groupe, en particulier du groupe d'appartenance ou d'origine, est important. Pour A. Mucchielli (1992:50), « L'esprit de groupe, que ce soit l'esprit de classe, de clan ou de famille, est avant tout un sentiment d'appartenance. On trouve dans l'esprit de groupe l'adhésion aux normes et objectifs, l'entraide et la solidarité, la loyauté, la confiance, la fierté de l'appartenance et la valorisation des liens communautaires.»

Pour notre recherche, il faut tenir compte de l'affirmation de R. Linton (1986 :132): « il est nécessaire de bien connaître la culture d'un groupe étranger si l'on veut que les différences entre les normes individuelles et les normes culturelles de comportement deviennent assez perceptibles pour pouvoir servir de critères quand on juge les niveaux les plus profonds de la personnalité individuelle. »

D'autre part, Durkheim ajoute qu'il existe dans toute société une *conscience collective* faite des représentations collectives, des idéaux, des valeurs et des sentiments communs à tous les individus de cette société. Cette conscience collective précède l'individu, s'impose à lui, lui est extérieure et transcendante: il y a discontinuité entre la conscience collective et la conscience individuelle, la première étant « supérieure » à la seconde, car elle est plus complexe et plus indéterminée. C'est la conscience collective qui réalise l'unité et la cohésion d'une société. La notion de conscience collective présente des similitudes à la fois avec la *personnalité de base* et avec le *modèle culturel* (voir la partie suivante).

° Groupe social et identité individuelle :

E.M. Lipiansky (1992:87) explique :

> Un groupe n'est pas seulement un ensemble d'individus en interaction, c'est plus fondamentalement une institution porteuse de valeurs, de normes et de

> règles qui structurent la perception, les sentiments et les comportements de ses membres. […] Le groupe apparaît comme une sorte d'écran sur lequel chacun projette le degré d'intégration et de solidité de son sentiment d'identité. Il apparaît que le besoin d'unité est d'autant plus fort que le sujet est plus incertain de son identité personnelle.

L'identité sociale tend à s'adapter et à se montrer conforme aux normes, aux valeurs et aux modèles sociaux (sauf dans le cas où le sujet cultive une identité d'original, d'excentrique, de marginal); elle est façonnée par les représentations et les codes culturels, projetés dans les attentes et les jugements d'autrui. Par comparaison, l'identité intime est beaucoup plus marquée par le corps et ses pulsions, par les émotions et les affects, par l'imaginaire.

Selon J.C. Ruano-Borbalan (1998:25):

> Les identifications ne procèdent pas seulement des groupes d'appartenance mais aussi des groupes de référence dans lesquels le sujet puise ses modèles ou auxquels il cherche à s'intégrer; elles ne traduisent pas uniquement la position de l'individu, déterminée par son histoire et son statut social, mais aussi ses anticipations et ses aspirations. Si l'individu se reconnaît une identité, c'est pour une large part en adoptant le point de vue des autres, celui du groupe social auquel il appartient et celui des autres groupes: le soi est essentiellement une structure culturelle et sociale qui naît des interactions quotidiennes. Autrui est, aux différentes étapes de la vie, un miroir dont chacun a besoin pour se reconnaître lui-même.

Il arrive que certaines personnes se comportent différemment de la majorité ou cherchent à imiter ou s'intégrer à un autre groupe social. L'individu n'est pas enfermé dans son système culturel d'origine. Ce sont ses propres actes qui contribuent à l'enraciner dans ce système culturel ou à l'en libérer, pour le ré-enraciner autrement. La « normalisation » ne rend pas semblables tous les individus. Chacun peut se forger des convictions qui lui sont propres et s'identifier à des modèles plus ou moins différents. Ce sont ses choix, ses expériences, et au sens plus large, sa personnalité, qui détermineront son rapport à sa culture et à son groupe d'origine, et son adaptation et appropriation d'une autre culture, ou dans le cas de notre recherche, d'un autre système d'apprentissage. R. Linton (1986 :25) confirme cette idée:

> Dans la discussion sur la société et la culture, l'accent est surtout mis sur le rôle passif de l'individu et sur la manière dont l'individu est formé par les facteurs culturels et sociaux. Il faut cependant montrer l'envers du tableau : aussi soignée qu'ait été la préparation de l'individu, aussi réussi son conditionnement, il demeure un organisme distinct avec ses propres besoins et avec ses capacités de penser, de sentir et d'agir en toute indépendance. Il

conserve ainsi son individualité à un degré considérable. Son intégration à la société et à la culture ne va pas plus loin que les réponses apprises, et même si chez l'adulte celles-ci englobent la plus grande part de ce que nous appelons la personnalité, il y a encore une grande partie de l'individu qui y échappe. Même dans les sociétés et les cultures les plus étroitement intégrées, il n'y a jamais deux individus rigoureusement semblables. En réalité, le rôle de l'individu envers la société est double. Dans les circonstances ordinaires, plus son conditionnement et son intégration à la culture sociale qui en découle sont parfaits, plus sa contribution au bon fonctionnement de l'ensemble est efficace, et plus sa récompense est assurée. Mais les sociétés doivent exister et fonctionner dans un monde qui change perpétuellement. En tant que simple unité dans l'organisme social, l'individu perpétue le *statu quo*, mais en tant qu'individu, il contribue à modifier le *statu quo* quand le besoin s'en fait sentir : puisqu'un environnement n'est jamais complètement statique, aucune société ne peut survivre sans un inventeur occasionnel.

IV- IDENTITE ETHNIQUE

La notion d'ethnie, dérivée du grec *ethnos* (signifiant race, peuple) désigne un groupement humain qui se réclame d'une même origine, possède un nom et une tradition culturelle commune. Ses membres ont conscience de partager une langue, une religion, un territoire et une histoire identiques (G. Ferréol et G. Jucquois, 2003 :128). Il est erroné d'une part, de considérer toutes les ethnies comme des survivances d'une époque ancestrale, d'autre part de les identifier à des tribus (sous-divisions de l'ethnie) ou à des nations, en ce qu'elles n'en ont pas les caractéristiques politiques, institutionnelles et sociales.

Les premiers usages attestés du mot *ethnicity* remontent aux années 1940. Plus précisément, on peut relever son utilisation par L. Warner en 1941 dans *Yankee City Series*, pour désigner l'appartenance à un groupe autre que les Anglo-américains (*natives*) (G. Ferréol et G. Jucquois, 2003 :124) Les *ethnics* ne présentent pas de caractères physiques nettement identifiables, mais des différences culturelles par rapport au modèle anglo-saxon protestant dominant. Le succès du concept, éclatant à partir des années 1970, doit être mis en relation avec l'apparition des conflits et des revendications identitaires, aussi bien dans les sociétés industrielles que dans les pays du tiers monde. L'ethnicité devient une forme d'identification alternative de la conscience de classe qui, pour certains, constitue un attribut universel et non pas seulement une dimension relative à la lutte de groupes généralement définis comme « ethniques » (G. Ferréol et G. Jucquois, 2003 :124).

L'ethnicité renvoie au processus d'identification à un groupe, à la conscience d'appartenance. En 1971, M. Weber, dans *Economie et société*, définit les groupes ethniques comme « des groupes humains qui nourrissent une croyance subjective à une communauté d'origine fondée sur des similitudes de l'habitus extérieur ou des mœurs, ou des deux, ou sur des souvenirs, de sorte que cette croyance devient importante. » (in G. Ferréol et G. Jucquois, 2003:124).

La culture ethnique désigne « une communauté linguistique, culturelle et territoriale d'une certaine taille, […] dotée d'une histoire et d'une psychologie spécifiques, et constituant une essence quasiment naturelle et donc immuable» (P. Bonte et M. Izard, 1991:242). Comme l'expliquent P. Poutignat et J. Streiff-Fenart (1999 :13), « ce qui différencie l'identité ethnique d'autres formes d'identité collective, c'est qu'elle est orientée vers le passé. » Pour M. Weber, l'ethnie comme la nation, est du côté de la croyance, du sentiment et de la représentation collective, contrairement à la « race » qui est du côté de la parenté biologique. L'ethnie combine

à la fois les aspects biologiques et culturels. Elle est tout à la fois communauté de sang, de culture et de langue. M. Weber remarque :

> La conscience de l'appartenance identitaire ne naît pas de l'isolement mais de la communication des différences dans l'interaction. Les groupes élaborent des traits distinctifs dans leur confrontation avec d'autres groupes. Il appartient, dès lors, au spécialiste, non pas de faire l'inventaire des traits culturels, mais d'analyser les processus par lesquels s'établissent (ou s'effacent) les frontières entre entités collectives. Dans cette perspective, l'ethnicité est un processus continu de dichotomisation entre « nous » et les « autres », dans lequel les individus utilisent des marqueurs pour se définir et définir leurs relations avec les autres (in G. Ferréol et G. Jucquois, 2003 :125).

Etudier l'ethnicité reviendrait donc à s'intéresser aux processus variables et jamais finis par lesquels les acteurs s'identifient et sont identifiés par les autres sur la base de dichotomisations Nous/Eux, établies à partir de traits culturels supposés, dérivés d'une origine commune et mis en relief dans les interactions sociales.

De son côté, F. Barth soutient que « l'identité ethnique est d'ordre relationnel et contrastif». En effet, l'altérité est constitutive du *soi*, et le sentiment de commune appartenance se construit toujours à travers une série d'oppositions, génératrices de frontières à la fois sociales et symboliques entre Nous et les Autres. La conscience réflexive est donc indissociable du miroir présenté par l'étranger (M. Segalen, 2001:25).

Il existe quatre éléments définitionnels de l'identité ethnique (P. Poutignat et J. Streiff-Fenart, 1995 in G. Ferréol et G. Jucquois, 2003 :126) :

- « l'attribution catégorielle » : l'identité ethnique n'est jamais purement endogène. Elle se construit dans la relation entre la catégorisation par les autres et l'identification à un groupe particulier.
- La notion de frontière (ou limite) : d'une part il ne saurait y avoir identité ethnique sans séparation avec des non-membres, sans référence à une altérité, et d'autre part la pérennité des groupes tient à l'existence de ces frontières, indépendamment des changements au sein de la culture.
- L'origine commune : M. Weber a souligné que le trait caractéristique de l'identité ethnique résidait dans la croyance en cette origine, ce qui en fait une « parenté fictive ». L'identité apparaît comme une fidélité à des événements historiques fondateurs.

- La saillance : cette notion rend compte des processus par lesquels l'ethnicité est mise en relief dans l'interaction. Elle sous-entend qu'il existe d'autres modes d'identification possibles, d'autres « cercles d'appartenance » : un individu mettra en avant l'un ou l'autre mode selon la situation dans laquelle il est placé. S'il choisit de mobiliser son identité ethnique, il pourra utiliser ses caractéristiques distinctives, ses reflets extérieurs.

Il faut distinguer la catégorie ethnique du groupe ethnique : la catégorie ethnique se définit comme un simple agrégat d'individus placés dans des conditions communes ou perçues comme similaires par les *outsiders.* Le groupe ethnique n'apparaît que lorsque ces individus partagent un sentiment d'appartenance commune, une croyance en une même origine, et disposent d'organisations unificatrices. La définition des groupes ethniques qui fait désormais autorité met l'accent sur la dimension intellectuelle et subjective du groupe ethnique. En 1975, De Vos le présente comme « un groupe qui se perçoit lui-même comme uni par un ensemble de traditions que ne partagent pas ses voisins et dont les membres utilisent subjectivement, de façon symbolique ou emblématique, des aspects de leur culture, de façon à se différencier des autres groupes. » Le groupe ethnique en est venu à concurrencer la classe (l'unité englobant des individus définis par leur position commune dans le circuit de la production) comme catégorie fondamentale de la différenciation sociale.

Il est cependant nécessaire de rectifier l'idée reçue selon laquelle les groupes ethniques forment des entités discrètes et homogènes : en effet, d'une part M. Segalen (2001 :10) a démontré qu'il est erroné de définir l'ethnie par le simple partage d'un nom, une langue, un espace, des valeurs et des traditions propres, et l'existence d'une ascendance commune, car « de nombreuses sociétés s'épanouissent sans avoir la maîtrise d'un espace propre, et deux groupes voisins peuvent parler la même langue tout en se distinguant avec force sur la base d'autres référents » (les Bosniaques, les Serbes et les Croates en sont un exemple, ainsi que les Irlandais, les Ecossais et les Gallois). D'autre part, les groupes ethniques évoluent constamment avec les événements historiques, politiques et sociaux qui bouleversent leur organisation, et subissent des changements au contact d'autres cultures, changements qui peuvent parfois ne concerner et n'affecter qu'une partie de la population (une classe sociale, une classe d'âge, un sexe…) Il est donc difficile d'attribuer une fois pour toute une définition et des caractéristiques propres à un groupe ethnique ; pour cela il faut s'informer des différentes évolutions culturelles, historiques, géopolitiques qui ont eu lieu au cours des siècles.

Il ne va nullement de soi qu'une ethnie constitue un espace clairement défini et que ses membres partagent les mêmes valeurs fondamentales, valeurs qui seraient repérables dans les formes culturelles manifestes. Ainsi, en 1995, F. Barth, dans « les groupes ethniques et leurs frontières », procède à une remise en cause de pseudo-évidences, telles les notions de race et de culture : « L'histoire de l'ethnologie a produit un monde de peuples séparés, ayant chacun sa propre culture, et étant chacun organisé en une société que l'on peut légitimement isoler pour la décrire comme une île coupée du reste du monde. » (in G. Ferréol et G. Jucquois, 2003 :125), ce qui ne représente en aucun cas la réalité actuelle.

° Identité ethnique en Chine :

Établir la relation entre l'ethnicité et l'identité chinoise fut un problème majeur au cours de la formation de l'empire. Au XVIIe siècle, les Mandchous (peuple du Nord-Est, extérieur au royaume) envahirent le centre de la Chine et prirent le pouvoir, établissant la dynastie Qing. Durant les siècles suivants, ils prirent le contrôle d'autres régions et peuples, à l'ouest (Tibétains, Ouighours), et au nord (Mongols). Afin de permettre le bon fonctionnement de l'État élargi, les Mandchous durent résoudre un double problème : maintenir la loyauté des populations (parfois très éloignées de la capitale) au royaume, sans pour autant assimiler les populations et conserver les identités propres à chaque peuple. Pour cela, ils se sont donné l'image de sages confucéens éclairés, garants de la préservation et de la continuité de la civilisation chinoise. Au fil des siècles, les Mandchous ont ainsi peu à peu été assimilés à la culture chinoise, et ce faisant, beaucoup se sont identifié comme étant chinois (wikipédia).

Les notions de nation, nationalité, peuple, ethnie, groupe ethnique sont rendues en chinois mandarin par le terme unique de *minzu*. Ce néologisme d'origine japonaise (*minzuko*) a été introduit par le réformateur Liang Qichao lors de la construction de l'Etat-Nation à la fin du XIXème siècle (T. Sanjuan, 2007 :168).

La complexité de la relation ethnicité-identité chinoise est illustrée par l'épisode historique de la rébellion des Taiping de 1850 à 1854 (wikipédia). Cette bataille opposa les troupes des Mandchous, se posant en gardiens des valeurs traditionnelles chinoises, aux rebelles du royaume, qui étaient considérés comme des barbares étrangers (même si leur appartenance au royaume fut antérieure à celle des Mandchous). Les combats furent d'une extrême violence, en raison de l'importance qu'attachaient les deux adversaires à la défense de cette identité chinoise

dont chacun se portait garant. C'est à cette époque que le terme Han Chinois se développa, comme un moyen d'identifier la plupart des Chinois.

Au début du XXème siècle, après la révolution de 1911, le fondateur de la République, Sun Yat-sen, définit la nation chinoise (*zhonghua minzu*) comme le rassemblement de cinq « peuples » : Han, Mandchous, Mongols, Musulmans et Tibétains. Le terme de « zhonghua renmin », « peuple chinois », transcendant le concept d'ethnicité Han, s'appliqua à tous les citoyens chinois.

Face au retard accumulé par rapport à un Occident triomphant, l'Empire chercha à se frayer une voie alternative vers la modernité. Ainsi s'ouvre en 1949 une nouvelle ère pour le pays, avec l'avènement de la République Populaire de Chine : la dénomination officielle du pays reprend l'adjectif *zhonghua renmin*, « peuple chinois » pluriethnique.

La ligne officielle de la République Populaire de Chine considère les Hans Chinois comme un groupe ethnique parmi d'autres, et que chaque ethnie, chaque culture et chaque langage se devait d'être respecté. En dépit de cette ligne officielle, les tendances assimilationnistes des Hans restèrent très fortes, et le rapport de force dû au poids démographique des Hans dans la population totale (92%) fit qu'en pratique les minorités subirent une forte pression assimilationniste (wikipedia).

La République Populaire de Chine est aujourd'hui un Etat multinational composé de 56 nationalités (*minzu*), dont 55 minoritaires représentant environ 8% de la population, dont le plus grand nombre réside dans les régions frontalières. La conception de la « nationalité » repose sur le modèle théorique stalinien qui définit la nation comme une « communauté stable, historiquement constituée, de langue, de territoire, de vie économique et de formation psychique, qui se traduit dans la communauté de culture» (T. Sanjuan, 2007 :168).

2- LES MODELES CULTURELS

Dans une approche culturaliste, l'accent est mis sur l'héritage culturel lié à la socialisation de l'individu au sein de son groupe culturel. Selon cette approche, l'individu est amené à intérioriser les modèles culturels qui lui sont imposés, si bien qu'il s'identifiera à son groupe d'origine dès sa naissance. Dans ce cas, l'identité est définie comme préexistante à l'individu. On cherchera donc à établir la liste des attributs culturels censés servir de support à l'identité collective et à déterminer les invariants culturels permettant de définir l'essence du groupe, autrement dit son identité « essentielle », quasiment invariable.

Tout groupe a sa culture et sa *mentalité* propres. La notion de mentalité recoupe le concept de culture intériorisée. Une mentalité est un ensemble d'acquis communs aux membres d'un groupe, servant de références permanentes et inconscientes pour la perception des choses, pour les évaluations faites et intervenant dans l'orientation des conduites. Une mentalité porte en elle une vision du monde et génère des attitudes concernant les éléments de l'environnement, référents essentiels de l'identité. Comme la culture intériorisée, une mentalité peut être synthétisée sous la forme d'un système de modèles, de références et de représentations: la mentalité est donc le noyau de l'identité groupale.

L'identité individuelle ne s'explique pas uniquement par des caractères biologiques particuliers (comme le sexe), mais aussi par le modèle culturel propre à une société donnée qui détermine l'éducation de l'enfant. Dès les premiers instants de la vie, l'individu est imprégné de ce modèle, par tout un système de stimulations et d'interdits formulés, explicitement ou non, par des récompenses ou punitions ; qui l'amène, une fois adulte, à se conformer de façon inconsciente aux principes fondamentaux de la culture. La structure de la personnalité adulte, résultante de la transmission de la culture par l'éducation, sera adaptée au modèle de cette culture (G. Hofstede, 1983:38).

Utilisée pour la première fois d'une façon systématique par R. Benedict, la notion de « pattern », de modèle, a en effet une grande importance théorique dans les ouvrages d'anthropologie culturelle. Ce qui ressort des analyses de R. Linton consacrées aux modèles est bien leur caractère psychologique. De même que la culture s'exprime à travers les conduites et est donc concrètement conduite, de même les modèles qu'elle propose à l'individu, les

« patrons » qui dessinent la silhouette de son comportement désiré, le dépassent tout en n'existant réellement qu'à travers ses manières d'agir et de penser réelles. Le modèle ne saurait être un pur idéal de conduite, car il n'y aurait plus de modèle si aucun des membres du corps social ne le suivait plus. Pourtant, nul n'est esclave d'un modèle : d'aucuns s'en écartent, voire ne le suivent pas, sans que celui-ci disparaisse pour autant (J.C. Filloux in R. Linton, 1986 :28).

R. Linton distinguait, dans *The Study of Man*, les "universaux" qui sont communs à tous les membres adultes et sains de la société, les « spécialités », qui sont propres aux membres de certaines catégories socialement délimitées et reconnues, et enfin les « alternatives », qui permettent à l'individu, dans certaines situations et par rapport à certaines fins, un certain choix, car « toute culture comprend un noyau solide, bien intégré et relativement stable, consistant en universaux et en spécialités mutuellement adaptés, et une zone fluide, peu intégrée, constamment changeante, d'alternatives qui entourent ce noyau. » (J.C. Filloux in R. Linton, 1986:29)

Depuis des décennies, la recherche tente de définir la culture. Dans ce sens, l'objectif de G. Hofstede est d'aider à la prise en compte des différences dans la façon de penser, de réagir et d'agir entre les populations du monde. Entre 1967 et 1973, G. Hofstede mène une vaste enquête dans le but d'étudier et appréhender les différences culturelles dans le management : l'enquête IBM (1967/69 puis 1971/73), grâce à laquelle il élabore une grille culturelle qui sera fréquemment utilisée dans la sphère du management. Cette recherche a permis à G. Hofstede de déterminer des facteurs communs aux différentes cultures. Ces facteurs unissent ou divisent les nations sur les aspects suivants :

- individualistes vs collectivistes ;
- à forte ou faible distance hiérarchique ;
- masculines vs féminines ;
- à fort ou faible indice de contrôle de l'incertitude.

Cette analyse détaillée peut parfaitement s'appliquer au domaine de l'apprentissage, pour lequel on retrouve les mêmes caractéristiques culturelles, propres à chaque apprenant.

Après une présentation générale de chacune des quatre paires de modèles culturels attribués aux sociétés et à l'enseignement, on étudiera de façon différenciée et comparative dans la troisième partie, le cas spécifique de la Chine face aux critères en vigueur en France. Nous verrons si tous les apprenants d'une même culture partagent les mêmes convictions et les mêmes modèles, ou si la personnalité influence les choix, les besoins, les actes des apprenants différemment de ce qui est jugé conforme, comme le suggère R. Linton :

Que la plupart des comportements humains soient enseignés sous forme de configurations organisées, au lieu d'être simplement élaborés par les individus à partir de leur expérience, voilà qui est extrêmement important pour l'étude de la personnalité. Cela signifie en effet que la façon dont une personne répond à une situation donnée fournit souvent une indication plus sur l'instruction qu'elle a reçue que sur sa personnalité. En général, tous les individus qui occupent une position donnée dans la structure d'une société particulière répondront à un grand nombre de situations d'une façon à peu près identique. Qu'un individu de ce groupe réponde ainsi ne prouve rien quant à sa personnalité, sinon qu'il est normalement doué pour apprendre. Ses prédispositions personnelles seront révélées non pas par ses réponses conformes aux modèles culturels, mais au contraire par celles qui y font exception. Ce n'est pas le thème dominant, ce sont les harmoniques qui dans son comportement signifient son individualité (1986 :38).

I- INDIVIDUALISME / COLLECTIVISME

Cette dimension concerne la relation entre les individus d'un même groupe. D'un côté se trouvent les sociétés individualistes dans lesquelles les liens entre individus sont faibles, où chacun se prend en charge et se préoccupe de ses intérêts propres ou ceux de sa famille proche, rendu possible par une forte liberté accordée aux personnes par ce type de société. A l'opposé se trouvent des sociétés collectivistes dans lesquelles les liens entre les individus sont très forts, et où ils vivent en collectivités ou sous-groupes (leur famille étendue, une tribu, un village) Chacun est supposé veiller aux intérêts du groupe, et ne pas avoir d'opinions ou de croyances autres que celles du groupe. En échange, chaque personne est protégée par le groupe.

Le degré d'individualisme d'un pays est statistiquement lié à la richesse de ce pays (voir schéma en annexe 2): les sociétés riches, urbanisées, et industrielles sont individualistes tandis que les pays pauvres, ruraux et traditionnels sont collectivistes. Il existe néanmoins des exceptions : le Japon, la Corée, Taiwan, Hong Kong et Singapour (nouveaux pays industriels) ont gardé un fort esprit collectiviste en dépit de leur industrialisation. En examinant le classement des pays, on remarque également une relation entre le niveau de développement technique et la culture individualiste. En effet, l'homme moderne est ouvert à de nouvelles expériences et, très tôt, relativement indépendant de l'autorité de ses parents. Il pense que l'homme peut dominer la nature, croit dans la science, cultive une vision du monde large, cosmopolite et fréquente des groupes sociaux diversifiés. Tandis que l'homme « traditionnel » vit au sein de groupes peu variés, considère que les biens matériels sont limités et que seule la chance permet de les acquérir. Même adulte il s'identifie à ses parents, dont il reçoit instructions et impulsions.

Les pays ayant un climat froid ou tempéré ont souvent une culture plus individualiste : dans de tels pays, la survie de chacun dépend davantage de son initiative personnelle. De plus, la croissance de la population est fortement liée au collectivisme : les familles nombreuses inculquent des valeurs plus collectivistes qu'individualistes.

Dans une société collectiviste, c'est le groupe d'appartenance qui est la principale source de l'identité d'un individu, sa seule protection sûre contre les difficultés de la vie. C'est pourquoi il lui doit un dévouement à vie, et manquer à ce devoir serait la pire des fautes. Une relation de dépendance, à la fois pratique et psychologique, s'instaure entre le groupe et chacun de ses membres (G. Hofstede 1994:75).

Avec l'harmonie, l'autre concept important dans les sociétés collectivistes est celui de honte. Les sociétés individualistes ont parfois été décrites comme des sociétés de la culpabilité: celui qui enfreint les règles a un sentiment de culpabilité né d'une conscience individuelle qui fonctionne comme un guide personnel. Les sociétés collectivistes sont des sociétés de la honte: si un membre d'un groupe a enfreint les règles de la société, c'est le groupe entier qui aura un sentiment de honte à cause de son sens de la responsabilité collective.

De ce fait, la société collectiviste accorde une grande importance à la *face*: « perdre la face » est une expression provenant du chinois, selon laquelle une personne perd la face quand, du fait d'un acte personnel ou accompli par un proche, elle manque aux devoirs essentiels exigés d'elle par sa position sociale. A l'inverse, les Chinois utilisent l'expression « donner la face » pour exprimer l'honneur et le prestige, témoigner de son respect pour quelqu´un. La *face* est l'expression imagée de la relation que chacun doit établir avec son environnement social. L'importance accordée à la face est le fait d'une société qui est fortement consciente des contextes sociaux. Au contraire, dans une société individualiste, la caractéristique à laquelle on attache de l'importance est le « respect de soi », défini d'un point de vue individuel. T. Sanjuan donne la définition suivante (2008 :103):

> La face, ou *mianzi*, est le visage au sens propre, soit un élément fondamental de l'identité individuelle, grâce auquel chacun est connu et reconnu. Mais les êtres humains étant considérés avant tout comme des êtres sociaux, nul n'est libre de définir seul cette identité. La face, entendue comme identité ou considération sociale, résulte d'un processus d'interaction entre l'individu et la société. Le premier possède l'initiative, fait des choix, se fixe des objectifs, s'efforce d'agir de façon conforme aux critères partagés, historiquement situés, qui permettent de gagner l'estime d'autrui. Mais seuls la réponse et le jugement d'autrui, qui s'incarnent par des gestes manifestant la considération effectivement accordée, permettent de résumer le degré de face possédé […] L'évolution de la face est saisie grâce aux actions concrètes accomplies par autrui, l'estime reconnue et les marques d'estime exprimées étant ainsi étroitement associées, de même que sont associées la face d'un individu et l'image publique des groupes auxquels il appartient. La face est aussi une ressource : donner de la face à une personne, c'est lui montrer des égards et éviter de la critiquer ouvertement. C'est répondre positivement à ses demandes, appuyer ses initiatives. En ce sens, la face est à la fois synonyme de contrôle social (puisque liée au jugement d'autrui), et d'augmentation de la puissance d'agir, voire de la liberté dont disposent des individus.

Les sciences sociales opposent les sociétés modernes individualistes aux sociétés traditionnelles holistes (voir la mise en parallèle en annexe 3). G. Vinsonneau (2000:127) explique:

> Le modèle d'individu qui habite les sociétés occidentales se caractérise par la prégnance d'un moi différencié, localisé dans un corps unifié, existant par lui-même; en relation avec les normes recommandées d'autonomie et d'indépendance de la personne à qui il est prescrit de se détacher de son groupe familial et de ses parents pour réaliser son épanouissement personnel. Les finalités individuelles supplantent donc les objectifs partagés, à tel point que l'individualisme s'érige en idéologie.[…] Le modèle collectiviste domine les sociétés non occidentales, dans lesquelles l'individu fusionne avec son environnement et avec le passé et le futur, alors qu'il est pris dans les déterminants de son lignage et les exigences de cohésion du groupe auquel il appartient. De son alignement sur les prescriptions de rôles liées à son statut dépendent son acceptation et sa reconnaissance par le groupe, mais aussi le bon ordre social et l'honneur de sa famille. Ainsi, groupe, famille, clan sont omniprésents dans l'existence de l'individu: en toutes circonstances le partage est un impératif auquel nul ne peut se soustraire.

Dans les sociétés collectivistes, la cohésion du groupe prime sur les besoins de l'individu, et la notion de personne n'a plus le même sens: c'est l'appartenance à des interrelations familiales et sociales qui définit l'individu (C. Camilleri et M. Cohen-Emerique, 1989:317). Le besoin de réalisation personnelle est beaucoup moins élevé que dans les cultures individualistes occidentales. L'individualisme implique autonomie et concurrence entre les individus, tandis qu'une orientation communautaire implique la loyauté au groupe ainsi que la recherche d'harmonie entre les personnes, et une prise de décision plutôt coopérative.

La franchise, la clarté, l'affirmation de soi, la compétition, le conflit ouvert, sont des valeurs positives dans les cultures individualistes. Ces mêmes valeurs sont perçues négativement dans les cultures communautaires, qui favorisent la politesse, l'harmonie, et la coopération.

En 1990, M. Cohen-Emerique distingue « la tendance compétitive au sein du *in-group* plus ou moins gardée cachée dans les sociétés individualistes, opposée, dans les sociétés communautaires, à la tendance à la coopération envers ses pairs et les membres de son groupe, mais devenant compétitive dans les relations intergroupes. » (in G. Vinsonneau, 2002:46). Le changement est perçu comme habituel et positif pour les individualistes, en opposition à la stabilité, la tradition et la continuité, prioritaires pour les collectivistes.

Cependant il existe des différences individuelles à l'intérieur des cultures : il peut y avoir des individus « allocentriques » (orientés vers les besoins du groupe, et prompts à accorder plus d´importance au collectif qu´au privé) ou au contraire « idiocentriques » (orientés principalement vers leurs propres besoins plutôt que vers les besoins des autres) dans toutes les sociétés quelle que soit leur orientation. Cela dépend de nombreux facteurs, notamment des aspirations, de l'ambition et surtout de la personnalité de chaque individu.

° Dans l'enseignement/apprentissage :

Dans la famille collectiviste, les enfants apprennent à calquer leurs opinions sur celles des autres. Les « opinions personnelles » n'existent pas ; elles sont prédéterminées par le groupe. Dans une famille individualiste, on encourage les enfants à se faire leurs propres opinions et l'enfant qui ne fait que refléter les opinions des autres est considéré comme ayant un tempérament faible.

Le mode de relation au groupe qui s'est formé dans la conscience de l'enfant durant ses premières années vécues en famille se développe et se renforce à l'école, et est visible dans le comportement en classe. Les enseignants issus d'une culture individualiste, mais qui se trouvent confrontés à une culture collectiviste déplorent que les enfants ne participent pas en classe, même quand une question collective leur est posée. En effet pour l'apprenant qui se conçoit comme une partie d'un groupe, il n'est pas évident de prendre la parole sans y avoir été autorisé par le groupe. Si l'enseignant veut que ses étudiants s'expriment, il doit s'adresser à un étudiant en particulier (G. Hofstede, 1994:79). Le désir de voir les apprenants s'exprimer en classe se fait beaucoup plus sentir dans les cultures individualistes. Dans les cultures collectivistes le système d'éducation est centré sur l'enseignant, avec une communication à sens unique.

Dans la classe collectiviste, les vertus de l'harmonie et la nécessité de garder la « face » sont prioritaires. Les confrontations et les conflits doivent être évités et les critiques formulées de façon à ne blesser personne; il faut faire en sorte que même les apprenants n'aient pas à perdre la face. Par contre, dans la classe individualiste, les apprenants s'attendent à être traités de façon individuelle et impartiale. Les groupes se forment soit selon les tâches à accomplir, soit selon des critères de camaraderie ou d'aptitude. Les conflits réglés ouvertement sont considérés comme positifs, la question de la « face » se pose rarement.

Le but de l'éducation diffère également: dans la société individualiste, il s'agit de préparer l'apprenant à prendre sa place dans la société composée d'autres individualités. Il faut donc apprendre à faire face à de nouvelles situations, à affronter l'inconnu et l'imprévu. La nouveauté

est acceptée positivement et les étudiants apprennent moins « comment faire » que « comment apprendre ». Quant à la société collectiviste, elle insiste sur l'adaptation aux capacités et aux qualités qui permettent d'être un bon membre de groupe. L'objectif est d'apprendre comment participer à la vie en société.

Dans une société individualiste, le diplôme augmente la valeur économique de l'apprenant, mais aussi sa fierté: il en retire un sentiment de réussite. Dans une société collectiviste, le diplôme est un honneur à la fois pour celui qui le reçoit et pour le groupe auquel il appartient.

II- DISTANCE HIERARCHIQUE

La distance hiérarchique peut être définie comme le degré d'inégalité attendu et accepté par les individus. L'inégalité dans une société est visible à travers l'existence de classes sociales (supérieure, moyenne, ouvrière) qui n'ont pas les mêmes facilités d'accès à certains avantages de la société, notamment l'éducation. En effet, dans la plupart des sociétés, la classe sociale, le niveau d'étude et la profession sont étroitement liés. Ces trois facteurs, sources de programmation mentale, sont interdépendants. G. Hofstede démontre que dans les pays à fort indice de distance hiérarchique (IDH), le fait que les salariés occidentaux occupant le bas de l'échelle hiérarchique, aient des valeurs « autoritaires » se retrouve également dans les relations familiales où il a été démontré que les parents exigent une plus grande obéissance de la part de leurs enfants. Il existe des corrélations : les différences entre les IDH sont ainsi associées aux différents milieux (familial, scolaire, travail, gouvernement).

Les pays de langue romane (espagnol, portugais, italien, français) ont un indice de distance hiérarchique élevé, de même que le Japon, Hong Kong, Taiwan, la Thaïlande et la Corée du Sud ; alors que les pays de langue germanique (allemand, anglais, néerlandais, danois, norvégien, suédois) ont un indice plus faible.

En général, les pays à fort indice de distance hiérarchique sont collectivistes, c'est le cas de tous les pays pauvres et en voie de développement. Les pays à faible IDH sont majoritairement individualistes. La dépendance au groupe est généralement associée à une dépendance par rapport aux figures de pouvoir (voir schéma en annexes 4 et 5). Dans les pays où la distance hiérarchique est forte, la dépendance par rapport à une personne plus puissante est un besoin fondamental qui peut être réellement motivant : dans les pays latins, le motivateur pourrait être le patron, alors que dans les pays d'Asie et d'Afrique, l'élément motivant serait plutôt le maître : il est différent du patron dans le sens où son pouvoir est fondé sur la tradition et le charisme plus que sur sa position hiérarchique.

G. Hofstede (1983:81) explique:

> Societies in which power tends to be distributed unequally can remain so because this situation satisfies the psychological need for dependence of the people without power. We could say that societies and organizations will be led as autocratically as their members will permit.

Dans la culture chinoise confucéenne, les populations acceptent et apprécient l'inégalité, mais elles pensent que l'usage du pouvoir doit être modéré par le sens des responsabilités.

En revanche, les pays latins d'Europe associent une forte distance hiérarchique à l'individualisme et sont dits « individualistes dépendants » : ils expriment le besoin d'une stricte autorité (des supérieurs hiérarchiques) mais font preuve d'indépendance personnelle. Les autres pays riches occidentaux associent une faible distance hiérarchique à l'individualisme. D'autre part, il existe des pays « collectivistes indépendants », à distance hiérarchique courte et à mentalité communautaire (comme l'Autriche, Israël).

Cette répartition et cette distinction entre les pays est influencée par trois facteurs :

° la latitude : plus les pays sont éloignés de l'équateur plus l'IDH est faible. A de faibles latitudes, les sociétés agricoles trouvent une nature abondante et généreuse, et la menace vient de la concurrence d'autres groupes. Les sociétés qui ont la meilleure chance de survie sont celles qui se sont organisées de façon hiérarchique et dépendent d'une seule autorité centrale qui fait régner l'ordre et l'équilibre. Aux latitudes plus élevées, la nature est le premier ennemi auquel il faut s'affronter et tout encourage l'homme à créer des industries parallèlement à l'agriculture. Les membres de ces sociétés ne sont pas trop dépendants des puissants et n'éduquent pas leurs enfants dans la dépendance.

° la taille de la population : une forte population correspond à un IDH élevé car les citoyens d'un pays très peuplé doivent accepter un pouvoir politique plus distant et moins accessible que celui d'un petit pays.

° la richesse : plus un pays est riche plus son IDH est faible. Les facteurs associés à une plus grande richesse nationale et une plus faible dépendance sont: une agriculture moins traditionnelle, une technologie plus moderne, un développement de l'urbanisme, une plus grande mobilité sociale, un meilleur système d'éducation, et un accroissement de la classe moyenne.

° <u>Dans l'enseignement/apprentissage :</u>

Dans un environnement de distance hiérarchique élevé, les enfants doivent obéir aux parents, et les plus jeunes obéissent aux plus grands. L'indépendance n'est pas encouragée et le respect des parents est une vertu fondamentale qui persiste jusqu'à l'âge adulte. L'autorité parentale joue un rôle tant que les parents sont en vie : ce modèle de dépendance, par rapport aux aînés, imprègne tous les contacts humains et la programmation mentale reflète un réel besoin de cette dépendance.

Dans un contexte de faible distance hiérarchique, les enfants sont considérés comme des égaux dès qu'ils sont capables d'agir. L'éducation des parents a pour objectif de laisser l'enfant prendre le contrôle de ses propres affaires, à faire ses propres expériences et à dire non. Quand les enfants grandissent, ils remplacent la relation parent-enfant par une relation d'égalité. Les familles ont un idéal d'indépendance personnelle, importante composante de la programmation mentale des adultes.

L'école contribue à la programmation mentale de l'enfant: les enseignants et les autres apprenants lui inculquent les valeurs de la culture à laquelle ils appartiennent. La relation bilatérale enseignant-apprenant remplace la relation parent-enfant, mais les valeurs et les comportements suivent d'une sphère à l'autre (G. Hofstede, 1994:54).

Dans un contexte à forte distance hiérarchique, l'inégalité parent-enfant est perpétuée par l'inégalité enseignant-apprenant qui répond au besoin de dépendance enraciné dans l'esprit de l'étudiant. Les enseignants ont droit au respect; le processus d'éducation est centré sur l'enseignant, qui indique le chemin intellectuel à suivre. En classe, l'ordre doit régner et c'est l'enseignant qui prend l'initiative de toute communication. Les apprenants ne parlent que s'ils y sont invités, et ne contredisent ou ne critiquent jamais ouvertement le professeur. Dans ce système, la qualité des acquisitions d'un apprenant dépend presque exclusivement de l'excellence de ses professeurs.

Dans un contexte de faible distance hiérarchique, les enseignants sont censés considérer les apprenants comme des égaux, et s'attendent à être traités de même par eux. Les professeurs plus jeunes sont considérés comme encore plus égaux donc plus populaires. Le processus d'éducation est orienté vers l'apprenant, et privilégie l'initiative individuelle et l'autonomie. Les apprenants peuvent intervenir en classe sans y avoir été invités, et doivent poser des questions s'ils n'ont pas compris. Ils parlent avec leur enseignant, expriment leur désaccord ou leurs critiques. Pour bien apprendre dans ce système, il faut qu'une communication à double sens entre apprenants et enseignants se soit établie. Le système repose sur un besoin d'indépendance ancré chez les apprenants; la qualité des acquisitions dépend majoritairement de l'excellence des étudiants.

D. Bollinger et G. Hofstede (1987:88) ont remarqué que les élèves qui n'ont suivi qu'un enseignement élémentaire, et qui, de plus, ont un statut social peu élevé, montrent une forte distance hiérarchique, tandis que ceux qui sont allés à l'université et qui ont un statut social important ont un faible score de distance hiérarchique. L'instruction et l'expérience d'apprentissage semblent donc être des facteurs déterminants dans le rapport à l'autorité.

III- MASCULINITE/FEMINITE

Si les différences biologiques et statistiques entre les deux sexes sont les mêmes dans tous les pays, les rôles sociaux ne sont que partiellement déterminés par les contraintes biologiques. Chaque société assigne des comportements liés plus volontiers à un sexe qu'à un autre. Les comportements considérés comme « masculins » et « féminins » sont différents d'une culture à l'autre, non seulement dans les sociétés traditionnelles mais aussi dans les sociétés modernes.

Contrairement au degré d'individualisme, l'indice de masculinité n'est pas lié au niveau de développement économique d'un pays. Il y a des pays riches et des pays pauvres masculins, aussi bien que des pays riches et pauvres féminins (voir annexe 6). G. Hofstede (1983:83) décrit et présente ainsi la division sociale :

> Human societies, through the ages and around the globe, have associated roles to men only, or to women only. This is called social, rather than biological, sex role division. All social role divisions are more or less arbitrary, and what is seen as typical tasks for men or for women can vary from one society to the other. […] Some societies allow both men and women to take many different roles. Others make a sharp division between what men should do and what women should do. In this latter case, the distribution is always such that men take the more assertive and dominant roles and women the more service-oriented and caring roles.

Dans l'étude IBM, les choix associés au pôle masculin sont les suivants : la rémunération, être reconnu, l'avancement, le challenge ; alors que les choix associés au pôle féminin sont: la hiérarchie (avoir de bonnes relations), la coopération, le cadre de vie, la protection de l'environnement, et la sécurité de l'emploi. Dans les sociétés masculines (Japon, Venezuela, Italie, Mexique, les pays de langue germanique), les rôles sont nettement différenciés : l'homme doit être fort, s'imposer et s'intéresser à la réussite matérielle tandis que la femme est censée être plus modeste, tendre et concernée par la qualité de la vie. Hong Kong, l'Indonésie et les Philippines sont modérément masculins.

Dans les sociétés féminines, les rôles sont interchangeables : hommes et femmes sont supposées être modestes, tendres et préoccupés de la qualité de la vie. Les cultures féminines sont plus fréquentes dans les climats tempérés ou froids, ce qui laisse supposer qu'une association entre hommes et femmes améliore les chances de survie et de croissance. Les pays féminins sont les quatre pays nordiques et les Pays-Bas. Certains pays latins et méditerranéens comme le Chili, le Pérou, le Portugal, l'Espagne et la France sont modérément féminins. De

même certains pays asiatiques (qui se trouvent au centre du classement): la Thaïlande, Taiwan, Singapour et la Malaisie. Dans une société masculine, le héros public est celui qui a réussi dans tous les domaines, alors que c'est l'anti héros qui plaît aux sociétés féminines, la réussite individuelle étant considérée comme suspecte. Il existe ainsi une motivation par les performances dans les sociétés masculines, tandis que les pays féminins sont motivés par la sécurité.

° Dans l'enseignement/apprentissage :

Le rôle assumé par le père et la mère (et les autres membres dans une famille élargie) a un impact profond sur la programmation mentale de l'enfant. Dans les pays masculins, les filles sont, comme les garçons, ambitieuses même si cette ambition est parfois orientée vers la réussite de leurs frères, de leur mari ou de leur fils. Dans les pays féminins, les garçons comme les filles apprennent à être modestes: les comportements assurés et la recherche de l'excellence, tant appréciée des cultures masculines, sont ici facilement ridiculisés.

Dans une culture masculine, la famille apprend aux enfants l'assurance, l'ambition, la compétition et les organisations mettent l'accent sur les résultats. Dans une société féminine, la famille enseigne aux enfants la modestie et la solidarité ; les organisations préfèrent récompenser sur une base égalitaire. Les recherches de G. Hofstede (1994:97) ont montré que dans les cultures féminines, l'étudiant *moyen* est considéré comme la norme, tandis que dans les cultures masculines, ce sont les *meilleurs* qui deviennent la norme. Cette différence apparaît clairement dans les comportements en classe: dans les cultures masculines, les apprenants essaient de se faire remarquer et entrent ouvertement en compétition les uns avec les autres.

Dans une culture féminine, il ne faut pas avoir l'air trop intéressé et la solidarité entre étudiants est une règle tacite. Dans les pays masculins, le choix d'un métier se fait par rapport aux possibilités de carrière, alors que dans une culture féminine, l'intérêt de l'étudiant pour un domaine particulier joue un plus grand rôle dans son choix.

L'échec scolaire est jugé comme un désastre dans une culture masculine, mais n'est qu'un incident mineur dans une culture féminine. Les cultures masculines et féminines n'ont pas les mêmes critères d'évaluation de leurs enseignants et de leurs élèves. Dans les cultures masculines, le facteur essentiel pour un enseignant est sa réputation universitaire, et pour les étudiants, les résultats ; mais c'est la gentillesse et la tolérance du professeur qui priment dans les cultures féminines, ainsi que l'adaptation sociale des étudiants.

IV- CONTROLE DE L'INCERTITUDE

L'indice de contrôle d'incertitude d'un pays est l'expression du niveau d'anxiété et d'inquiétude qui existe dans une société donnée face à un avenir incertain et à des situations inconnues. Ce niveau d'anxiété fait partie de la programmation mentale des membres de cette société dans leur famille, à l'école, puis dans leur vie d'adulte. Ce sentiment s'exprime, entre autres, par le stress et le besoin de prévisibilité, à savoir un besoin de règles, écrites ou non.

Une trop grande incertitude engendre une anxiété intolérable et chaque société a élaboré des moyens d'alléger cette crainte, par la technologie, les lois et la religion. La technologie aide à pallier les incertitudes causées par la nature ; les règles et les lois cherchent à éviter les incertitudes liées au comportement d'autrui. La religion aide à accepter les incertitudes face auxquelles nous sommes désarmés. Malgré la disponibilité des mêmes informations, les technologies, les lois et les religions sont souvent différentes et varient dans chaque pays. Le sentiment d'incertitude est acquis et résulte d'un apprentissage, puis il est transmis et renforcé par les institutions de base de la société que sont la famille, l'école et l'Etat (voir tableau en annexe 7) .

Les cultures les plus anxieuses sont souvent les plus expressives. Dans les pays à faible contrôle de l'incertitude, le niveau d'anxiété est relativement bas. Dans les pays à fort contrôle de l'incertitude, les gens sont plutôt remuants, émotifs, agressifs et actifs. Dans les pays à faible contrôle de l'incertitude, ils donnent l'impression d'être calmes, décontractés, retenus, indolents.

Selon G. Hofstede (1983:81):

> Some societies socialize their members into accepting the uncertainty of future and not becoming upset by it. People in such societies will tend to accept each day as it comes. They will take risks rather easily. They will not work as hard. They will be tolerant of behavior and opinions different from their own because they do not feel threatened by them: these are "weak uncertainty avoidance" societies, in which people have a natural tendency to feel relatively secure. At the opposite, in "strong uncertainty avoidance" societies, the people are socialized into trying to beat the future. Because the future remains unpredictable, in those societies there will be a higher level of anxiety in people, which becomes manifest in greater nervousness, emotionality and aggressiveness.

Parmi les facteurs motivants dans les pays à fort indice de contrôle de l'incertitude (ICI), on peut citer le travail, le besoin de réussite, de reconnaissance de ses mérites par les autres, de responsabilité, d'avancement : soit les éléments « intrinsèques » du travail. Dans les pays où la distance hiérarchique est forte, la dépendance par rapport à quelqu'un de plus puissant est un besoin fondamental qui peut être réellement motivant.

Les pays à faible ICI ont une aversion pour les règles formelles: les règlements ne sont établis qu'en cas d'absolue nécessité, et sont moins sacrés, mais paradoxalement mieux respectés que dans les pays à fort ICI. Dans les pays à fort ICI, les gens aiment travailler dur, et être constamment occupés (ils se caractérisent par l'expression « le temps, c'est de l'argent »). Dans les pays à faible ICI, les gens sont capables de travailler dur, mais ils ne sont pas motivés par un besoin irrépressible d'activité constante: ils aiment se détendre. Le besoin émotionnel de règles, typique des sociétés à fort ICI, débouche sur des qualités de précision et de ponctualité. C'est le cas surtout quand la distance hiérarchique est relativement faible.

L'enquête IBM de G. Hofstede montre que les pays qui ont connu la domination romaine ont tous un indice de contrôle de l'incertitude élevé; les pays latins (d'Europe et d'Amérique), les pays méditerranéens, ainsi que le Japon et la Corée (voir en annexe 6). Les pays de langue chinoise comme Taiwan, ont un ICI modéré, tandis que les pays à importantes minorités chinoises (Hong Kong, Singapour, Indonésie, Philippines, Malaisie), ainsi que la Nouvelle-Zélande et la Grande-Bretagne possèdent un faible ICI. Il semblerait que les pays à faible ICI soient, en moyenne, légèrement plus riches que ceux à fort ICI.

Les empires romain et chinois étaient des Etats forts, mais très différents sur le chapitre des lois. L'empire romain avait élaboré un système de lois très codifié. L'empire chinois n'a pas connu le concept de loi, mais un gouvernement par les hommes, que l'on peut opposer au système romain de « gouvernement par la loi ».

Dans les cultures à faible ICI, les normes sont exprimées en termes simples: être poli et être honnête. Les comportements déviants ne sont pas nécessairement ressentis comme menaçants. Les normes en matière de coiffure, vêtement et langage sont peu contraignantes et les enfants doivent traiter tout le monde sans tenir compte de l'apparence. La tendance à un degré élevé de contrôle de l'incertitude peut se résumer à ce qui fait le credo de la xénophobie: « ce qui est différent est dangereux » ; et pour les cultures dont le besoin de contrôle de l'incertitude est faible à « ce qui est différent est curieux ».

° Dans l’enseignement/apprentissage:

Les pays à fort indice de contrôle de l'incertitude plébiscitent les situations d'apprentissage structurées, avec des objectifs précis, des sujets détaillés et un emploi du temps strict. Ils aiment les activités dans lesquelles il n'y a qu'une seule réponse correcte à trouver, et souhaitent que l'on récompense l'exactitude. A l'opposé, les pays à faible ICI aiment les situations d'enseignement ouvertes, avec des objectifs vagues, des sujets généraux, et l’absence d'horaires stricts. Ils ne peuvent pas envisager qu'il n'y ait qu'une seule réponse correcte, et souhaitent que l'on récompense l'originalité.

Les apprenants de pays à fort ICI attendent de leur enseignant qu'ils soient des experts munis de toutes les réponses. Les professeurs qui emploient un langage hermétique sont respectés. Les apprenants n'expriment pas leur désaccord intellectuel avec leur enseignant, car ceci est considéré comme un manque de loyauté. Au contraire, les étudiants de pays à faible ICI acceptent qu'un enseignant dise qu'il ne sait pas, et préfèrent les professeurs qui utilisent un langage aisément compréhensible et les ouvrages qui expliquent les sujets difficiles en termes simples. Les différences d'opinion sur des sujets académiques sont considérées comme des exercices stimulants. Ces comportements et modes de pensée sont le résultat des expériences scolaires antérieures.

Dans les cultures à fort ICI, les parents sont parfois convoqués par les enseignants, rarement consultés : les enseignants sont censés savoir, pas les parents. Dans les pays à faible ICI, certains enseignants essaient d’impliquer les parents dans le processus d’apprentissage des enfants et leur demandent de donner leurs idées.

Nous analyserons en détails dans la troisième partie, les modèles caractérisant précisément la Chine en parallèle à ceux de la France, afin d’avoir une première approche globale de la culture des apprenants, avant d’aborder les entretiens individuels plus personnels. Nous verrons si ces modèles s’appliquent réellement à l’enseignement et aux attentes des apprenants chinois.

3- IDENTITE INDIVIDUELLE

I- IDENTITE INDIVIDUELLE ET PERSONNALITE

Selon G. Allport, « la *personnalité* est l'organisation dynamique des systèmes psychologiques qui déterminent l'adaptation originale de l'individu à son milieu. » (in G. Vinsonneau, 2000:97) C'est chez les stoiciens et plus particulièrement chez Sénèque, Epictète et Marc-Aurèle qu'apparaît l'idée moderne que la personne existe pour elle-même. La personnalité ne serait donc pas donnée mais construite: le sujet réaliserait en lui-même l'unité et l'identité de sa personne. Pour trouver la personne, il faut rechercher par-delà les biens matériels et sociaux, par-delà le corps. D'après G. Allport, la notion de personnalité désigne l'ensemble de toutes les dispositions de l'individu, innées ou acquises; elle désigne également le sujet qui joue un rôle.

H.J. Eysenck définit la personnalité comme « l'organisation plus ou moins dynamique et durable du caractère, du tempérament, de l'intelligence, et du physique d'une personne qui détermine son adaptation unique au milieu» (in M. De Carlo, 1998:162).

Selon J.C. Filloux (1967 :15) :

> La personnalité étant en somme l'organisme humain qui développe ses formes caractéristiques de conduite au sein de la vie sociale, à chaque instant de la vie d'un homme les systèmes d'action qui concrétisent son ajustement au monde sont fonction à la fois du passé qui vit en lui sous la forme des habitudes, complexes réactionnels de tout genre, et des exigences présentes de l'environnement, du champ psychosocial (in M. De Carlo, 1998:163).

Selon A. Mucchielli (1992:8), il existe quatre catégories de *référents identitaires* servant à définir l'identité personnelle:

- *Les référents matériels et physiques*: les possessions (nom, argent, habitation) ;
  les potentialités (financières, physiques, intellectuelles)
- *Les référents historiques*: les origines ;
  les événements marquants (influences reçues, acculturation ou éducation, modèles du passé) ;
  les traces historiques (croyances, coutumes, habitudes, lois ou normes)

- *Les référents psychoculturels*: le système culturel (religion, codes, idéologie, système de valeurs) ;

  la mentalité (vision du monde, attitudes clés, normes groupales, habitudes collectives) ;

  le système cognitif (traits de psychologie propres, attitudes, système de valeurs)
- *Les référents psychosociaux*: les références sociales (nom, statut, âge, sexe, profession, rôles sociaux, activités) ;

  les attributs de valeur sociale (compétence, qualités, défauts) ;

  les potentialités de devenir (capacité, motivation, stratégie, adaptation, style de conduite)

La personnalité correspond à la psychologie d'un individu, son intelligence, son degré d'introversion ou d'extraversion, sa stabilité émotionnelle, sa tolérance à l'ambigüité, la réflexion ou l'impulsivité, son sexe, son âge, ou encore son origine ethnique et sa langue maternelle.

La tolérance à l'ambigüité est considérée à la fois comme un trait de personnalité et un aspect du style cognitif. Elle fait partie des variables affectives et est souvent associée au succès dans l'apprentissage des langues étrangères. Elle consiste à ne pas se sentir gêné, mal à l'aise ou menacé face à des informations vagues, incomplètes, fragmentaires, incertaines, inconsistantes, contraires ou apparemment contradictoires. La tolérance à l'ambigüité peut être associée à l'esprit d'aventure, qui implique la maîtrise des émotions ainsi que l'apaisement de l'angoisse. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'étudiant tolérant à l'ambigüité a l'ouverture d'esprit nécessaire pour pouvoir traiter des éléments ou des événements perturbants et s'aventurer en devinant le sens ou en essayant de parler clairement, même en faisant des erreurs. Cette capacité est considérée par de nombreuses recherches comme un gage de réussite de l'apprentissage des langues (E. Suzuki, 2005:3). Au contraire, l'apprenant anxieux a tendance à freiner psychologiquement son apprentissage. Il aura peur de s'exprimer et de faire des erreurs, et en conséquence sa progression sera moins rapide.

L'apprentissage d'une langue étrangère est fortement influencé par les variables personnelles de chaque étudiant: d'une part des variables *fixes* sur lesquelles l'enseignant ne peut intervenir (nationalité, plurilinguisme) d'autre part des variables *évolutives* sur lesquelles il peut intervenir en classe. L'enseignant doit en effet prendre en compte la biographie langagière de chaque apprenant, qui constitue l'histoire personnelle de chacun par rapport aux langues et aux

cultures, marquée par des découvertes, des abandons, des reprises. Elle sera influencée par l'environnement familial mais aussi culturel (situation de monolinguisme ou plurilinguisme, langues obligatoires à l'école) et social (mobilité à l'étranger: immigration, séjour professionnel ou tourisme). Il est nécessaire de tenir compte de ces variables et des expériences d'apprentissage passées, afin d'analyser et de comprendre l'attitude des étudiants face à l'apprentissage du FLE, dans leur pays et en France, et adapter le cours en conséquence.

Il n'y a pas deux individus qui ont une personnalité identique. Chaque personne présente des différences d'intelligence, d'imagination et d'émotivité. C'est pourquoi dans une même culture, on observe des comportements différents au niveau personnel : en effet, tous les anthropologues s'accordent sur le fait que, d'une part, les normes de la personnalité diffèrent selon les sociétés ; d'autre part, les membres d'une société présenteront toujours des variations individuelles considérables quant à leur personnalité ; enfin, on trouve dans toutes les sociétés à peu près la même marge de variation et les mêmes types de personnalité (R. Linton, 1986 :113).

A la pluralité des cultures correspond une pluralité de types de personnalités. La personnalité d'un individu représente sa panoplie personnelle de programmes mentaux qu'il ne partage avec aucun autre être humain. Elle est fondée sur des traits qui sont en partie hérités avec son code génétique unique, et en partie acquis. Cette « acquisition » se fait à la fois sous l'influence de la programmation collective (la culture) et de l'expérience personnelle (G. Hofstede, 1994:24). Comme l'expliquent G. Ferréol et G. Jucquois, « l'identité personnelle conjugue permanence et changement : certains traits sont stables, comme le caractère. D'autres, par contre, peuvent être modifiés au cours de l'existence du sujet, en fonction des projets dans lesquels il s'inscrit» (2003 :155). En effet, la personnalité est essentiellement une configuration de réponses que l'individu constitue à partir de son expérience. Cette expérience résulte à son tour de son interaction avec son environnement (R. Linton, 1986 :117).

D´autre part, les modèles culturels régissant les rapports des membres de la famille entre eux admettent toujours une marge considérable de variation individuelle : il y a dans chaque société des grands et des petits enfants, des enfants uniques ou élevés parmi leurs frères et sœurs. Quand des individus essentiellement semblables, mais qui appartiennent à des sociétés différentes se trouvent placés dans des situations familiales semblables, il en résulte une ressemblance notable dans les couches profondes de leur configuration de personnalité. Sans doute, les situations familiales agissent-elles à un niveau que nous pourrions appeler subculturel (*a subcultural level*) (R. Linton, 1986 :132).

Les anthropologues se demandent quels sont les comportements qui sont humainement universels, ceux qui sont spécifiques à une culture, et ceux qui ressortent de la personnalité individuelle. Quelle est la partie du programme mental héréditaire, et quelle est celle inculquée par la société? C'est ce à quoi je vais tenter de répondre (tout au moins au niveau de l'apprentissage du F.L.E.) au cours de cette recherche.

II- COMPOSANTES INDIVIDUELLES ET COMMUNAUTAIRES DE L'IDENTITE

Les psychologues distinguent l'identité individuelle de l'identité collective. Chaque individu, dès sa naissance, appartient à un groupe, une communauté, une famille avec lesquels il partage un nom, une langue, un code de comportements. Ces éléments définissent son appartenance et, dans une certaine mesure, son identité individuelle. L'identité se fonde sur deux dimensions:

- la dimension de la relation à soi-même ;
- la dimension de la relation avec les autres.

La première comprend l'auto-attribution de qualités positives, la conscience de ses propres limites, la continuité qui permet de garder un sentiment d'unité malgré les transformations dues au temps, aux événements extérieurs. La seconde dimension se manifeste par la reconnaissance (la valeur que les autres nous attribuent), l'unicité (la possibilité d'affirmer notre singularité) et la similarité (le besoin d'être reconnu comme appartenant à un groupe dont on partage certaines valeurs). Ce rapport entre ce que nous sommes pour nous-mêmes et ce que nous sommes pour les autres est à la base de la construction de notre identité (J.C. Ruano-Borbalan, 1998:3)

Bien que déterminée par les structures mentales et les processus psychologiques, l'identité individuelle se construit dans le cadre d'expériences totalement singulières. L'individu se trouve inséré dans des institutions (famille, religion, Etat) qui canalisent son action et maintiennent leur place centrale dans les dispositifs d'identification sociale. J.C. Ruano-Borbalan (1998:3) explique que l'individu se socialise et construit son identité par étapes, au cours d'un long processus qui s'exprime fortement de la naissance à l'adolescence, et se poursuit à l'âge adulte. L'image qu'il établit de lui-même, ses croyances et représentations de soi, constituent une structure psychologique qui lui permet de sélectionner ses actions et ses relations sociales. La construction identitaire et l'image de soi assurent ainsi des fonctions essentielles pour la vie individuelle et constituent l'un des processus psychiques majeurs.

La dimension de l'identité individuelle comporte trois niveaux (C. Camilleri et G. Vinsonneau, 1996:23).:

- En même temps qu'il se sent semblable aux membres de chaque groupe dans lequel il s'investit et qui définit son « endogroupe », le sujet prend conscience d'être séparé des autres, qui délimitent son « exogroupe ». Ce sentiment de distinction entre deux régions du collectif commence à particulariser l'individu.

- La manière différentielle dont l'individu s'investit dans chacun de ses sous-groupes, les hiérarchise de façon subjective. Cette manipulation du collectif, propre à chacun, fait progresser vers la dimension individuelle de l'identité.
- L'apparition des caractéristiques personnelles qui distinguent le sujet des autres au sein même des groupes dont il fait partie.

Pour P. Riley, il est possible de trouver au niveau anthropologique des principes de socialisation qui sont communs, même si les personnes, les idées construites à l'intérieur d'un ensemble de pratiques, une culture, sont variables. « Tous les hommes se ressemblent, quelques hommes sont semblables les uns aux autres, aucun homme n'est pareil à aucun autre. Il y a donc trois niveaux chez l'homme: anthropologique, social, et individuel» (in F. Carton, 2001:157).

Il existe deux composantes du processus de réalisation identitaire: la socialisation et la personnalisation. La socialisation apparaît à travers le désir de marquer son appartenance à un groupe, tandis que la personnalisation se manifeste à travers la volonté de signifier sa différence, sa spécificité par rapport à d'autres individus et d'autres groupes. Ces deux processus ne sont pas en opposition, mais en interdépendance. Ainsi, l'identité se définit, chez un même individu, par son pôle personnel et son pôle social. Une personne a besoin du regard des autres pour confirmer, d'une part, ce qui fait sa spécificité propre (son identité individuelle) et d'autre part, son appartenance à un groupe (son identité sociale). C. Sabatier et al. (2001:51) affirment:

> Dans la vie sociale, les individus doivent remplir des rôles en respectant des rituels, des lignes de conduite instituées pour préserver leurs faces. Dès lors que les individus se trouvent liés par une relation sociale, il apparaît des attentes et des obligations mutuelles qui découlent des différentes catégories d'appartenance. La "visibilité sociale" fait référence à l'image sociale qui est primordiale pour l'élaboration d'une image de soi. Il semble donc que l'identité est d'autant plus facile du point de vue du coût psychique qu'il y a concordance entre les exigences sociales et les valeurs propres à l'individu…Ainsi, l'individu arrive au "but" plus aisément quand il n'y a pas de conflit entre le volet individuel et le volet social.

Le *soi* n'est pas un phénomène statique mais un processus complexe d'activités interprétatives continues. C'est donc un système organisé de perceptions et de représentations, une structure hiérarchique de significations qui résultent de la socialisation et situent toujours le sujet dans un rapport à autrui.

Comme M. De Carlo (1998:46), on se demande « quelle est la marge de liberté de l'individu à l'intérieur d'un système de normes? Jusqu'à quel point son action est-elle un choix individuel ou bien le résultat d'influences extérieures? Quels sont les éléments communs à tous les individus appartenant à un même groupe? Quelles sont les récurrences, les régularités, les correspondances? » Cet auteur explique que les choix individuels se situent au croisement entre les représentations collectives et les désirs personnels. Les conduites individuelles s'insèrent dans un éventail de *rôles sociaux*. Les rôles peuvent être classés selon différents critères biologiques (liés à l'âge, au sexe) et des critères professionnels, culturels ou politiques. A chaque rôle correspondent un comportement, un discours, et une attente de rôle, à savoir le comportement que les autres attendent d'une personne assumant ce rôle. Les modèles des sociologues doivent faire abstraction des conduites individuelles pour rendre compte des comportements collectifs, mais cela n'implique pas que chaque individu soit emprisonné dans un réseau d'attitudes et de valeurs qui lui auraient été imposées et qu'il devrait accepter passivement sans aucune liberté.

Le sociologue E. Goffman a mis en évidence l'importance que l'individu accorde au regard de l'autre sur le maintien de sa propre identité. La « présentation de soi », exprimée par nos comportements, notre habillement, nos propos, vise à donner une certaine image de soi dont on attend qu'elle soit confirmée par autrui. Selon E.H. Erikson (1960, in E.M. Lipiansky, 1992 :11), l'identité présente deux faces: d'une part « le sentiment conscient de spécificité individuelle, d'autre part l'effort inconscient tendant à rétablir la continuité de l'expérience vécue et pour finir la solidarité de l'individu avec les idéaux du groupe ».

M. Mead a développé l'idée selon laquelle chaque individu « interprète » le « modèle » que lui transmet le groupe auquel il appartient en fonction de son histoire singulière et de sa personnalité (in N. Journet, 2002 :207). Ces interprétations individuelles produisent des variations souvent peu repérables prises une à une, mais dont la somme génère un réajustement quasi permanent de la culture collective. Ainsi, les anthropologues ont souligné le fait qu'une même société n'est jamais totalement homogène et comporte des sous-groupes de culture différente proposant des modèles parfois contradictoires. C'est pourquoi un certain nombre de problèmes, créés par ces dissonances culturelles, sont les mêmes à l'intérieur du monde développé et du tiers monde: ils reflètent les tensions des chocs « acculturatifs » (voir en deuxième partie).

Il est donc difficile de faire une description exacte et immuable des cultures chinoise et française, ou d'affirmer que tous les citoyens d'un pays partagent la même psychologie, la même personnalité. Les entretiens permettront de différencier chaque apprenant et de mesurer l'impact de son identité individuelle et sociale sur sa conception de l'apprentissage du F.L.E.

III- STRATEGIES IDENTITAIRES

La notion d'identité est une notion complexe et paradoxale, voire contradictoire: d'une part, il s'agit du caractère de ce qui est *identique*, c'est-à-dire d'êtres ou d'objets parfaitement semblables tout en restant distincts; dans ce cas, l'identité est le fait d'être semblable à d'autres. D'autre part, elle est le caractère de ce qui est *unique* et donc qui se distingue et se différencie des autres. L'identité se propose ainsi, au niveau de sa définition, dans le paradoxe d'être à la fois ce qui rend semblable et différent, unique et pareil aux autres. Elle oscille donc entre l'altérité radicale et la similarité totale (E.M. Lipiansky, 1992:7). Cette dualité de la notion d'identité peut se saisir au niveau de l'expérience subjective aussi bien que dans les conduites interactives. On l´a vu, selon les situations et les individus, la quête de reconnaissance et la défense de l'identité vont entraîner tantôt des stratégies d'assimilation et tantôt de différenciation. Par les premières, le sujet tend à se rendre identique aux autres, à rechercher la conformité et la similarité, à rejeter la différence. Par les secondes, il vise au contraire à se distinguer d'autrui, à affirmer sa singularité et son originalité. Ces deux stratégies peuvent opérer concurremment: le sujet peut chercher la conformité avec les membres de son groupe d'appartenance (ou de référence) tout en cultivant la différenciation avec ceux qui appartiennent à d'autres groupes.

En 1979, J.P. Codol (in A. Mucchielli, 1992 :25) a exploré par des procédures expérimentales, les processus cognitifs de la construction de l'identité et notamment les mécanismes d'assimilation et de différenciation par lesquels les individus, en contexte social, construisent leur identité. Il a montré que ces mécanismes répondent à des stratégies de valorisation de soi et de reconnaissance sociale à travers le regard d'autrui: « la quête d'une reconnaissance sociale de l'identité individuelle oblige sans cesse les personnes à présenter d'eux-mêmes à autrui un double visage. S'affirmant similaires, mais se considérant différents, elles essaient de montrer à la fois qu'elles sont l'une et l'autre, s'exerçant sans répit à une gymnastique sociale d'approche et d'éloignement. »

L’interaction entre mécanismes psychologiques et facteurs sociaux est constitutive du processus identitaire. L’approche constructiviste présente l’identité comme un processus en cours plutôt qu’un état figé (G. Ferréol et G. Jucquois, 2003:155). Il est donc nécessaire de prendre en compte l’altérité dans la construction de l’identité individuelle, car elle est à la fois condition et instrument de la dynamique identitaire. L'identité se construit et se reconstruit donc constamment au sein des échanges sociaux. Cette conception dynamique de l'identité s'oppose à celle qui en fait un attribut originel et permanent, qui ne saurait évoluer.

Selon D. Cuche (1996:93):

> Si l'identité est si difficile à cerner et à définir, c'est en raison de son caractère multidimensionnel et dynamique. C'est ce qui lui confère sa complexité, mais c'est aussi ce qui lui donne sa flexibilité. L'identité connaît des variations, se prête à des reformulations, voire à des manipulations. C'est pour souligner cette dimension changeante que certains auteurs utilisent le concept de "stratégie identitaire". Dans cette perspective, l'identité apparaît comme un moyen pour atteindre un but. Elle n'est donc pas absolue, mais relative. Ainsi, comme acteur social, l'individu n'est pas dépourvu d'une certaine marge de manœuvre, et en fonction de l'appréciation de la situation, il utilise de façon stratégique ses ressources identitaires.

En effet, J.C. Ruano-Borbalan (1998:54) a analysé que les membres d'un groupe composé de personnes qui ne se connaissent pas tendent à réagir par un mécanisme de défense appelé « stratégie identitaire », face à une menace. En revanche, si à certains moments le groupe est perçu comme une entrave à l'expression personnelle, certains sujets adopteront une stratégie d'affirmation d'une identité distincte du groupe. Dans d'autres circonstances enfin, des sous-groupes se constitueront entre personnes ayant des caractéristiques ou des opinions différentes. Les stratégies identitaires peuvent se composer ou se recomposer de façons différentes selon les circonstances, privilégiant tantôt l'identité de la personne, tantôt celle du groupe ou du sous-groupe.

Au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, les étudiants mettent en œuvre des stratégies identitaires pour:

- se défendre contre la déstabilisation que peut provoquer la confrontation à une autre culture,
- affirmer leur identité,
- s'intégrer dans le groupe,
- produire une image positive,
- se différencier et s'individualiser.

D'après A.E. Azzi et O. Klein (1998 :77) « les identités ne peuvent devenir explicites que dans un contexte de comparaison et le contact interculturel est le mécanisme sociologique principal qui permet cette comparaison. »

IV- DIFFERENCIATION SOCIALE : INDEPENDANCE VS CONFORMISME

C. Sabatier et al. (2001: 153) pensent qu'en tant que sujet social, l'individu se caractérise et se positionne par son appartenance à son groupe de référence. Son identité individuelle s'exprime par une identification ou non aux valeurs et aux attributs du groupe. Ainsi, il existe bien une corrélation entre la façon dont les individus se représentent leur environnement social (physique, individuel, relationnel) et la façon dont ils s'y positionnent.

Pour A. Kardiner :

> L'identité est un système d'action et d'adaptation à l'environnement avant d'être un système de structuration interne. La principale source d'anxiété qu'elle doit affronter est extérieure, elle se situe dans l'environnement social. L'individu, comme le groupe culturel, est fait des efforts d'adaptation à ces dangers pour réduire son anxiété. Dans une société donnée, face à un environnement qui évolue peu, les efforts d'adaptation-réduction de l'anxiété vont, petit à petit, prendre des formes routinières, s'organiser selon des modalités comportementales constantes, se façonner en système de pensées et de conduites appelées "système de sécurité". Un tel système, dans lequel on retrouve les croyances comme les conduites rituelles, est intégré et partagé par tous les individus de la société (in A. Mucchielli, 1992:21).

Vers les années 1930, les sociologues ont cherché à comprendre les processus psychosociaux qui permettent aux individus de s'intégrer dans le corps de la société et de se reconnaître comme l'un de ses membres. Ces processus ont d'abord été présentés par Durkheim comme des processus de conformisme des individus: le groupe est censé transmettre, par l'éducation, les systèmes de normes et de contraintes auxquels chacun doit se soumettre pour participer à une vie sociale « normale ».

Pour sa part, G.H. Mead (in R.Y. Bourhis et J.P. Leyens, 1994:72) différencie les individus selon la prédominance d'un Moi conformiste ou d'un Je créatif : un individu est conformiste s'il a les mêmes idées que ses voisins, en conséquence, ses adaptations sont faibles et se produisent inconsciemment. Opposé à ce Moi, il y a l'être qui a une personnalité définie, qui réagit à l'attitude organisée avec une différence significative. Dans ce cas, c'est le Je qui domine l'expérience.

Le sentiment de singularité est central à l'image de soi. En revanche, les comportements d'indifférenciation sont adoptés pour éviter les situations psychologiquement inconfortables : un environnement menaçant, la peur d'être rejeté (J.M. Monteil,1990:82). La différenciation et

l'indifférenciation ne sont pas symétriques dans leur recherche. La première affirme sa nécessité pour la réalisation d'une bonne image de soi, la seconde traduit une stratégie de protection. Dans les années 1980, Codol a démontré comment, en rapportant les autres à nous-mêmes, nous avons tendance à nous considérer comme modèle, et comment, en revanche, nous avons tendance à nous différencier des modèles des autres. « On aurait une propension à rendre les autres comparables à soi tout en s'efforçant de se rendre incomparable à autrui» (in J.M. Monteil, 1990 :83). De nombreux éléments militent en faveur d'une quête de la différence, tout en faisant apparaître cette quête comme n'étant pas sans limite : en effet, on ne peut impunément se différencier, l'ordre social imposant aussi à cette différence d'être socialement acceptable, sans quoi l'on risque de se marginaliser et être exclu.

H. Tajfel (in J.M. Monteil, 1990:100) a démontré qu'une identité sociale positive n'est possible que si les caractéristiques de son groupe d'appartenance peuvent faire l'objet d'une évaluation positive. C'est pourquoi les individus vont tenter d'établir ou de préserver, dans la comparaison à d'autres groupes, une différence en faveur de leur propre groupe. Ses recherches ont montré une tendance constante et systématique à évaluer son propre groupe d'une manière plus favorable que le hors groupe. Ainsi, H. Tajfel distingue dans sa théorie de l'identité sociale, deux types de comportements : un comportement interpersonnel (différenciation entre soi et autrui) et un comportement intergroupes (discrimination entre groupes). Plus tard, en 1981, Turner (in J.M. Monteil, 1990 :100) identifie une correspondance entre le comportement intergroupes et l'identité sociale; et une correspondance entre le comportement interpersonnel et l'identité individuelle. Cette nouvelle distinction démontre que ce n'est plus le besoin d'une identité sociale positive qui, dans la comparaison avec d'autres groupes, détermine la recherche d'une différence positive en faveur de son propre groupe, mais le besoin d'estime de soi, une auto-évaluation positive. Le moyen de parvenir à cette différence positive résiderait dans une concurrence sociale entre groupes qui engendre une différence positive en faveur de son groupe d'appartenance. Par ailleurs, cette distinction entre comportements individuels et intergroupes marque une dichotomie entre identité sociale et identité individuelle, selon laquelle la croissance d'une identité diminue le besoin de l'autre et vice versa.

En 1988, Deschamps rejette cette dualité et avance l'hypothèse selon laquelle « plus la différenciation entre groupes et l'identification au groupe est forte, plus la différenciation interindividuelle à l'intérieur d'un même groupe est forte» (in J.M. Monteil, 1990 :101).

Selon E.M. Lipiansky (1992:227):

> Tout concourt, dans les premières phases de l'expérience groupale, à stimuler les stratégies d'indifférenciation et d'identification et donc à inhiber l'affirmation de soi, au profit d'une recherche de similarité. Cependant ces stratégies

débouchent le plus souvent sur leur propre négation: car la similitude qui a été d'abord source de sécurité et facteur de renfort de l'identité apparaît, lorsque la peur de l'autre s'estompe, comme une limitation aliénante. Alors le besoin de distinction devient prévalent.

L'identité est toujours un rapport à l'autre. L'identification va de pair avec la différenciation. L'identité est toujours la résultante d'un processus d'identification au sein d'une situation relationnelle; elle est aussi relative car elle peut évoluer si la situation relationnelle change.

En 1955, Crutchfield présente l'individu *indépendant* comme une personne qui « montre une plus grande efficacité intellectuelle, plus d'aptitude au commandement, et plus de maturité dans les relations sociales, moins de sentiments d'infériorité, de rigidité dans le contrôle de soi, et d'attitudes autoritaristes» (in G. Montmollin, 1977:130). Les indépendants manifestent une certaine liberté vis-à-vis des règles, une attirance pour les idées et les expériences nouvelles, une tendance à s'affirmer et à se respecter eux-mêmes. En général, les personnes indépendantes ont de l'ascendant sur les autres dans les relations sociales, elles sont persuasives et tendent à gagner les autres à leur point de vue. Elles sont aptes à mobiliser leurs ressources facilement et efficacement, elles sont actives, expressives et expansives, naturelles et spontanées. Ce sont des individus qui ont confiance en eux et sont indépendants dans leurs jugements.

A l'opposé, les *conformistes* se déclarent « en faveur du respect des lois et de la morale, réclament la stricte application des sanctions, se montrent conventionnels en matière de valeurs et de mœurs, témoignent d'un grand besoin de clarté, de symétrie, de certitude. Ils ressentent souvent une anxiété latente, se sentent troublés, rejetés, sans confiance dans les relations sociales. » Vis-à-vis de l'autorité, ils sont soumis, obéissants, prêts à tout accepter. Ils ont un éventail d'intérêts étroit. Ils sur-contrôlent leurs impulsions, ils sont inhibés et ne peuvent pas prendre de décisions sans délai ni hésitation. Ils perdent leurs moyens et se comportent de façon inadaptée sous l'effet du stress. Ils manquent de lucidité quant à leurs propres motivations et conduites; ils sont suggestibles et très sensibles aux jugements de valeur et à l'influence des autres personnes. Ils ont moins confiance en eux, sont « intro-punitifs », tendus, et ont une faible idée d'eux-mêmes. Ils manifestent des tendances autoritaristes, avec les caractéristiques qui les accompagnent : rigidité et intolérance (in G. Montmollin, 1977 :131).

Il existe également entre ces deux types de personnes des différences au niveau des dispositions motivationnelles et des besoins : les conformistes ressentent un plus grand besoin

d'affiliation et d'approbation sociale, tandis que les indépendants montrent un plus grand besoin de réussite. Pour H.A. Murray :

> Le besoin de réussite s'exprime dans le goût des tâches difficiles, des obstacles, dans le plaisir de maîtriser, manipuler et organiser les objets physiques, les êtres humains, les idées, dans le désir d'agir vite, bien et de façon indépendante, de rivaliser et de surpasser les autres (in G. Montmollin, 1977:165).

Pour Lewin (in G. Montmollin, 1977:185), c'est parce qu'ils dépendent mutuellement les uns des autres pour la satisfaction de leurs besoins et la réalisation de leurs buts que les individus se maintiennent dans des groupes. L'interdépendance, et par conséquent la cohésion du groupe, passe par la motivation de chacun relativement aux membres du groupe, aux activités et réussites du groupe, ou encore aux moyens qu'il offre de parvenir à des fins personnelles. L'interdépendance résulte donc de la valeur qu'a le groupe pour chacun de ses membres, même si chacun d'eux valorise un aspect différent : l'indépendance se trouve alors limitée. Plus l'interdépendance est forte, plus les points de vue dans le groupe tendront vers l'homogénéité et plus les écarts et les déviations seront sanctionnés. L'interdépendance engendre donc des pressions vers l'uniformité, qui sont à la fois une force propre de l'individu et une force socialement induite. Selon Lewin, il s'agit d'une part d'une impulsion motivante individuelle, car se conforment à l'avis du groupe ceux pour lesquels le groupe a le plus d'importance, ou encore ceux qui attendent une amélioration de leur statut ; par contre les individus qui n'ont rien à perdre, soit parce que leur popularité est grande, soit parce qu'ils n'attendent rien du groupe, se montrent indépendants relativement à l'avis de la majorité.

D'autre part l'interdépendance est une force socialement induite, dans la mesure où la non-homogénéité des points de vue menace l'unité et l'existence du groupe, c'est-à-dire les intérêts des autres membres. Ainsi, dans un groupe cohésif, un désaccord va engendrer les efforts de persuasion de la part de la majorité pour rallier le déviant. Ce sentiment et cette attitude sont davantage renforcés dans les cultures collectivistes.

En effet, ces définitions et ces distinctions entre individus indépendants et conformistes sont trop catégoriques, et semblent davantage en faveur de la position indépendantiste, dont les auteurs cités font partie. Or, d'une part, les individus conformistes présentent des qualités, mais ils sont aussi considérés différemment selon qu'ils appartiennent à une culture communautaire (d'Asie, d'Amérique du Sud) ou individualiste (d'Europe). Il est donc important de considérer au préalable la culture d'origine de chaque individu, son éducation et son rapport au groupe, avant de juger ou déterminer sa personnalité. Ainsi, J.M. Monteil (1990:150) explique:

> Les régulations de complaisance, le suivisme et la conformation sont souvent les seules réponses adaptées aux configurations sociales proposées par les institutions éducatives. C'est pourquoi, porter un jugement sur la personnalité d'un individu à partir de ses attitudes et conduites nécessite d'accorder une attention particulière aux circonstances dans lesquelles ces attitudes prennent place, et aux types de rapports qui sous-tendent les relations interpersonnelles et intergroupes dans la culture d'origine.

Le système éducatif français est basé sur une ambigüité: d'une part il fait percevoir aux individus la nécessité d'une similarisation (respect des normes, des caractéristiques du groupe) mais exige en même temps une différenciation (devenir autonome, être une personne singulière, s´affirmer, être capable de quitter le milieu familial). Ainsi, dans la culture française, se développer, grandir, se réaliser, équivaut à satisfaire à une double exigence : être semblable et différent. Or, ce principe n'est pas le même dans tous les pays, comme je le montrerai lors de la présentation de la culture chinoise et du système éducatif en vigueur en Chine.

2ème partie : LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE ET SES INFLUENCES

Chacun ne prend conscience de son identité individuelle et collective que lorsqu'il est confronté à celle des autres. Les identités collectives sont comme les identités individuelles : elles se constituent dans la relation aux autres, et plus particulièrement dans la relation interculturelle.

1- DEFINITIONS

I- LA CULTURE

º Evolution historique :

Depuis le XVIIIème siècle et jusqu'au XIXème siècle, c'est la notion de « civilisation » qui prédomine. A la fin du XIXème, avec l'apparition des sciences sociales, on commence à parler de *cultures.*

E.B. Tylor (1832-1917), anthropologue britannique, a donné la première définition du concept ethnologique de culture en 1871 dans son ouvrage *La civilisation primitive*: selon lui, la culture est « l'expression de la totalité de la vie sociale de l'homme. Elle se caractérise par sa dimension collective, elle est acquise et ne relève pas de l'hérédité biologique. Cependant, son origine et son caractère sont en grande partie inconscients» (in D. Cuche, 1996:16). Cet auteur ajoute : « la culture est un tout complexe comprenant les connaissances, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société» (in N. Journet, 2002:3) La culture est en constante évolution, et fait parfois l'objet de mutations venant soit des membres de son groupe, soit du contact avec d'autres cultures.

E.B. Tylor, dans sa définition de la culture, rejette l'opinion commune aux descriptions raciales qui faisait découler les mœurs et coutumes des peuples les plus sauvages de leur constitution physique, de l'influence du climat sur celle-ci, ou de l'architecture supposée plus simple de leur cerveau. Il rompt ainsi l'association entre « race » et « coutumes », et l'opposition entre peuples « civilisés » et « sauvages ». E.B Tylor a posé les jalons d'une anthropologie prenant la culture comme attribut commun à toute l'humanité.

L'importance du concept de culture se trouve renforcée en 1896 grâce à F. Boas, spécialiste des sociétés amérindiennes, pour qui il semble abusif de placer les cultures sur une échelle de civilisation, et même de les comparer les unes aux autres. F. Boas dissocie l'étude des races de celle des cultures. Pour lui, chaque société doit être considérée pour elle-même, dans son destin propre, et par conséquent la culture ne peut consister que dans sa particularité: la culture constitue donc la particularité et l'identité d'un groupe humain (in N. Journet, 2002 :3).

Les premiers représentants de l'Ecole Américaine d'Anthropologie Culturelle sont F. Boas, E. Sapir et Kroeber, dont les travaux ont été élaborés entre 1900 et 1940. Ils s'accommodent sur les raisons suivantes d'intégrer le point de vue psychologique en ethnologie : la culture est le fondement des structures sociales elles-mêmes ; toute institution se traduit en dernière analyse par un système de comportements s'imposant aux individus, comportements qu'il leur faut apprendre. Si la culture est l'élément appris du comportement humain, il s´ensuit donc qu'on ne peut faire abstraction de l'individu qui apprend (R. Linton, 1986 :17).

En 1917, l'ethnologue A. Kroeber définit la culture comme un « super organisme » indépendant des personnes et des rapports sociaux qui les unissent ou les opposent, sorte de réalité supérieure déterminant la conduite des individus (in N. Journet 2002 :204). Cette façon de voir, largement partagée dans les années 30, présente la culture comme un patrimoine transmis héréditairement de génération en génération, ne souffrant que de modifications mineures. La culture s'assimile alors à une « deuxième nature », et l'idée commune est que l'individu ne peut pas plus échapper aux déterminations de sa « nature culturelle » qu'à celles de sa nature biologique.

A l´opposé, en 1966, Benveniste avance le fait que la culture est « un ensemble très complexe de représentations, organisées par un code de relations et de valeurs. Ces valeurs sont des reflets des représentations plus ou moins stables de l'hétérogénéité de la pensée individuelle constituée au sein de la société. Par la langue, l'homme assimile la culture, la perpétue ou la transforme (in J.L. Chiss, 2001:66). La culture n'est donc pas stable et définitive, mais subit diverses variations, comme l'explique P. Riley (in R. Duda et P. Riley, 1990: 48):

> Culture is learnt and what is learnt is subject to variation as regards both content and manner. On the one hand, we have *what* is learnt: common-

> sense, the traditions of the group, its history, values, beliefs, attitudes, language…On the other hand, we have the forms of transmission: *how* culture is learnt: child-rearing practices, interactive and discursive norms, formal and informal instructions, proverbs, rites of passage. […] Culture is common sense, a knowledge of what passes for reality (including social reality) in the group, its world-view. It includes the group's knowledge of the past and its informal theories on every topic (hunting, learning…) It also includes a "sociology of knowledge": who knows what, how knowledge is situated and stored within the group, and the ways in which that knowledge is distributed by interaction with other members of the group. Together, this knowledge provides the bases and norms for social action: socio-cultural competence as well as communicative competence.

Chaque culture est dotée d'un « style » particulier qui s'exprime à travers la langue, les croyances, les coutumes, l'art. Ce style, cet « esprit » propre à chaque culture influe sur le comportement des individus. La définition de la culture retenue par la Conférence mondiale sur les politiques culturelles (Mexico, 1982) est « l'ensemble de traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social » (in A. Proscolli, 2001:3).

Les définitions de la culture abondent. Les ethnologues s'accordent pour dire que la culture s'apprend, qu'elle permet à l'homme de s'adapter à son milieu naturel, qu'elle se manifeste dans des institutions, des formes de pensée et des objets matériels. Mais R. Linton présente en 1936 (*Study of Man*) aux psychologues une conception de la culture qui la considère comme une organisation structurée de conduites. La culture existe dans et par le comportement individuel ; concrètement, elle est immanente aux conduites, et c'est par le moyen des réponses acquises, par le moyen de l'éducation au sens large qu'elle peut se perpétuer et demeurer relativement stable. Aussi R. Linton insiste-t-il sur l'idée d'acquisition, de « learning ». Il donne des définitions de la culture qui reprennent cette idée : il la définit comme « la masse des comportements que les êtres humains de toute société apprennent de leurs ancêtres et transmettent à la génération plus jeune » ; et « un groupe organisé d'idées et de réponses apprises partagées par les membres d'une société et caractéristiques de cette société. » C'est en effet grâce au processus de l'apprentissage social, qui met en jeu des individus singuliers, que l'influence, ou plutôt la réalité de la culture, est partout et toujours médiatisée. Si la culture se saisit complètement comme forme ou modalité de conduite, le concept qui l'exprime ne peut que provenir du comportement et retourner vers le comportement, et il doit avoir un contenu psychologique (J.C. Filloux in R. Linton, 1986 :26).

G. Hofstede (1994:20) affirme que la culture est un phénomène collectif, du fait qu'elle est, au moins en partie, partagée par ceux qui vivent ou ont vécu dans le même environnement social où ils l'ont acquise. La culture est un acquis, pas un héritage; elle provient de l'environnement social d'un individu, pas de ses gènes. Elle doit être distinguée à la fois de la nature humaine et de la personnalité individuelle.

Pour J. Demorgon, B. Muller, E.M. Lipiansky (2003:114), chaque culture représente un système de codes qui comprend les règles de la communication, les façons de se comporter au quotidien, les expériences historiques, les normes culturelles et sociales. Entre cultures, les systèmes de code sont compatibles à des degrés divers. La culture est un système de symboles partagés et créés par un groupe de personnes qui leur permet de gérer leur environnement physique, psychologique et social. De même, elle met en rapport les principales variables pouvant influer sur un acte communicatif : codes linguistiques (barrières linguistiques), codes non verbaux (gestes, expressions faciales, silence), conception du monde (valeurs, croyances, et attitudes), rôle, sexe, âge, situation sociale, lien de parenté, pouvoir, richesse et connaissances. Les divisions hiérarchiques de statuts et les divisions horizontales - exclusion et inclusion - sont, elles aussi, affectées par les différences culturelles (E. Israel in S. Thiéblemont-Dollet, 2006:84).

Au sens sociologique, la culture se confond avec l'ensemble des caractères formant le mode de vie spécifique à chaque groupe social. Ainsi, M. Mead considère la culture comme « l'ensemble des formes acquises de comportement d'un groupe d'individus, unis par une tradition commune, qu'ils transmettent à leurs enfants et, en partie, aux immigrants qui viennent s'incorporer à ce groupe» (in G.Vinsonneau, 2000 :51) Pour P. Foulquié, elle comprend les « manières collectives de penser et de sentir, l'ensemble de coutumes, d'institutions et d'œuvres qui, dans un milieu donné, sont à la fois l'effet et le moyen de la culture personnelle de ceux qui appartiennent à ce milieu. » J.C. Filloux écrit que « le culturel se présente comme le social en tant qu'inscrit dans les conduites individuelles ». Pour définir la culture, R.L. Munroe évoque ce qui la constitue: son modèle de subsistance, ses institutions sociales et politiques, les langues et les règles qui y gouvernent les relations interpersonnelles, la manière dont le travail est réparti selon les sexes ou les ethnies, la densité de sa population, le mode d'habitat en vigueur (in G. Vinsonneau, 2000:52).

Une autre représentation héritée des ethnologues pèse sur la manière commune dont on se figure une culture comme une entité séparée des autres par des frontières bien nettes. Chaque culture est réputée constituer une unité discrète, aisément identifiable et distincte des

autres. Seul le contact des cultures pourrait venir altérer la « pureté originelle » de chaque culture particulière. Ce schéma s'accompagne d'une vue pessimiste des processus d'*acculturation* (voir le paragraphe 4), perçus comme une altération d'une culture authentique (N. Journet, 2002 :204).

La culture met en jeu l'identité de l'individu par rapport à l'autre et plus généralement au groupe, elle est collective, transmissible, évolutive, elle comporte une part consciente et inconsciente. Nous sommes le produit non pas d'une culture mais de plusieurs cultures. La culture est donc une implication ou un résultat en constante évolution grâce aux échanges et aux rencontres interculturels.

En 1949, E. Sapir fut un des premiers à considérer la culture comme un système de communication interindividuelle en affirmant : « le véritable lieu de la culture, ce sont les interactions individuelles » (in D. Cuche 1996 :49). Pour lui, une culture est un ensemble de significations que se communiquent les individus d'un groupe donné à travers ces interactions. Plutôt que de définir la culture par une essence supposée, il préconisait de s'attacher à analyser les processus d'élaboration de la culture.

°Langue et culture :

La langue maternelle représente un élément important de la culture, elle modèle la personnalité et conditionne les modes de pensée, de raisonner, de ressentir et de rêver.

G. Ferréol et G. Jucquois (2003 :159) expliquent que l'identité linguistique n'est qu'une composante des identités individuelles ou collectives, mais les pratiques langagières sont au cœur des processus d'identification, en ce qu'elles inscrivent le sujet parlant dans des réseaux d'interactions. La langue est donc plus que le « véhicule » d'une identité : en permettant l'avènement du *soi* dans la sphère sociale, elle participe intimement de la construction identitaire du sujet individuel. Et en tant qu'objet partagé, elle constitue une dimension spécifique de l'identité collective.

Plusieurs études en psychologie sociale confirment que la langue pratiquée est, aux yeux des individus, l'un des principaux traits définitoires de leur identité ethnique, voire de leur identité individuelle.

La culture s'oppose à la nature. Selon N. Journet (2002:2) :

> Ce qu'il y a de culturel en l'homme est ce qui semble manquer aux autres êtres vivants : le langage articulé, la capacité symbolique, la compréhension. Si ces compétences forment le propre de l'homme, ce n'est pas seulement

> parce qu'elles manquent à l'animal, mais aussi parce qu'elles se transmettent selon d'autres voies que l'hérédité : par l'apprentissage, le langage, l'imitation, plus déformables et réversibles que ne le sont l'héritage biologique et le code génétique.

M. Segalen (2001 :157) se demande si la langue exerce un type de contraintes sur la pensée, la connaissance - savoirs, processus mentaux d'élaboration du sens - et voire la perception. Dans quelle mesure les capacités cognitives exercent-elles des contraintes sur le langage, l'apprentissage et la constitution des langues ? Quelle est la nature de ces contraintes et à quel niveau opèrent-elles ? La difficulté de ces questions vient de deux horizons :

- il n'y a pas d'articulation mécanique entre lexiques, grammaires et conceptualisations : on ne peut tirer des inférences culturelles de règles et de catégories grammaticales, et réciproquement ;
- la connexion intelligible et simulable des principes et opérations de la pensée et des propriétés du cerveau n'est pas encore déchiffrée.

Les relations entre pensée, langue et culture ont donné lieu à des théories et des controverses historiquement dépendantes des autres sciences humaines. Ainsi, l'idée d'un formatage de la vision du monde d'un peuple par les catégories de sa langue, popularisée par l'hypothèse de Sapir et Whorf, avait été illustrée par différentes disciplines.

R. Jakobson (1968) affirme que le point de départ de la réflexion ethnologique est l'évidence de la pluralité des langues et de la diversité des usages. L'expérience de chaque individu commence dès la perception des difficultés à comprendre, parler, traduire une autre langue, surtout quand elle est attachée à un ensemble culturel différent. L'apprenant se trouve alors « dans la centralité de la traduction et de la transmission, opérations fondamentales de l'exercice de la langue et objectif de l'étude ethnolinguistique. Langue et culture doivent donc être confrontées parce qu'elles sont en constante dépendance l'une de l'autre» (in M. Segalen 2001:157).

° <u>Les niveaux de culture :</u>

G. Hofstede distingue deux sortes de cultures (1994 : 38) :

- . La « culture 1 » : le savoir, l'art, la littérature.

- La « culture 2 » : elle inclut non seulement des activités censées raffiner l'esprit, mais également toutes les activités simples et ordinaires de la vie : saluer, manger, exprimer ses sentiments, maintenir une certaine distance physique avec autrui, respecter les règles d'hygiène. La culture 2 est définie comme la programmation collective de l'esprit qui distingue les membres d'un groupe ou d'une catégorie de personnes par rapport à une autre. En cela, elle ressemble au concept d' « habitus » définit par P. Bourdieu. La peur, la colère, l'amour, la joie ou la tristesse, le besoin de contact avec les autres, de jeux, d'exercice, l'aptitude à observer l'environnement et à en parler avec d'autres, appartiennent à ce niveau de programmation mentale. Mais ce que chacun fait de ses sentiments, la façon dont il les exprime, dont il relate ses observations, est modifiée par la culture.

Les différences culturelles se manifestent au travers de quatre critères :

- Les symboles : mots, attitudes, dessins ou objets (langage, vêtements, coiffure, marques de prestige social).
- Les héros : vivants ou morts, réels ou imaginaires, ils possèdent des caractéristiques hautement appréciées et servent de modèles de comportement.
- Les rituels : activités collectives considérées comme essentielles à l'intérieur d'une culture : le salut, les formules de politesse, les cérémonies sociales et religieuses, sportives.
- Les valeurs : elles sont le cœur de la culture et définissent le bien et le mal, le beau et le laid, le naturel et ce qui est contre nature, la norme et l'anormal, le rationnel et l'irrationnel, le cohérent et l'insensé.

Chaque individu appartient à plusieurs groupes ou catégories et est donc porteur de différents niveaux de culture :

- national (pour celui qui a émigré)
- appartenance à un groupe. Les cultures régionales, ethniques et religieuses transcendent les frontières politiques.
- Appartenance et orientation sexuelle.
- Appartenance générationnelle.
- Appartenance sociale, à une organisation ou à une entreprise.

Les différences de culture nationale sont dues aux rythmes de développement différents : certains vivent encore de la cueillette et de la chasse et d'autres dans des mégalopoles. Il y a plusieurs milliers d'années s'établissait le plus ancien des empires, la Chine. D'autres depuis se sont effondrés : Maurya, Guptas, Moghols, Majapahit ou les empires aztèque, maya et inca. L'invention des Etats-nations, unités politiques d'organisation du monde, est un phénomène récent qu'il ne faut pas confondre avec les sociétés, qui sont des formes structurées d'organisation sociale : le concept de culture commune s'applique plus aux sociétés qu'aux nations.

II- L'INTERCULTUREL

Le terme anglais « cross-cultural » est apparu dans les sciences sociales au cours des années 30, à la suite de la recherche entreprise par l'anthropologue G.P. Murdock, qui a développé le *Cross-Cultural Survey*. A l'origine, cette notion se rapportait aux études comparatives basées sur des statistiques de données culturelles, mais le terme a progressivement acquis le sens d'interaction culturelle.

Les principales théories sur la communication interculturelle (*cross-cultural communication*) sont basées sur les études réalisées sur les différentes valeurs existant parmi les cultures, en particulier les travaux de E.T. Hall, G. Hofstede et F. Trompenaars dans les années 70. En 1972, *the International Association for Cross-Cultural Psychology* (IACCP) fut créée pour étendre les études concernant le rôle et l'influence des facteurs culturels sur les comportements humains; en association avec *The Journal of Cross-Cultural Psychology,* dont le but était de mettre en place une discussion interdisciplinaire au sujet des effets des différences culturelles.

R. Bureau et D. de Saivre (1988 :35) expliquent que les études interculturelles se divisent en deux grands ensembles: le premier a trait aux études comparatives portant sur des aspects divers du comportement humain dans des sociétés différentes (socialisation cognitive, affective, comportementale), le second regroupe les travaux relatifs aux processus d'interaction entre groupes et individus relevant de cultures différentes. Ils sont liés à l'ethnométhodologie, l'anthropologie cognitive, les études sur la communication.

Le mot « interculturel » a été utilisé pour la première fois en pédagogie au début des années 1980 par l'UNESCO et désigne « un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact, ainsi que l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent » (C. Clanet, 1993:22).

Quand on parle de relations interculturelles, on considère les relations entre personnes ou groupes de nationalités différentes, appartenant à des aires culturelles géographiquement distinctes.

Pour le Conseil de l'Europe, à Strasbourg en 1986, « l'emploi du mot *interculturel* implique nécessairement, si on attribue au préfixe *inter* sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si on reconnaît toute sa valeur au terme *culture*, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des

représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde » (in M. De Carlo, 1998:41).

De même, C. Clanet (1993:21) explique que le terme « interculturel » introduit les notions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre cultures. Cette idée d'ambivalence est induite par le préfixe inter/entre qui, tantôt traduit la liaison (interaction/interdisciplinarité) et tantôt la séparation, la disjonction (interdiction, interposition). Ce sont d'interpénétrations, d'interférences, d'interactions que sont faits les contacts entre cultures; mais aussi d'interrogations, d'interruptions, d'interprétations. C. Clanet conçoit « l'interculturalité » comme « l'ensemble des processus (psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels) générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation.»

Pour J.L. Alber et J.F. de Pietro (1985:11) :

> L'interculturel revient à confronter des systèmes culturels différents et à en définir projectivement les modalités de la rencontre. Il s'agit de recenser des différences et des similitudes afin de prévoir les problèmes qui pourraient surgir au cours des contacts, mais aussi les conditions d'une rencontre réussie et d'un enrichissement mutuel. Cette approche revient donc à considérer les cultures comme des systèmes constitués, clairement délimités et séparés les uns des autres.

Pourtant, il a été démontré que, pas plus qu'il n'y a de frontières « naturelles » entre les sociétés, il n'y a de frontières clairement établies entre les cultures.

Toute culture étant le produit d'une série d'interactions sociales, les cultures sont de proche en proche interdépendantes et en continuité les unes avec les autres. Analyser une culture particulière implique de reconstituer et d'évaluer l'histoire de ses relations avec les cultures environnantes. Ainsi, les frontières entre les cultures apparaissent floues et mouvantes. Il est difficile de savoir où commence et où s'arrête telle culture particulière. Comme le soulignait C. Lévi-Strauss : « Une même collection d'individus, pourvu qu'elle soit objectivement donnée dans le temps et dans l'espace, relève simultanément de plusieurs systèmes de culture : universel, continental, national, provincial, local, mais aussi familial, professionnel, confessionnel, politique… » (in N. Journet, 2002 :208)

M. Abdallah-Pretceille définit l'interculturel comme une interaction entre deux identités qui se donnent mutuellement un sens. « L'interculturel est d'abord une relation entre deux individus qui ont intériorisé dans leur subjectivité une culture, unique à chaque fois, en fonction de leur âge, sexe, statut social et trajectoire personnelle. On ne rencontre pas une culture mais des individus et des groupes qui mettent en scène une culture » (in J. Demorgon et E.M. Lipiansky, 1999:229).

En 1991, E.M. Lipiansky affirme que « l'interculturel est un processus interactif d'assimilation et de différenciation, où la définition de soi interfère constamment avec la définition de l'autre » (in C. Camilleri et G. Vinsonneau, 1996:2) Un échange interculturel comporte un caractère dynamique: en-dehors du contact entre deux cultures différentes, il s'agit d'une interaction, voire d'une reconstitution de ces cultures au travers du contact avec l'autre. Selon une approche interculturelle, la finalité à atteindre par un processus éducatif, consiste à « sauvegarder sa propre identité culturelle et en même temps être prêt à être transformé(e) graduellement par la rencontre et la fréquentation des autres » (M. De Carlo, 1998:119).

C. Clanet (in G. Vinsonneau, 2002:51) explique que, lors des rencontres interculturelles, il y a, de manière paradoxale, transformation des systèmes en présence du fait de leurs interactions, et maintien des systèmes du fait de la présence de modèles culturels différents que traduisent des identités culturelles distinctes. Ce sont ces dynamiques de transformation et de coexistence paradoxales que vont recouvrir les processus d'interculturation.

Les cultures sont au contact les unes des autres, à travers les actions par lesquelles elles s'engendrent, se maintiennent, se développent, régressent, se transforment. Au cours de ces actions naissent des sentiments, des réflexes identitaires, des connaissances. Les cultures se manifestent aussi à travers les passions, les émotions, les sentiments qu'éprouvent entre eux, quand ils se rencontrent, les différents porteurs de culture. Mais toute cette affectivité est issue de leur éducation, de leur formation, de leur existence, de leur culture nationale (M. Abdallah-Pretceille et A. Thomas, 1995:53).

Enfin, il faut distinguer les notions de multiculturel et interculturel. E. Israel (in S. Thiéblemont-Dollet, 2006:88) explique :

> Sous des conceptions multiculturelles, on admet la diversité de cultures, en soulignant la différence et en proposant des politiques relativistes de

respect, qui renforcent souvent la ségrégation. En revanche, l'interculturalité renvoie à la confrontation et à l'entrelacement, ce qui se produit quand des groupes entrent en relation et ont des échanges. Les deux termes impliquent deux modes de production du social : la multiculturalité suppose une acceptation de ce qui est hétérogène, alors que l'interculturalité implique l'acceptation de la différence dans des relations de négociation, de conflit et de réciprocité.

° La communication interculturelle **:**

Pour comprendre les problématiques interculturelles, il faut envisager les relations des individus à la culture, et plus précisément les liens qui se tissent entre l'identité individuelle et l'identité collective. Même si l'identité de chacun se définit aussi par différenciation et confrontations à des identités différentes, le rapport à l'altérité et à l'étrangeté est fortement impliqué dans les contacts interculturels.

Traditionnellement, la communication interculturelle est établie quand émetteur et récepteur appartiennent à des cultures différentes et qui véhiculent des représentations, des valeurs, des codes, des styles de vie et des manières de penser propres à chaque culture. Plus concrètement, c'est un processus qui se développe quand les règles de codification et d'interprétation sont significativement différentes en raison des appartenances culturelles (Y. Kim et B. Ruben in S. Thiéblemont-Dollet, 2006:81). La communication implique que ce qui véhicule et médiatise les relations entre les cultures s'appuie sur des individus. Dès lors, la recherche en communication interculturelle doit inclure les variables interpersonnelles de chaque individu impliqué.

La communication interculturelle entraîne deux réactions chez les personnes en contact:

- les processus affectifs et sociocognitifs face à l'altérité : malaise, peur, rejet, curiosité, attirance, catégorisation, attribution, production de stéréotypes, ethnocentrisme.
- les relations hiérarchiques implicites ou explicites qui s'instaurent entre groupes et ont un impact sur la communication.

La communication interculturelle sans heurt et positive a pour présupposé la compréhension progressive de la culture étrangère. L'objet de l'apprentissage interculturel est pour une part la culture étrangère, pour l'autre le processus de compréhension de cette culture étrangère y compris tous les autres facteurs qui la composent. Apprendre une langue étrangère

implique donc à la fois l'aspect linguistique, mais également une approche culturelle essentielle que l'enseignant doit inclure dans ses cours.

° La compétence interculturelle **:**

D'après C. Vatter, la compétence interculturelle implique trois qualités (in S. Thiéblemont-Dollet, 2006:55):

- un niveau de connaissances, qui comprennent des informations sur la culture d'origine et sur celle du pays d'accueil, sur les règles de communication, sur le contexte situationnel et les attentes dues à des normes de discours et de comportement qui déterminent l'interaction avec des membres d'une autre culture. Pour dialoguer efficacement avec d'autres cultures, il faut se documenter sur elles, apprendre quels sont leurs symboles, leurs héros et leurs rituels. Et même si nous ne partageons pas leurs valeurs, tenter de comprendre en quoi elles diffèrent des nôtres.
- un niveau de capacités (ou *soft skills*) affectives, qui relèvent des compétences communicatives et sociales et se réfèrent à la performance concrète réalisée dans une situation d'interaction interculturelle. Elles comprennent également l'intégration de la perspective de l'Autre en fonction de ses propres jugements et raisonnements.
- la motivation positive d'une personne pour s'engager dans des situations interculturelles.

III- SOCIALISATION ET ENCULTURATION

Durkheim a montré que notre connaissance de la réalité est en grande partie le produit de la société dans laquelle on vit. En 1898, il définit la *socialisation* comme « le processus par lequel la personne apprend et intériorise tout au long de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre. » L'individu tisse les liens avec son environnement social, en vue de s'approprier les statuts et les rôles qui lui sont prescrits et/ou qu'il convoite face à autrui au sein des divers groupes constitutifs de la société élargie (in G. Vinsonneau, 2002:24).

G. Vinsonneau (2000:63) déclare:

> Le critère selon lequel le groupe social apprécie l'équilibre d'un individu est la façon plus ou moins complète et harmonieuse dont celui-ci assimile la culture de son groupe: ses différentes règles, coutumes, manières de penser ou d'agir. Du point de vue du groupe, la socialisation est donc obligatoire. Si elle ne se réalise pas, l'individu est marginalisé ou exclu, sa situation échappe aux normes du groupe […] Dans tout groupe social, la culture préexiste à l'individu et lui survit. Certains modes de vie traditionnels perdurent au sein d'un groupe, indépendamment des acteurs sociaux, de génération en génération, sans se modifier fondamentalement. Un *continuum* culturel demeure donc par-delà le changement constant des personnes et en dépit de leurs actions respectives. En ce sens, la culture possède une réalité objective: elle a une certaine indépendance par rapport à l'individu qui la vit.

M. Mead appelle *enculturation* l'ensemble des processus conduisant à l'appropriation par l'individu de la culture de son groupe. L'enculturation n'est qu'un aspect et ne livre qu'une partie du processus plus général de la « socialisation », par lequel l'individu est mis en relation avec l'ensemble des significations collectives de ce groupe, y compris celles extérieures au patrimoine culturel, dans la mesure où elles lui ont été « présentées », par l'intermédiaire de la famille, l'école, et autres voies et moyens formels et informels existant dans le groupe.

D'après M. Mead (in D. Cuche 1996:38), la personnalité individuelle ne s'explique pas par des caractères biologiques mais par le « modèle culturel » particulier à une société donnée qui détermine l'éducation de l'enfant. Dès les premiers instants de sa vie, l'individu est imprégné de ce modèle par tout un système de stimulations et d'interdits formulés explicitement ou non, qui l'amène une fois adulte, à se conformer de façon inconsciente aux

principes fondamentaux de la culture. C'est ce processus que les anthropologues ont appelé « enculturation ». La structure de la personnalité adulte, résultante de la transmission de la culture par l'éducation, sera en principe adaptée au modèle de cette culture.

Dans les années 1950, le sociologue américain T. Parsons (in D. Cuche, 1996 :48) explique que, dans le processus de socialisation, la famille, premier agent socialisateur, joue un rôle prépondérant. Mais le rôle de l'école et du groupe des pairs n'est pas négligeable non plus. Selon lui, la socialisation peut être comprise comme un véritable conditionnement et résulte d'une contrainte qu'exerce la société sur l'individu. L'individu apparaît comme un être dépendant dont le comportement n'est que la reproduction des modèles acquis au cours de l'enfance.

En rupture avec cette analyse, d'autres sociologues des années 1970/1980 mettent l'accent sur la relative autonomie de l'individu qui n'est pas déterminé une fois pour toutes par la socialisation vécue dans l'enfance. Chacun a la capacité de tirer parti de situations nouvelles pour éventuellement modifier ses attitudes. Dans les sociétés contemporaines, les modèles culturels évoluent constamment et amènent les individus à réviser le modèle intériorisé dans l'enfance. Ainsi, P. Berger et T. Luckmann (in D. Cuche 1996:48) distinguent « socialisation primaire » (au cours de l'enfance) et « socialisation secondaire », celle à laquelle l'individu est exposé pendant sa vie adulte et qui n'est pas la simple reproduction des mécanismes de la première. Pour ces auteurs, la socialisation n'est jamais ni parfaitement réussie, ni achevée. La socialisation secondaire peut être, dans certains cas, le prolongement de la première. Dans d'autres cas, au contraire, à la suite par exemple de divers « chocs biographiques », la socialisation secondaire opère une rupture avec la première : la socialisation professionnelle en est un des principaux aspects.

Pour sa part, R.K. Merton, en 1950, avait conçu à partir de la distinction qu'il faisait entre « groupe d'appartenance » et « groupe de référence », la notion de « socialisation anticipatrice » pour désigner le processus par lequel un individu s'approprie et intériorise, par avance, les normes et les valeurs d'un groupe de référence auquel il n'appartient pas encore et souhaite s'intégrer (in D. Cuche 1996 :49).

C. Camilleri et M. Cohen-Emerique confirment (1989:28) :

> Il est entendu que le sujet humain ne saurait être « marqué », « modelé » comme un objet par la socialisation ou l'enculturation, sinon il ne pourrait jamais prendre distance par rapport à l'une et à l'autre, ce qui est la

> caractéristique de base du sujet. […] Les observations montrent que, dès le début, le processus de socialisation s'effectue à travers des échanges relationnels actifs, au cours desquels des *propositions* passent de l'agent socialisateur au sujet socialisé. L'illusion du modelage vient de ce que l'enfant se comporte comme un simili-objet, dans la mesure où il a peu de moyens de résister à ces propositions : dans ce cas, celles-ci deviennent « influence » et le processus propositionnel démarre comme processus d'influence. Mais dans la mesure où ces moyens sont acquis par la suite, sa nature propositionnelle ne fait que s'accuser, au point que l'individu pourra prendre un rôle actif par rapport à sa socialisation et son enculturation.

Ainsi, on peut remarquer que les phénomènes de socialisation et enculturation se poursuivent tout au long de la vie, leur évolution dépendant de différents facteurs, en particulier de la confirmation ou infirmation des propositions socialisatrices initiales par l'environnement du sujet. La socialisation apparaît donc comme un processus sans fin qui peut connaître des phases de « désocialisation » par la rupture avec le modèle d'intégration normative ; et de « resocialisation », sur la base d'un autre modèle intériorisé.

Toute forme d'action, toute croyance, toute institution a un sens : la culture a une signification pour ceux qui vivent en conformité avec elle. Ce qui est vécu et agi par les hommes est essentiel dans l'explication même des faits culturels. Il serait impossible d'expliquer la relative stabilité culturelle d'un peuple sans faire intervenir les processus d'enculturation individuelle, c'est-à-dire les mécanismes de socialisation. Les changements culturels proviennent de la manière dont les individus infléchissent les modèles culturels, ou contribuent à en créer de nouveaux. Aussi, la définition de la culture évolue chez les « culturalistes » d'une conception objectiviste (la culture comme chose en soi) à une conception de plus en plus subjectiviste (la culture en tant que vécue par les individus) (J.C. Filloux in R. Linton, 1986 :18).

IV- ACCULTURATION ET ASSIMILATION

Les évolutions identitaires induites par les contacts interculturels ne sont pas toujours toutes positives. En effet, une issue fréquemment observée est celle de l'*acculturation* qui, dans le cadre d'une relation inégalitaire entre ethnies ou nations, réduit les différences au bénéfice du seul système dominant. Cette négation de l'hétérogénéité peut entraîner des conséquences négatives sur le plan identitaire quand elle est imposée et subie (G. Ferréol et G. Jucquois, 2003 :158).

Pour D. Cuche (1996 :54), la notion d'acculturation serait apparu en 1880 chez J.W. Powell pour désigner les « transformations des modes de vie et de pensée des immigrants au contact de la société américaine ». Il ne s'agit donc pas seulement de décrire la perte d'une culture d'origine (déculturation) mais surtout, l'appropriation d'une nouvelle culture.

Le Conseil de la Recherche en sciences sociales des Etats-Unis crée en 1936 un comité chargé d'organiser la recherche sur les faits d'acculturation. Le comité, composé de R. Linton, R. Redfield et M. Herskovits, dans son « Mémorandum pour l'étude de l'acculturation », commence par procéder à une clarification sémantique. La définition qu'il énonce fera autorité : « l'acculturation est l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements subséquents dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes. » Selon le Mémorandum, l'acculturation est à distinguer du « changement culturel » car elle n'en est qu'un aspect : en effet, le changement culturel peut aussi résulter de causes internes (D. Cuche, 1996 :54) Pour que les cultures s'influencent, le contact « direct » des groupes n'est pas nécessaire : les messages de toutes sortes qu'ils émettent et reçoivent les uns des autres sont suffisants.

Herskovits, Linton et Redfield ont su montrer la complexité des phénomènes d'acculturation. Par son préfixe et son suffixe, le terme désigne clairement un phénomène dynamique, un processus en cours de réalisation. Ce qui doit être analysé, c'est précisément ce processus en train de se produire et pas seulement les résultats du contact culturel. Selon E. Sapir, l'acculturation n'est pas une simple conversion à une autre culture. La transformation de la culture initiale s'effectue par « sélection » d'éléments culturels empruntés, et cette sélection se fait d'elle-même selon la « tendance » profonde de la culture preneuse. L'acculturation n'entraîne donc pas forcément la disparition de cette dernière, ni la

modification de sa logique interne qui peut demeurer prédominante. Aucune culture n'existe « à l'état pur », identique à elle-même depuis toujours, sans avoir jamais connu la moindre influence extérieure (in D. Cuche, 1996 :64).

Pour une population donnée, l'acculturation consiste à assimiler un certain nombre de traits culturels caractéristiques d'une autre population avec laquelle elle est en contact. L'acculturation est l'adoption par un groupe d'éléments de culture différente. C'est un phénomène universel (même s´il connaît des formes et des degrés divers) et constitutif des cultures, elles communiquent entre elles et s'interpénètrent. Toutes les cultures sont donc des « mixtes » et se construisent au contact des autres. L'acculturation est un phénomène permanent, continu et non pas occasionnel. Cependant, les éléments de culture peuvent circuler, être intégrés à d'autres cultures, sans pour autant les transformer de fond en comble (N. Journet, 2002:217).

Le concept de « transculturation » s'oppose à celui d'acculturation qui est plus ancien, et qui désigne l'absorption de la minorité par la culture dominante. Le terme de transculturation, développé notamment en 1947 par l'ethnologue et anthropologue cubain F. Ortiz, permet au contraire de mettre l'accent sur le processus de transformation des deux groupes au contact l'un de l'autre, en soulignant les aspects créatifs que cela comporte. Selon lui :

> The word *transculturation* better expresses the different phases of the process of transition from one culture to another because this does not consist merely in acquiring another culture, which is what the English word *acculturation* really implies, but the process also necessarily involves the loss or uprooting of a previous culture, which could be defined as a *deculturation*. In addition it carries the idea of the consequent creation of new cultural phenomena, which could be called *neoculturation* (Wikipedia).

La notion de *contre-acculturation*, quant à elle, représente les attitudes de réserve, de rejet ou de repli manifestant une réaction du groupe à un début d'acculturation.

Les cultures dépendent des rapports sociaux qu'entretiennent les hommes entre eux. Or ceux-ci sont souvent des rapports de force. Les différentes cultures vont donc se trouver les unes par rapport aux autres en position de force ou de faiblesse. Mais les groupes les plus forts socialement n'arrivent pas toujours à s'imposer aux groupes les plus faibles. Les cultures sont donc des ensembles en construction permanente, avec des phénomènes de structuration

et déstructuration. Il n'y a pas forcément une culture donneuse et une autre receveuse : l'acculturation n'est jamais à sens unique.

Dans ce contexte, comment les populations migrantes peuvent-elles s'intégrer ? Peuvent-elles garder leurs cultures d'origine ? Cela paraît impossible, toute culture transplantée ne pouvant rester identique à elle-même. Les populations immigrées inventent de nouveaux modèles culturels. Il y a souvent dans un premier temps méfiance ou opposition face à la culture du pays d'accueil, puis adoption d'éléments de cette culture ou au contraire parfois rejet, pour réaffirmer certains traits de la culture d'origine. Souvent le processus est complexe, fait à la fois de mélanges, de réinterprétations, ou d'assimilations..

L'aboutissement extrême de l'acculturation serait en effet *l'assimilation,* conçue comme un processus d'uniformisation culturelle via la transformation des immigrés. Ce processus entraînerait « la dissolution des groupes ethniques et l'absorption de leurs membres dans la société d'accueil» (P. Poutignat et J. Streiff-Fenart 1999:72). Ainsi, les sociétés industrielles actuelles, marquées par la culture de masse et la mondialisation, tendraient à la disparition progressive des différences culturelles, pour atteindre l'universalisme et la standardisation des modes de vie et des comportements.

Il existerait deux pôles représentant l'imperméabilité des contacts et l'absorption d'un groupe par un autre, on parlera alors de séparation (ou isolation) pour le premier cas et d'assimilation pour le second. Entre ces extrêmes et dans un rapport d'opposition, on distingue l'intégration et la marginalisation, dont les définitions et distinctions sont les suivantes (in Wikipedia):

- l'assimilation est l'abandon de l'identité culturelle pour adopter la culture dominante. Elle représente la disparition de la culture d'origine et l'intériorisation complète de la culture du groupe dominant ;
- la marginalisation est l'abandon de l'identité culturelle sans adopter et/ou rejeter la culture dominante ;
- la séparation est marquée par le maintien de l'identité culturelle sans adopter la culture dominante ;
- l'intégration est marquée par le maintien de l'identité culturelle et l'adoption de la culture dominante.

P. Poutignat et J. Streiff-Fenart (1999 :72) expliquent que dans la notion d'assimilation, la dynamique des relations inter-ethniques se voit réduite à un hypothétique face-à-face entre deux partenaires abstraits : les immigrants et la société d'accueil, conçue comme une totalité intégrée. L'interaction entre ces deux partenaires est vue comme un ajustement progressif entre l'acculturation des nouveaux arrivants et leur acceptation par les membres de la société d'accueil. Le premier processus désigne les mécanismes psychosociaux par lesquels le migrant intériorise de nouvelles valeurs et attitudes lui permettant de se comporter de façon adéquate dans la société d'accueil, le second permet de rendre compte des modalités selon lesquelles le groupe d'accueil lui ouvre progressivement l'accès aux différents secteurs de l'activité sociale. L'hypothèse des théories assimilationnistes est que les différences culturelles entre les groupes perdront progressivement de leur importance au fil des générations sous l'effet des forces universalisantes agissant à travers la scolarisation et la culture de masse (P. Poutignat et J. Streiff-Fenart (1999 :73).

En revanche, pour N. Journet (2002:78), l'acculturation reste le processus central de la transformation des identités ethniques, mais loin de conduire à l'assimilation, elle a pour effet d'accroitre la conscience et la signification de l'ethnicité. En effet, la vision pessimiste d'assimilation tend aujourd'hui à disparaître, et on ne fait pratiquement plus usage de la notion d'acculturation, parlant davantage de « contacts culturels », de « changements culturels », de « métissage », afin de souligner le caractère créatif de ces processus, notamment des rencontres et dialogues interculturels (que je présenterai dans le troisième chapitre « Le groupe et les relations interpersonnelles »).

En France, il est nécessaire de faire un « choix idéologique » entre l'assimilation et l'intégration au profit de cette dernière. Il faut en effet considérer avec autant d'intérêt les repères culturels des sociétés d'origine et de la société d'accueil. On peut changer ou élargir sa culture par intégration ou assimilation. La mondialisation fait peur mais la communication interculturelle est essentielle à la survie de l'homme.

2- LA CONSTRUCTION D'UNE CONSCIENCE INTERCULTURELLE

L'approche interculturelle est un processus dynamique et dialectique. Selon A. Proscolli (2001:4), la construction de la conscience interculturelle signifie que, pour réussir la « proximité culturelle », plutôt que d'acquérir des comportements culturels étrangers, il importe de savoir discerner les ressemblances/convergences et les différences/divergences entre la culture maternelle et la culture étrangère et de savoir s'en servir pour une meilleure communication.

Dans l'apprentissage de langues étrangères, C. Trompette affirme:

> Ne possédant pas les mêmes catégories mentales pour la perception du réel, donc ayant une division différente, l'apprenant construit consciemment et/ou inconsciemment des systèmes d'équivalence ou de différenciation. Son fonctionnement dans la langue/culture nouvelle n'est pas sans référence à sa langue/culture d'origine (1983:155).

L'apprenant doit donc se constituer des stratégies d'appropriation des signes constitutifs de la nouvelle culture susceptibles de concourir à la construction d'une *conscience interculturelle*, définie par le Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement/apprentissage des langues, comme « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre la communauté d'origine et la communauté cible. »

I- CULTURE D'APPRENTISSAGE

Chaque apprenant de langue étrangère est marqué par ses apprentissages antérieurs, et transporte avec lui une série d'habitus et de représentations qui constituent sa culture d'apprentissage et influencent son approche d'un apprentissage nouveau et différent.

La culture d'apprentissage consiste à se demander ce que signifie apprendre une langue, c'est-à-dire ce qu'est le processus d'acquisition d'une langue, et ce que signifie être un apprenant. Les apprenants doivent comprendre qu'acquérir et apprendre ne sont pas synonymes : le premier est un processus interne et inconscient alors que le second est externe, observable et conscient. Ils doivent prendre conscience également que l'on n'apprend pas une langue en apprenant par cœur mais en construisant la connaissance ; découvrir les différentes techniques d'apprentissage, dans quelles situations et pour quoi elles peuvent être utilisées. Ils doivent savoir à quoi sert l'évaluation, comment procéder et quelles ressources et techniques utiliser pour s'autoévaluer ; quelle progression choisir selon la situation. L'objectif est de prendre conscience que tout le monde n'apprend pas de la même manière car il existe différents styles d'apprentissage. (H. Holec, 1990 : 81)

L'approche de l'apprentissage par l'apprenant est formée et influencée par ses expériences antérieures: l'attitude générale qu'il a adoptée, les méthodes d'apprentissage rencontrées, les techniques qui, selon lui, lui ont apporté le succès et la réussite. Il est donc important d'évaluer dès le départ quelles sont les langues qu'il a apprises, quel genre d'enseignement il a reçu, ses besoins en langue étrangère, et ses attitudes face aux tâches d'apprentissage, à l'autonomie. En effet, les expériences passées jouent un rôle majeur dans la formation d'attitudes dans l'apprentissage de nouvelles langues. Par exemple, certains apprenants affichent une préférence pour les méthodes centrées sur l'écrit ou au contraire la simple répétition orale, et restent très dépendants de l'enseignant et du groupe.

Nous recenserons en troisième partie les aspects de la culture d'apprentissage des apprenants chinois, ainsi que leurs représentations.

° <u>Habitus</u> :

Le sociologue français P. Bourdieu définit l'*habitus* comme « la grammaire générative de nos comportements », le principe selon lequel, en nous inconsciemment, s'établissent nos préférences propres, notre système de hiérarchisation, l'échelle de nos goûts. Il explique :

> En tant que collectif individué par le biais de l'incorporation ou individu biologique « collectivisé » par la socialisation, l'habitus est un concept […]

> historiquement constitué, institutionnellement enraciné et donc socialement variable. L'habitus est un opérateur de rationalité, mais d'une rationalité pratique, immanente à un système historique de rapports sociaux et donc transcendante à l'individu. Les stratégies qu'il « gère » sont systématiques et cependant *ad hoc* dans la mesure où elles sont « déclenchées » par la rencontre avec un champ particulier. L'habitus est créateur, inventif, mais dans les limites de ses structures (P. Bourdieu, 1992 :26).

Ce n'est pas un processus conscient qui relèverait de notre seule décision: il est hérité des inculcations familiales qui nous confèrent des habitudes, des goûts et des attitudes, nous transmettent des comportements et des manières de classer et de hiérarchiser. L'habitus est la racine et le principe de notre personnalité, et il nous caractérise. Il s'inscrit dans nos appartenances, c'est-à-dire ce qui ne dépend pas de nous (âge, sexe, histoire sociale et expérience) et marque ainsi tous nos comportements. Mais il existe aussi des habitus individuels, qui font que chaque individu est unique et incomparable. C'est une manière propre, personnelle, d'intégrer et d'interpréter les habitus d'appartenance.

La notion d'*habitus* proposée par P. Bourdieu, désigne des systèmes de valeurs et de jugements, des modes de pensée, des attitudes existentielles propres à un groupe social et profondément intériorisés par les membres de ce groupe. Les valeurs et habitus les plus profonds sont constitutifs de l'identité propre. L'habitus conditionne fortement les façons de percevoir et d'interpréter les conduites et les attitudes d'autrui, et de différencier celles qui sont ressenties comme semblables et familières de celles qui sont perçues comme étrangères. Au niveau des habitus, la différence entraîne souvent des réactions violentes (A. Thomas et M. Abdallah-Pretceille, 1995:153).

R. Bureau et D. de Saivre (1988 :42) expliquent que « l'individu perçoit l'environnement en fonction des habitudes, des usages du groupe auquel il appartient, ces habitudes collectives étant liées aux contraintes physiques, économiques et culturelles. » Dans l'apprentissage, le développement des facultés d'attention nécessaires à la formation des idées présente en conséquence des variations selon les groupes socioculturels. La faculté d'attention n'a pas une origine purement individuelle, elle est canalisée, guidée par le groupe d'appartenance.

Les habitus sont donc également présents dans l'apprentissage et l'expérience de chaque apprenant. Selon L. Dickinson (in R. Duda et P. Riley, 1990 :203):

> Part of the teaching that (the learner) experienced in the past has inculcated these behaviours. That is, the teacher would have approached the

> text by translating [...] all the words he predicted the students would not know, and he would have instructed or encouraged them to write the translations on the text. And maybe learners who are trained as children to do this retain the inclination for life.

M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher ajoutent : « C'est à travers ses habitus qu'un apprenant reçoit le message pédagogique […] Sans repérage des habitus des apprenants, aucun enseignement ne peut espérer une quelconque efficacité » (1996:40).

J.C. Béacco (2000:483) les définit comme des « habitudes culturelles d'apprentissage » (comme le fait d'utiliser le dictionnaire), le système d'apprentissage en vigueur, la dimension culturelle, scolaire, façonnant les comportements. L'objectif est que les apprenants fassent évoluer leurs habitudes culturelles d'apprentissage vers une dimension plus impliquante, afin de prendre part à leur apprentissage et acquérir une certaine autonomie. Certains apprenants parviennent en effet à s'adapter aux exigences de méthodologies éloignées de leur style cognitif préférentiel en modifiant leur attitude cognitive, tandis que d'autres se bloquent et restent réticents au recours à de nouvelles méthodes d'enseignement. En effet, selon L.F. Thomas et al. (in R. Duda et P. Riley, 1990 :209) :

> Achieving new levels in learning performance usually involves serious personal change. It involves the disruption and breaking of existing poorly organised skills and the establishment of new attitudes and personaly viable ways of thinking, feeling and behaving. The disruption of existing skills produces a drop in effective performance. The learner feels that he is getting nowhere and becomes frustrated and anxious.

Les habitus sont largement inconscients et donc difficilement manipulables par l'individu qui cherche à changer d'appartenance sociale ou à suivre un enseignement différent de ce qu'il a connu tout au long de son parcours éducatif.

L'objectif de cette recherche est de comprendre pourquoi et comment certaines habitudes culturelles des apprenants chinois, par leur divergence avec celles du système français, peuvent constituer un obstacle aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage du FLE en France, et essayer de trouver des moyens pour faciliter l'adaptation et l'acceptation du nouveau système.

° Motivation : (voir schéma en annexe 8)

La motivation *extrinsèque*, qui dépend de facteurs externes comme une rencontre, un travail, un séjour à l'étranger, du tourisme, est très fréquente comme déclencheur de l'apprentissage, mais il faut également tenir compte de la motivation *intrinsèque*, qui prend sa source dans les désirs des apprenants (plaisir d'apprendre, curiosité), est d'ordre cognitif, et plus solide. Comme l'explique M.J. Barbot (2001 :47) « la motivation constitue un processus dynamique fondé sur des interactions entre l'environnement et soi-même ». L'apprenant doit ainsi percevoir l'utilité de l'activité qu'il entreprend à long terme, l'espérance pratique d'utiliser une langue étrangère, et, à court terme, l'utilité de l'activité elle-même. La motivation dans un contexte d'apprentissage est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un étudiant a de lui-même et de son environnement, et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.

Le modèle cognitif de la motivation repose sur une prise de conscience de son propre fonctionnement et sur le plaisir d'apprendre qui induit un changement social. Il faut donc tenir compte, à ce niveau, de la peur du changement, liée à un manque de confiance en soi.

La perception de l'apprenant et l'image de soi, comme apprenant, sont effectivement primordiales. Avoir une image positive de soi renforce la confiance et la réussite. D'autre part, le fait de s'impliquer dans son apprentissage est à la fois facteur de motivation et d'autonomie. Apprendre permet de répondre à un désir de changement qui correspond à un besoin de réaliser des potentialités que l'on porte en soi ; un besoin de savoir, de savoir faire et de savoir être.

La motivation est un processus en évolution, sur lequel l'apprenant et l'enseignant peuvent intervenir.

° Styles d'apprentissage :

En 1971, A. Witkin en donne la définition suivante :

> Learning styles are cognitive differences in the ways in which individuals learn. A learning style is a relatively permanent, characteristic approach to a wide range of perceptual and intellectual activities, tasks and situations […] It is a characteristic, self-consistent mode of functioning which individuals show in their perceptual and intellectual activities. This term is used to describe individual differences in the way one habitually tends to perceive, organise, analyse, or recall information and experience (J.P. Cuq, 2003 :346).

Généralement, les styles d'apprentissage sont décrits et présentés par paires opposées :

- Field dependence/field independence
- Globalists/serialists
- Broad categorisers/narrow categorisers
- Data gatherers/rule formers
- Planners/collectors
- Impulsive/reflexive
- Levelling/sharpening

Le style d'apprentissage se définit comme le mode d'apprentissage préféré de l'étudiant, sa façon d'aborder une tâche. Il s'agit d'un concept qui concerne à la fois les facteurs cognitifs et socio-affectifs. Au niveau du style cognitif et de son influence sur l'apprentissage, un apprenant est dit « indépendant du champ » ou « dépendant du champ », d'après le test élaboré par Witkin en 1971 : *Imbedded Figure Test*, qui révèle la façon dont un individu perçoit et organise le monde. Comme l'explique P. Cyr (1998:82), les indépendants du champ sont analytiques: ils sont plus habiles à identifier, analyser et résoudre un problème donné, tandis que les dépendants du champ sont globalistes: ils ont une approche plus globale, voient le monde comme un tout difficilement analysable, et rencontrent des difficultés à isoler un élément de son contexte. Par contre, ils sont plus habiles à saisir l'ensemble d'un problème et ont une vision plus généralisante.

Les recherches de Witkin ont montré que la personnalité de chaque apprenant influait sur le processus d'apprentissage: ainsi, les dépendants du champ seraient plus grégaires, ouverts, sensibles et plus intéressés par les autres, donc plus compétents dans leurs relations interpersonnelles que les indépendants du champ, qui seraient eux, plus cérébraux, plus détachés et impersonnels (in P. Cyr, 1998:84). Cependant, ces distinctions ne sont pas absolues, et l'on peut rencontrer des apprenants de type « mixte ». De plus, il n'a encore jamais été démontré que l'un de ces types soit supérieur à l'autre dans les compétences d'apprentissage et la réussite.

Dans les années 1990, les notions de « dépendance, indépendance du champ » ont été attaquées, car ces dernières ne prenaient pas en compte les aspects psychologique, linguistique et social de l'apprentissage. En effet, on sait que les styles d'apprentissages ne sont pas innés et immuables, et peuvent évoluer au cours des diverses expériences et interactions de l'apprenant.

Certains apprenants sont visuels, d'autres auditifs, d'autres encore sont kinésiques, certains sont analytiques alors que d'autres appréhendent la langue de façon plus globale, certains prennent des risques et d'autres sont plus réflexifs ou perfectionnistes. Il ne s'agit pas

de limiter les apprenants à un style d'apprentissage déterminé mais de leur permettre de se connaître et de leur faire prendre conscience de la manière dont ils apprennent le mieux. Ainsi ils pourront développer d'autres façons de travailler et agir pour optimiser leur apprentissage, en adaptant les stratégies les plus efficaces aux situations spécifiques d'apprentissage et à leurs objectifs (H. Holec, 1990 : 80).

Il est erroné et dangereux d'effectuer des généralisations sur le plan pédagogique car, malgré l'existence manifeste de traits culturels et de méthodes d'enseignement de FLE prédominants dans chaque pays, il existe des expériences et préférences d'apprentissage de langues étrangères propres à chaque apprenant. C'est ce que je vais tenter de mettre à jour lors des entretiens individuels.

L'altérité interculturelle existe dans chaque groupe de FLE. L'enseignant doit donc faire en sorte de l'utiliser et la mettre en valeur afin que chacun puisse s'enrichir des différences et des complémentarités de l'autre, ce qui mènera à construire une nouvelle culture, la culture des étudiants.

° Autonomie :

En 1990, H. Holec propose la définition suivante : « L'autonomie de l'apprenant implique qu'il prenne activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation » (1990 :80).

Pour apprendre sans se faire enseigner, l'étudiant doit se définir des actes d'apprentissage (objectifs et contenus) et les évaluer ; organiser leur accomplissement au coup par coup et dans leur progression. De telles capacités ne sont pas innées, et sont rarement développées dans les systèmes scolaires. Elles doivent donc faire l'objet d'une formation spécifique.

Avant d'être en mesure d'apprendre une langue de manière autodirigée, il est nécessaire d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire apprendre à se définir un programme d'apprentissage, à l'évaluer et à le gérer. L'acquisition de ces capacités implique une formation dans trois domaines complémentaires : celui de la culture langagière, celui de la culture d'apprentissage et celui de la méthodologie de l'apprentissage. Pour ce faire, l'apprenant doit savoir apprendre. C'est une capacité qui peut s'acquérir par une formation spécifique, suivie soit avant l'apprentissage de la langue, soit intégrée à cet apprentissage. Une telle formation représente une charge d'acquisition, mais c'est un investissement dont les effets augmentent

considérablement les chances de chacun d'apprendre une langue étrangère de manière efficace, même pour ceux auxquels l'apprentissage par enseignement semble convenir. Les expériences réalisées dans ce sens, tant en France — en particulier au Centre de recherches et d'applications en langues (CRAPEL), à l'Université de Nancy 2 — qu'ailleurs en Europe, ont montré que, même dans le domaine de l'acquisition d'une langue, l'évidence selon laquelle «on fait mieux ce que l'on sait faire que ce que l'on ne sait pas faire» reste vraie.

La notion d'autonomie signifie « capacité d´apprendre ». Les activités proposées dans ce sens ont pour but de permettre à l'apprenant d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire d'acquérir les savoirs et les savoir faire indispensables pour définir QUOI et COMMENT apprendre. Parmi les activités de ce type figurent les apports d'information directs (exposés), des apports indirects (explicitation des pourquoi et des comment des exercices d'acquisition de langue proposés), des exercices de découverte d'information (analyse a postériori d'activités d'apprentissage de langue que l'on vient de pratiquer), jusqu'à des mises en situation d'apprentissage permettant de découvrir par essais et erreurs comment s'y prendre pour diriger soi-même son apprentissage (H. Holec 1990 :77).

Savoir apprendre, c'est posséder les connaissances et la capacité de mise en œuvre pratique de ces connaissances qui permettent de définir, réaliser, évaluer et gérer un apprentissage. Ces savoirs et savoir-faire sont ceux qui permettent de prendre toutes les décisions concernant l'apprentissage, à savoir : la définition d'un objectif ; la sélection de supports ; le choix des techniques d'utilisation de ces supports ; la détermination des conditions de réalisation de l'apprentissage ; l´évaluation des résultats (H. Holec 1990 :82).

La définition d'objectifs d'acquisition implique que l'on sache, d'une part, analyser ses besoins langagiers : ce sont les bonnes raisons que l'on a de se lancer dans un apprentissage de langue. On n'apprend pas pour apprendre mais pour tirer profit de ce que l'on aura appris. D'autre part, analyser ces compétences langagières en termes de leurs composantes linguistiques (grammaire, lexique, discours oral ou écrit..), pragmatique (règles du fonctionnement social de la langue) et psycholinguistique (capacité de comprendre, de s'exprimer, de traduire...) Enfin, déterminer, parmi toutes les acquisitions que la maîtrise de ces compétences impliquerait, celles que l'on va retenir, et ceci essentiellement sur la base des connaissances que l'on a déjà et des conditions dans lesquelles va se dérouler l'apprentissage (durée, moyens disponibles..) (H. Holec 1990 :80).

Savoir évaluer les résultats obtenus implique de définir des critères d´évaluation en relation avec les objectifs visés et l'endroit sur la trajectoire d'apprentissage occupé au moment de l'évaluation ; définir les seuils (limites entre « satisfaisant » et « non satisfaisant ») que l'on va retenir (H. Holec 1990 :81). Les objectifs ont-ils bien été définis ? Correspondent-ils aux besoins ? Les supports et techniques retenus sont-ils les plus appropriés ? Les actes d'apprentissage ont-ils été réalisés dans les meilleures conditions ? L'autoévaluation a-t-elle été conduite de façon suffisamment rigoureuse ?

II- REPRESENTATIONS ET REFERENCES CULTURELLES

Chaque apprenant s'engage dans un nouvel apprentissage avec toute une série de représentations et d'attitudes concernant :

- ce qu'est acquérir : beaucoup d'apprenants pensent qu'acquérir une langue, c'est stocker dans sa mémoire des mots et des règles de grammaire
- ce qu'est enseigner et apprendre : nombreux sont ceux qui pensent qu'enseigner c'est faire apprendre, et qu'apprendre c'est se faire enseigner
- ce qu'est et ce à quoi sert une méthode, un exercice, un test
- ce qu'est une évaluation et qui peut évaluer : les apprenants pensent que l'autoévaluation est inévitablement incorrecte
- ce que signifie être un apprenant, un enseignant, et quels sont les rôles de chacun (H. Holec, 1990 :84).

Les représentations sont liées à l'expérience scolaire de l'apprenant et concernent l'image de soi, de l'enseignement (représentations cognitives) et de la relation éducative. L'héritage scolaire est caractérisé par un ensemble de jugements qui marquent l'individu sur le plan affectif. Ces représentations des comportements admis concernent les rôles respectifs dévolus à l'enseignant et aux apprenants, et se manifestent à travers les critères d'évaluation des enseignants et des enseignements: un professeur peut être jugé ou estimé comme parlant trop vite, expliquant convenablement, étant équitable dans ses évaluations. Ces ensembles axiologiques définissent des attentes éducatives et pédagogiques variables d'un individu à l'autre: en effet, certains apprenants vont privilégier les formes d'enseignement qu'ils connaissent, dont ils ont déjà fait l'expérience dans d'autres situations d'enseignement, et qu'ils considèrent donc comme efficaces. De nouvelles méthodologies présentent pour certains un coût d'implication supérieur, au moins dans la phase de familiarisation avec ces démarches pédagogiques, tandis que d'autres adopteront une attitude plus ouverte, de curiosité et d'intérêt face à la nouveauté et trouveront de nombreux avantages à ces nouvelles méthodes d'enseignement. C'est ce que j'évaluerai lors des entretiens.

La notion de *représentation* se réfère à un ensemble d'attitudes et d'idées, parfois de stéréotypes, que l'étudiant véhicule de façon inconsciente et qui vont affecter son apprentissage. Ces représentations peuvent constituer un obstacle au changement, puisqu'elles présentent parfois des faits comme allant de soi et comme étant immuables. Par conséquent,

un processus de recensement, de repérage et de prise de conscience des représentations des apprenants doit être engagé au moyen de modalités propres à les faire évoluer, afin d'éviter un blocage dû à un écart entre les attitudes de l'apprenant et des conceptions qui lui sont extérieures et nouvelles. L'apprenant doit jouer un rôle actif et conscient pour que le processus d'enseignement/apprentissage se réalise de manière efficace. Il apporte en classe de nombreuses connaissances construites et schématisées d'une façon très peu consciente sur le plan cognitif et linguistique.

Les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser. Les recherches lient les attitudes et les représentations des apprenants au désir ou non d'apprendre les langues, et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage. L'apprentissage est guidé par les représentations de la langue qu'a l'apprenant, mais également du pays où elle est parlée, aussi est-il utile que ce dernier prenne conscience de son rapport à la langue, de ses préjugés, et de ses illusions (M.J. Barbot, 2001:47).

Il faut distinguer les représentations de référence, en mémoire, qui servent de point de référence aux participants, et les représentations en usage, qui sont évolutives car elles s'élaborent dans l'interaction. En effet, les représentations sont malléables et peuvent être modifiées. Elles entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir. Selon L.F. Thomas et al. (in R. Duda and P. Riley, 1990 :211) entre l'apprenant et l'enseignant ou le conseiller, « it exists a need for three process dialogues, to change your learning attitude:

> 1) The first dialogue serves the purpose of raising awareness of the learning process.
>
> 2) The second dialogue offers personal support to the learner, particularly when he is experimenting with new methods of learning and feels vulnerable after having abandoned his habitually safe techniques.
>
> 3) The third dialogue helps the learner to identify standards : in himself, in other people, and in the situation, which can serve as referents for the quality of the learning which he is attempting to achieve.
>
> The first dialogue taps unconscious habits and helps the student to become aware of his or her own learning style. The second dialogue « supports » the learner through this process of change. The third « referent » dialogue aims to enable the learner to appraise their own performances, but to do so they

> need to identify examples of referents which can be used as a basis for comparison."

Selon V. Castellotti et D. Moore (2002:21), « les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres, et de la construction des connaissances. » Elles ne sont ni justes, ni fausses, ni définitives, dans le sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport aux autres. Elles sont à considérer comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage.

Selon D. Jodelet (1989 : 31), les représentations sont socialement élaborées et partagées: elles se constituent à partir d'expériences individuelles, mais aussi d'informations, de savoirs, de modèles de pensée reçus et transmis par l'éducation et la communication sociale. Les représentations concourent à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social. Enfin, elles permettent de maintenir le lien social: elles sont façonnées par les rapports sociaux, et véhiculent un savoir sur ces rapports. Elles construisent une vision commune à un groupe dont elles expriment les valeurs, les besoins, les intérêts. Sociales par leur transmission, les représentations sont individuelles par leur construction: l'identité et l'affectivité sont alors essentielles dans cette construction.

J. Demorgon et E.M. Lipiansky (1999:101) affirment :

> Le regard que nous pouvons porter sur une culture différente de la nôtre n'est jamais un regard neutre et objectif. C'est à travers notre propre système de références, notre propre culture que nous l'appréhendons, et nos références dépendent de notre histoire personnelle, de notre milieu social, de notre appartenance nationale…C'est dans ce sens que notre regard est toujours marqué d'ethnocentrisme mais aussi de sociocentrisme et d'égocentrisme. Chacun a tendance à confondre la réalité avec sa représentation de la réalité car nous n'avons pas conscience des catégories culturelles à partir desquelles est construite cette représentation et donc nous sommes conduits à la naturaliser. C'est ainsi que chacun croit que le monde est tel qu'il est car chacun croit que le monde est tel qu'il le voit.

Ces auteurs ajoutent que la communication interculturelle présente non seulement une dimension linguistique, mais elle implique aussi des différences marquées au niveau des codes culturels et des rituels sociaux. Les contacts interculturels sont souvent influencés par les perceptions et les représentations mutuelles que les protagonistes se font les uns des autres. La psychologie sociale aide à comprendre les mécanismes qui sous-tendent ces

représentations, notamment dans leur forme fréquente de *stéréotypes* (représentations simplificatrices, relativement figées, servant à caractériser un groupe) et de *préjugés* ethniques ou nationaux (jugements plus ou moins formulés par anticipation, sans expérience préalable).

La première étape nécessaire à une relation interculturelle basée sur la compréhension et la tolérance est l'expression (dans un climat d'acceptation dépourvu de tout jugement) des stéréotypes, des préjugés et des représentations mutuelles en situation de rencontre effective. Cette expression est un point de départ indispensable car il n'est possible de travailler que sur des représentations exprimées : c'est le matériel à partir duquel peut être mise en route une démarche autoréflexive de la part des apprenants: comment ces représentations se sont-elles constituées? Quelle part y tiennent les préjugés et l'expérience? Au contact de quelles situations se sont-elles confirmées ou élaborées? Les réponses à ces questions conduisent l'apprenant à une prise de conscience des contextes et des mécanismes qui sous-tendent la perception de l'autre.

Dans l'apprentissage du F.L.E., il ne s'agit plus, comme dans une pédagogie classique, d'aborder les représentations de chaque apprenant de manière négative en tant que notions erronées ou même de les ignorer, mais au contraire d'essayer de les faire préciser car elles fondent la pratique sociale et professionnelle de chaque personne. Il faut faire émerger ces systèmes de valeurs et amener l'apprenant à une prise de conscience de son propre enracinement socioculturel.

Les travaux du Conseil de l'Europe ont posé les jalons d'une éducation interculturelle:

> Les attitudes vis-à-vis de la différence culturelle sont étroitement liées au processus d'affirmation identitaire. Elles ne peuvent donc être traitées pédagogiquement comme des attitudes qu'il faut éradiquer…Le formateur qui adopte une démarche d'ouverture à l'autre se trouve au cœur d'un dispositif contradictoire: apprendre à ses élèves en quoi ils sont les membres d'une communauté donnée et donc décrire l'autre à travers les représentations sociales qui circulent au sein de cette communauté; apprendre à ses étudiants à se distancier des valeurs de leur communauté d'appartenance et découvrir un système de valeurs qui est potentiellement différent, voire contradictoire, avec celui dans lequel ils sont socialisés (in V. Castellotti et D. Moore, 2002:18).

Selon M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (2001:8) :

> La cohésion éducative, indispensable, passe à la fois par une orientation vers autrui et une pleine conscience de soi. La maîtrise de sa propre identité intègre l'Autre comme élément constitutif, et, symétriquement, la relation

> positive à l'altérité repose sur l'assomption, par chacun, de son unicité, c'est-à-dire de sa subjectivité. Le sentiment des appartenances et des références forme le ciment des apprenants qui sont amenés à vivre dans un même lieu, à conduire des projets communs, sans renoncer, chacun, à son identité individuelle.

Pour sa part, P. Yanaprasart et al. (2002 :60) expliquent que les représentations supposées partagées constituent un outil nécessaire à l'anticipation des conduites et des rôles avant la rencontre. De plus, elles résultent de la dynamique des relations entre les groupes. L'étude des représentations des groupes en contact constitue donc la meilleure référence pour expliciter leur relation. Nous nous situons dans la perspective théorique tracée par M. Abdallah-Pretceille en 1987, selon laquelle l'identité et la culture n'existent pas de manière objective, mais uniquement à travers les représentations que les individus et/ou les groupes se font de leur propre culture et de celle des autres, représentations elles-mêmes construites en inter-définition. Les groupes s'appréhendent et se comprennent à travers leurs représentations en vue de renforcer leur distinction identitaire si les représentations justifient l'attitude valorisante. Dans le cas contraire, l'attitude relationnelle dévalorisante des représentations demande une redéfinition d'une identité collective pour une cohérence au sein du groupe et une intercompréhension entre groupes.

Pour G. Ferréol et G. Jucquois (2003 :125), « la conscience de l'appartenance identitaire ne naît pas de l'isolement mais de la communication des différences dans l'interaction. Les groupes élaborent des traits distinctifs dans leur confrontation avec d'autres groupes». Il appartient alors aux spécialistes et aux chercheurs, non pas de faire l'inventaire des traits culturels, mais d'analyser les processus par lesquels s'établissent (ou s'effacent) les frontières entre collectivités.

M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (2001:163) expliquent que pour nouer avec l'étranger des rapports d'échange, de partage, d'égalité, de respect, il est indispensable de « disposer d'un ancrage culturel propre, de se sentir appartenir à une communauté propre qui possède ses traits caractéristiques, ses spécificités, ses singularités. On entre en relation positive avec l'Autre quand on maîtrise son indigénat, ses emblèmes. »

Il s'agit à la fois de comprendre quelle est la culture de l'Autre, quels sont ses modes de pensée, ses comportements, et à la fois de réaliser comment soi-même on réfléchit et on agit. Chacun doit pouvoir prendre conscience de ses propres références culturelles car l'ouverture aux autres ne peut se faire sans un regard interrogateur sur soi. Mais il est parfois plus facile

d'observer la culture, le comportement de l'autre que sa propre culture. Le recul n'est pas le même.

III- CHOC CULTUREL ET SENSIBILISATION A L'APPRENTISSAGE INTERCULTUREL

° Obstacles à la communication interculturelle **:**

Ils se situent essentiellement à deux niveaux (E. Roland-Gosselin, 2005:40) :

- épistémique, dû au manque de connaissance des autres cultures, et à l´absence de prise de conscience des implications de la culture et de la relativité culturelle.
- affectif, marqué par la peur de l'étranger, la difficulté à sortir de son cadre de référence ; la subjectivité et la persistance des stéréotypes ; les jugements de valeur et l'ethnocentrisme, le refus de la différence. En 1952, Lévi Strauss définit la notion d'ethnocentrisme comme « la tendance à interpréter et à évaluer les comportements et les rapports sociaux observés dans une autre société en se référant aux valeurs et aux normes de sa propre société, considérée comme universelle. Les individus sont alors refermés sur eux-mêmes et leur société, et toute personne extérieure à ce microcosme est considérée comme Autre. » (B. Faedo et al., in S. Thiéblemont-Dollet, 2006:72) Il faut également se méfier des auto-stéréotypes, des hétéro-stéréotypes et des méta-stéréotypes : chacun est vu comme représentant d'une culture avec les attentes et les stéréotypes qui peuvent y être liés, et porte des images de soi-même, de l'Autre et des stéréotypes soupçonnés chez l'Autre.

Comment contourner les « mécanismes de défense culturels » qui forment un obstacle aux processus interculturels? Il va s'agir de sortir du système fermé des représentations et des normes culturelles, et de se déplacer sur plusieurs dimensions.

Notre interprétation des différences culturelles, ou seulement le repérage de ces différences de sens, nécessite d'une part une connaissance relativement fine des codes, normes et valeurs de l'un et l'autre systèmes culturels; et d'autre part une décentration (voir le chapitre suivant). La compréhension du code de l'autre va nécessairement amener à s'interroger sur ses propres comportements. C. Sabatier et al. (2001:115) affirment que:

> L'apprentissage interculturel a lieu lorsqu'une personne s'efforce, dans le contact avec des personnes d'une autre culture, de comprendre leur système d'orientation particulier en ce qui concerne la perception, la réflexion, l'évaluation et l'action; de l'intégrer dans son propre système culturel d'orientation et de l'appliquer dans sa réflexion et ses actes dans le champ d'action culturel étranger. L'apprentissage interculturel demande, en plus de

> la compréhension du système d'orientation culturel étranger, une réflexion sur son propre système d'orientation culturel. L'apprentissage est atteint lorsqu'une synthèse est réalisée entre les systèmes d'orientations culturels divergents, synthèse qui permet l'action fructueuse dans sa propre culture comme dans la culture autre.

° Choc culturel **:**

G. Hofstede (1994:266) en donne la définition suivante:

> Les contacts interculturels sont en général accompagnés d'un certain nombre de processus psychologiques et sociaux types. Lors d'un contact d'une personne étrangère avec un nouvel environnement culturel, celle-ci ressent le plus souvent un *choc culturel*: nos valeurs fondamentales ont été programmées mentalement tôt dans notre existence et sont devenues naturelles, au point de n'être plus conscientes.

Comme l'expliquent J. Demorgon et E.M. Lipiansky (1999:304), le heurt avec la culture de l'autre, c'est-à-dire ce qui nous semble le plus déroutant et le plus étrange chez l'autre, joue comme un miroir révélateur de sa propre culture et des zones les plus critiques dans la rencontre. Ce choc culturel au niveau individuel est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où il est repris et analysé.

Le choc culturel ressenti par toute personne confrontée à un environnement qui ne lui est pas familier suscite de l'anxiété, des tensions ou de l'insécurité. Afin de réduire ces sentiments d'inconfort ou de frustration, un certain nombre d'attitudes et de comportements peuvent être adoptés : l'acceptation du défi que représente toute expérience interculturelle ; la recherche de connaissances concernant les cultures avec lesquelles l'individu entre en relation ; la capacité à comprendre une situation sous différentes perspectives, la capacité d'écouter ; la curiosité et la tolérance face à la différence, et l'élargissement du champ de conscience.

Une fois que l'apprenant est prêt à modifier ou ajuster ses propres attitudes, habitudes et valeurs personnelles, il peut relever le défi de la confrontation avec d'autres cultures (E. Roland-Gosselin, 2005:40).

° Sensibilisation à l'apprentissage interculturel **:**

Il est important de remarquer que les rencontres interculturelles n'entraînent pas toujours des résultats positifs et enthousiastes. En effet, C. Vatter (in S. Thiéblemont-Dollet, 2006:52) explique que de nombreuses recherches menées dans ce domaine ont montré que le contact interculturel « ne garantit pas l'acquisition ou l'amélioration de compétences interculturelles ; ne réduit pas forcément les stéréotypes et les préjugés, et peut même contribuer à les renforcer. » Ce renforcement de l'image stéréotypée de l'autre culture s'explique par le fait que pour interpréter des phénomènes perçus dans une autre culture, nous ne disposons que de nos habitudes de perceptions sélectives qui nous servent dans notre culture d'origine. Pour y remédier, les enseignants doivent mettre en place des activités permettant de développer et de consolider le contact entre les différentes cultures en présence, afin de préparer les apprenants à l'altérité et à la diversité culturelle dont ils sont porteurs. Ils permettront ainsi aux apprenants de bénéficier d'une sensibilisation à l'interculturel.

L'objectif de l'apprentissage interculturel est en effet de sensibiliser l'apprenant à découvrir puis comprendre les différences culturelles, tout en reconnaissant ses propres normes, cadres de référence, préjugés…qui font obstacle à la compréhension et à la communication avec les personnes ou les groupes de cultures différentes.

D'après M. Abdallah-Pretceille et A. Thomas (1995:12):

> Il faut analyser les processus des rencontres interindividuelles et mettre en évidence les liens qui existent entre leurs conditions et implications psychiques, historiques, linguistiques, politiques, culturelles et économiques. Ce qui compte en premier lieu dans le processus interculturel d'apprentissage et de compréhension mutuelle, ce sont la manière dont des personnes de nationalités différentes se rencontrent, la nature des expériences vécues lors de ces rencontres, l'évolution des impressions, attitudes et sentiments à l'égard de l'autre culture et des valeurs qu'ils y associent ainsi que les différentes attitudes de rapprochement et d'évitement adoptées. Une tâche fondamentale de la recherche sur les échanges consiste à décrire la dynamique de ce processus et d'en analyser les conditions et les effets dans leurs implications et variations réciproques.

La formation interculturelle doit comporter quatre éléments (C. Vatter in S. Thiéblemont-Dollet, 2006:58) :

- La prise de conscience des apprenants : il est important de les sensibiliser à la nécessité d'un entraînement interculturel. Pour des raisons personnelles ou professionnelles, certains apprenants sont parfois réticents face au programme et aux activités offerts, et difficiles à convaincre de participer activement. Dans un second temps, il faut leur faire prendre conscience de l'influence de la propre culture de chaque étudiant, pour les aider à comprendre que leur comportement, leur façon de voir le monde, de communiquer, de travailler ou étudier, est aussi le résultat de leur socialisation dans une certaine culture. Le développement d'une compétence interculturelle implique la capacité à tolérer les ambigüités.
- L'acquisition de savoirs : il importe de répondre, dans un premier temps, aux besoins des apprenants, mais un programme interculturel doit également transmettre des connaissances sur la notion de culture et les particularités de la communication interculturelle. Il faut développer une compréhension anthropologique de la culture qui renvoie aux différences communicationnelles et comportementales, parfois difficiles à détecter, mais dont les raisons peuvent être expliquées par les particularités culturelles, au-delà des différences plus évidentes telles que la langue, la personnalité de l'individu concerné.
- Les aspects émotionnels : en tant que situation à fort potentiel d'incertitude, il est nécessaire d'aborder les angoisses et inquiétudes qui peuvent surgir lors des rencontres interculturelles, en utilisant des méthodes destinées à réduire le stress et en offrant des connaissances sur les conséquences possibles d'un choc culturel.
- Transmettre un savoir-faire : pour faciliter l'interaction efficace dans un contexte interculturel. Les simulations ou les jeux de rôle (voir la proposition d'activités en troisième partie) sont les méthodes les plus utilisées pour l'entraînement à des modes de comportement adéquat, car ils permettent d'explorer des alternatives de comportement et de tester les limites des habitudes des approches connues. L'enseignant peut également essayer d'accompagner ses apprenants « sur le terrain » en situation de communication authentique, pour vivre des expériences réelles. Il s'agit de reconnaître les différences culturelles, les symboles et valeurs de l'autre culture, pratiquer ses rituels et se « débrouiller » dans le nouvel environnement, afin de résoudre des problèmes dans le cadre de la vie sociale.

Ainsi, J. Demorgon et E.M. Lipiansky (1999:347) pensent que l'expérience de l'apprentissage et du contact interculturel peut favoriser chez les apprenants le *dépassement de*

la position ethnocentrique en développant la conscience de l´influence de la culture d´origine sur l´Autre dans l´interaction interculturelle. Le conflit socio épistémique instauré par le choc avec l'altérité amène une relativisation du système culturel d'appartenance, perçu au départ comme « naturel ». Chacun prend conscience que les modes de penser et de sentir, les réactions, les modes de vie de l'étranger ne peuvent être jugés à partir du système de référence de la culture propre; mais ils sont peu à peu perçus comme relevant d'un système culturel différent. Seule une telle compréhension permet de suspendre les jugements de valeur et d'arriver à une acceptation affective et existentielle de la différence.

IV- RELATIVISATION DU SYSTEME DE REFERENCES ET DECENTRATION

° Relativisation :

Apprendre une langue étrangère, c'est d'abord apprendre à relativiser son point de vue, car affirmer la vérité exclusive de ses propres normes culturelles mène à des réactions de repli et d'exclusion de la part de ceux qui ne les partagent pas.

Pour C. Trompette (1983:154), tout dialogue avec d'autres cultures, toute compréhension d'autres cultures présupposent l'affirmation de l'existence de sa propre culture. Il n'est pas nécessaire que l'apprenant possède une connaissance théorique de sa culture et il ne doit pas tenter de la nier, de l'occulter. Au contraire, il doit l'accepter et ne pas chercher à gommer les différences, les oppositions. A l'inverse, affirmer la suprématie ou l'objectivité de son système de valeurs conduit également à une impasse. Affirmer sa culture et en admettre sa relativité conditionnent l'apprentissage d'une autre langue-culture.

Il est nécessaire de prendre conscience de l'ethnocentrisme de certains concepts souvent considérés comme universels. Il ne s'agit pas de dénigrer son propre système, mais tout en l'affirmant, de l'accepter comme l'égal des autres : « chez tout homme confronté à un autre système de perceptions et de valeurs, la prise de conscience de la différence nécessite une affirmation de son identité culturelle, puis une acceptation de sa relativité » (C. Trompette, 1983:151).

L'apprenant de langues devrait être amené à une réflexion lui permettant, d'une part, de comprendre et d'interpréter la société étrangère, et de l'autre de relativiser son propre système de références. Les objectifs de l'apprentissage interculturel sont :

- prendre conscience de l'arbitraire et de la relativité qui caractérisent toutes nos convictions et nos systèmes de références, et le déplacement (dans le sens de « se mettre à la place de l'autre ») de notre subjectivité pour atteindre la subjectivité de l'autre. Il s'agit de réaliser que ce que nous percevons « contre-nature » est toujours défini par rapport à une norme liée à notre culture et que notre première ignorance est celle de notre propre conditionnement culturel.
- acquérir une sensibilité à la différence, relativiser son système de valeurs sont des conditions nécessaires, mais non suffisantes : il faut comprendre les racines des différences culturelles et leurs conséquences sur les comportements.

M. De Carlo (1998:44) explique:

> Le point de départ doit être l'identité de l'apprenant: par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. L'objectif de l'apprentissage interculturel n'est donc pas uniquement pragmatique (offrir aux apprenants les moyens d'organiser leur discours de façon cohérente et d'interagir avec des étrangers), il est aussi et surtout formatif, à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l'apprenant à supporter l'ambigüité de situations et de concepts appartenant à une culture différente.

Pour E.T. Hall (1979:50), « la prise de conscience des structures de son propre système ne peut s'accomplir que par la fréquentation de ceux qui ne font pas partie du même système (personne de sexe opposé, de groupe d'âge différent, d'ethnies et de cultures différentes)». La réussite des contacts interculturels présuppose que les partenaires croient à leurs propres valeurs, sinon ce sont des personnes privées du sens de leur identité. Le sens de l'identité apporte un sentiment de sécurité à partir duquel on peut aborder les autres cultures avec un esprit ouvert. Le principe de la survie dans un monde multiculturel est qu'il n'est pas nécessaire de penser, sentir ou agir de la même façon pour s'entendre sur des sujets pratiques et coopérer. Au contraire, il est primordial de comprendre d'abord ses propres valeurs culturelles, puis les valeurs culturelles de ceux avec lesquels on est amené à coopérer.

C'est dans la confrontation à d'autres formes de pensée, à d'autres modes de vie, à d'autres systèmes de valeurs que je peux mieux situer les miens (à la fois les identifier et les relativiser). La relation interculturelle est une sorte de miroir où peuvent se réfléchir mes identifications (dans le sens où, en s'y reflétant, elles peuvent faire l'objet d'une réévaluation). Mais c'est aussi dans cette mesure qu'elle peut être inquiétante et peu sécurisante, car cet autre différent nous menace, non pas de l'extérieur de manière directe, mais de l'intérieur en mettant en question nos idéaux, nos valeurs, et notre propre identité. Le risque et à la fois l'intérêt de la rencontre interculturelle est que lorsque la relation arrive à se débarrasser des réactions défensives, elle peut modifier ma vision et ma compréhension de l'autre mais aussi me changer moi-même. O. Albert et L. Flécheux (1999:124) confirment:

> La compréhension entre les peuples ne peut se développer que grâce à un processus de longue durée. Le simple échange ne rend pas automatique une compréhension réciproque. Il peut même parfois renforcer les préjugés et les malentendus. Il faut laisser la place aux différences: l'autre est différent. Il faut l'accepter sans le redouter et sans pulsions défensives, et arriver à positiver ces différences. La confrontation à autrui a un effet de "miroir réciproque" permettant de déceler les possibilités et les limites de chaque culture. C'est pourquoi il est important que, dans la vie d'un groupe, les conflits ne soient pas occultés. L'analyse positive des raisons du conflit, puis sa résolution, peuvent avoir des effets élucidants et libérateurs pour les participants.

C. Trompette (1983:155) explique qu'il ne s'agit pas de « suggérer une équivalence entre deux cultures qui affadisse leurs dissemblances, ni de négliger les différences pour aboutir à une confusion entre identification ou assimilation et compréhension. » La compréhension authentique d'une autre culture doit affirmer la différence, accepter l'idée que la différence n'est pas que le masque d'une ressemblance. L'essentiel est la différence qu'il s'agit de comprendre sans céder à la tentation de la réduire.

Pour résumer, C. Osgood, psychosociologue américain, a présenté les trois phases de la rencontre et de l'apprentissage interculturels:

- 1° : on considère que ses propres normes culturelles sont normales et naturelles, et que toutes les autres sont étrangères, exotiques et non naturelles.
- 2° : on reconnaît le fait que les normes culturelles d'autres sociétés sont également des « normes » comme ses normes propres, mais qu'elles sont autres : c'est la prise de conscience. Il s'agit pour chacun d'admettre que, du fait de son éducation, il a reçu une certaine programmation mentale et que d'autres, élevés dans un environnement différent, ont un programme mental différent, tout aussi défendable. Sans cela, on peut parcourir le monde entier avec un sentiment de supériorité, en restant aveugle et sourd à tous les indices de la relativité de sa propre programmation mentale. Cette prise de conscience permet de comprendre les raisons de comportements totalement dissemblables du sien.
- 3° : on reconnaît le caractère relatif et spécifique de notre propre culture et de ses normes. On atteint ainsi le degré de la réflexion sur soi et de l'autoréférentialité (in M. Abdallah-Pretceille et A. Thomas, 1995:45).

° Décentration **:**

Avant toute démarche d'apprentissage de langues et cultures étrangères, l'apprenant doit acquérir la pratique de la décentration, que C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (1989:393) définissent comme:

> La prise de conscience et la déconstruction des attitudes et autres éléments de la personnalité qui empêchent de prendre en compte l'autre dans sa différence. Ce qui amène à ne tenir compte que de soi dans ses représentations, jugements et conduites. C'est le premier palier à atteindre pour la sensibilisation à l'interculturel. Mais encore faut-il, une fois conscient de la différence, ne pas être amené à la signifier comme différence-exclusion. Cela suppose que la décentration se prolonge en un « connais-toi toi-même ».

Pour L. Porcher, la décentration est la « capacité de percevoir comment l'autre perçoit les choses sans cesser soi-même de les percevoir comme on les perçoit. Il ne s'agit pas d'abandonner sa propre culture, il s'agit de percevoir quelle est la culture de l'autre» (in F. Carton, 2001:148). J. Demorgon et E.M. Lipiansky (1999: 155) parlent également de « déconstruction » pour définir le travail qui consiste à ne pas prendre les représentations et les idéologies comme des reflets de la réalité mais comme des « constructions sociales de la réalité », constructions dont il s'agit d'analyser les processus de formation, les mécanismes impliqués, les significations historiques et psychosociologiques dans le contexte des relations interculturelles. Déconstruire, c'est donc démonter ces constructions pour en étudier les logiques internes et externes.

La décentration possède trois niveaux :

- le niveau ethnologique, qui représente la lutte contre l'ethnocentrisme.
- la lutte contre le sociocentrisme, soit le fait que chaque strate sociale pense que sa manière de voir et concevoir le monde est la meilleure, la seule façon de voir. Les enseignants doivent faire particulièrement attention au sociocentrisme, et ne pas croire que leur façon de définir et concevoir la culture est la meilleure.
- la lutte contre l'égocentrisme et la tendance à considérer que les choses sont telles que nous les voyons.

Dans le domaine de l'éducation, G. Hofstede (1994:18) explique que chacun d'entre nous porte en lui des modes de pensée, de sentiment et d'action potentielle qui sont le résultat

d'un apprentissage continu, dont une bonne partie a été acquise au cours de l'enfance. Quand certaines façons de penser, de sentir, d'agir se sont installées dans l'esprit d'un individu, cette personne doit d'abord s'en débarrasser avant d'apprendre quelque chose de différent.

La décentration consiste à prendre distance par rapport à soi, en réfléchissant sur soi-même, en étant un sujet qui se perçoit en tant qu'objet, porteur d'une culture et de sous-cultures auxquelles s'intègrent des modèles professionnels et des normes institutionnelles, replacées à chaque fois dans une trajectoire personnelle.

L'apprentissage d'une langue étrangère suppose une capacité de l'apprenant à se décentrer pour apprendre à apprivoiser l'étrangeté, c'est-à-dire d'autres manières de penser, de rêver, d'imaginer, de vivre. En ce point, l'interculturel s'intègre pleinement dans l'acquisition des capacités à maîtriser l'altérité, à considérer l'autre comme ego, à la fois différent de moi et semblable à moi.

J. Demorgon et E.M. Lipiansky (1999:156) affirment que « la différence réelle des codes, des habitus, des systèmes de valeurs, crée une distance plus ou moins irréductible. Il faut prendre en compte cette distance et la gérer plutôt que d'entretenir l'illusion de son abolition possible. Une telle démarche peut permettre à chacun, s'il le souhaite, de modifier ses attitudes, à travers un dialogue avec l'autre. » S'excentrer permet de pénétrer dans le système de l'autre.

Apprendre une langue et culture étrangère en groupe, lorsque les apprenants y sont bien préparés, présente de nombreux avantages à la fois au niveau linguistique, culturel et identitaire. L. Porcher explique :

> L'exercice de décentration est fructueux, car les étudiants et les enseignants découvrent que ce qu'ils avaient l'habitude de pratiquer est marqué culturellement. Leurs pratiques pédagogiques sont relatives et singulières. Ils en ont hérité culturellement, ils les ont intériorisées ; elles leur ont été transmises par l'enseignement. Ils les ont intégrées et inconsciemment, avant la rencontre avec l'autre école, ils étaient intimement convaincus qu'elles étaient universelles. Grâce à l'échange, ils rencontrent d'autres habitus pédagogiques, ce qui soulève des interrogations sur ce qui, jusque là, semblait naturel, irréfutable, définitif. Par la comparaison, les pratiques sont repensées et prennent du sens (in F. Carton, 2001:67).

Pour M. Abdallah-Pretceille et A. Thomas (1995:6), « seul celui qui aura appris à connaître les hommes et les femmes d'autres cultures dans leur singularité et leur altérité,

saura les respecter en tant que partenaires, pourra mieux les comprendre et donc coopérer avec eux. »

La prise de conscience de la culture propre et des représentations d'autrui, la perception des différences culturelles et des valeurs qui les sous-tendent contribuent à instaurer des interactions plus riches, plus profondes, et à permettre une communication plus vraie. C'est en se reconnaissant différents que les apprenants peuvent s'accepter comme semblables et se vivre comme interlocuteurs au sens plein du terme. A ce moment, l'accès à la culture étrangère peut devenir plus authentique.

3- LE GROUPE ET LES RELATIONS INTERPERSONNELLES

Comme l'explique M. De Carlo (1998:77), « il faut amener les étrangers à reconnaître leurs comportements, leurs habitudes, leurs modèles identitaires non plus comme innés, naturels, universels, mais inscrits dans une dimension sociale et historique, ayant le même statut que tout autre système culturel. Le but de la démarche interculturelle est la formation d'un individu conscient de ses valeurs, en mesure d'opérer des choix autonomes, capable d'élaborer une pensée divergente. »

Connaître les autres et les accepter pour ce qu'ils sont, dans un mouvement réciproque d'ouverture et de disponibilité, tout en gardant son appartenance et ses racines culturelles: voilà la finalité à atteindre par un processus éducatif interculturel dans une situation où les ethnies et les cultures les plus disparates entrent en contact. Il s'agit d'un paradoxe en fonction duquel chacun de nous a besoin de sauvegarder sa propre identité culturelle et en même temps doit être prêt à être transformé(e) graduellement par la rencontre et la fréquentation des autres.

I- LE GROUPE : DEFINITION

P. Bonte et M. Izard (1991:244) définissent le groupe selon des critères objectifs internes (communauté d'origine, de culture, de religion, liens de parenté unissant ses membres) ou externes (parcours historique commun, situation au sein de la société, rôle économique), et selon des critères subjectifs, qui peuvent également être internes (sentiment d'appartenance, liens de solidarité unissant les membres) ou externes (regard porté sur le groupe par la société environnante). Le Grand Dictionnaire de la psychologie (in J.C. Ruano-Borbalan, 1998 :148) donne une autre signification au terme de groupe, qu´il présente comme un « rassemblement d'individus fondé sur une interaction mutuelle et au sein duquel s'établissent des relations conduisant à une intégration».

E. M. Lipiansky et D. Picard (2000:29) considèrent le groupe comme une entité propre:

> Le groupe n'est pas la somme des individualités qui le composent. Il constitue une entité spécifique qui obéit à des mécanismes particuliers et qui est le champ de phénomènes différents de ceux que l'on constate au niveau des relations interpersonnelles. Celles-ci sont donc surdéterminées par le contexte groupal […] L'influence des normes groupales est double : elle permet à l'individu de construire une représentation de la réalité et de la voir valider par les autres. Elle conduit aussi l'individu à rechercher la conformité qui lui permet d'être approuvé par les autres, alors que la déviance ou la marginalité entraine souvent le rejet et l'exclusion. Il y a donc en groupe une recherche de cohésion et d'uniformité.

J. Demorgon et E.M. Lipiansky (1999:284) mettent l'accent sur l'attention portée à la cohésion d'un groupe interculturel et aux relations interpersonnelles: dans la dynamique de la rencontre, ces deux dimensions interfèrent mais ne coïncident pas nécessairement. Les recherches psychosociologiques montrent qu'un des besoins fondamentaux des groupes est un besoin d'intégration et d'unité. L'attrait des apprenants pour un groupe dépend de leur adhésion aux objectifs du groupe mais aussi de la cohésion qu'ils ressentent à l'intérieur de ce dernier; celle-ci implique que les étudiants éprouvent un sentiment d'appartenance au groupe et partagent un relatif consensus sur les normes et les valeurs qui l'animent.

La cohésion groupale crée un cadre sécurisant et un sentiment de communauté et de solidarité. Elle peut donc être une base favorable pour les relations interpersonnelles et pour faciliter les contacts entre apprenants de cultures différentes. Mais ces contacts impliquent aussi une reconnaissance des diversités individuelles. Pour qu'une communication authentique

se mette en place, il faut que chacun puisse se faire reconnaître en tant que personne ayant ses opinions, ses valeurs, et ses caractéristiques propres. C'est pourquoi une certaine tension se développe entre la cohésion groupale et la communication interpersonnelle. L'accent mis sur l'unité du groupe peut amener à privilégier la conformité des membres qui peut vite tendre vers le conformisme; l'affirmation des différences individuelles ou la possibilité de divergences et de conflits est ressentie alors comme une menace pour la cohésion du groupe. De sécurisant, le cadre devient contraignant et appauvrit la communication. A l'inverse, si le groupe n'a aucune cohésion, et s'il est divisé par des conflits, cela crée un climat anxiogène qui conduit les individus à un sentiment de danger et à des réactions défensives qui peuvent paralyser les échanges. Ainsi, il faut trouver un équilibre entre la nécessaire cohésion du groupe et la préservation de la diversité culturelle et de l'identité individuelle.

Les relations interpersonnelles (*guanxi*) jouent un rôle majeur dans la société chinoise (T. Sanjuan, 2008 :217) :

> Le capital relationnel possédé constitue en effet un critère d'identification des individus en tant que membres de la société. Il révèle leurs compétences, souligne leur capacité d'action et atteste de leur dignité dans l'espace public. Posséder un réseau étendu de relations, qu'il soit fondé sur des liens de parenté ou sur une confiance longuement testée et éprouvée, et être capable de le maintenir dans le temps et dans l'espace procurent ainsi de la « face », soit de la considération sociale. Le rapport entre particuliers est d'autant plus important qu'il signale le degré de loyauté ou de prestige qu'autrui vous reconnaît, et permet aux individus de se situer au sein de groupes dont les repères d'identification sont plutôt flous : ni la profession, ni la classe sociale, ni l'origine géographique, ni le lieu de résidence ne permettent aujourd'hui en Chine de tracer les contours d'un groupe social relativement homogène dont on partagerait les principes ou les usages.

II- GROUPE ET IDENTITE

L'identité est fondamentalement dialogique, puisqu'elle se construit dans le dialogue avec autrui. Le travail de production de l'identité met en relation la culture et l'interaction. Les études de contacts et de changements culturels amènent, dans les années 1970, une révision de la notion de culture. Selon F. Barth (in N. Journet, 2002 :11), les cultures se construisent au contact des autres et servent à poser des limites entre les groupes. La culture n'est pas un système clos mais une construction sociale en constant renouvellement.

Le courant théorique de l'interactionnisme, développé par les sociologues de l'université de Chicago à la fin des années 1930, a beaucoup contribué à la critique de l'idée de la culture comme une sorte de patrimoine qui préexisterait aux pratiques des individus et leur confèrerait du sens. Les interactionnistes ont mis en valeurs deux idées : d'une part qu'une culture nouvelle peut naître d'un certain rapport social, et d'autre part qu'elle s'élabore quotidiennement dans les interactions collectives et individuelles (N. Journet, 2002:207).

D'après C. Clanet (1993:53), les caractéristiques essentielles d'une approche interculturelle sont, d'un côté l'existence de particularismes et leur affirmation, de l'autre l'ouverture, l'existence de relations pouvant générer des transformations chez les partenaires en présence. M. De Carlo (1998:88) explique:

> L'identité n'est pas le résultat d'un choix individuel et délibéré, mais celui d'une confrontation continuelle, au cours de laquelle l'individu apprend à se connaître et à construire son image par rapport à l'image de son propre groupe, des autres groupes, et des rapports entre les groupes. Ce que nous sommes dépend non seulement de la façon dont nous nous voyons, mais aussi de l'image que les autres se font de nous, de notre relation avec eux et de ce qu'ils représentent à nos yeux.

L'identité est un construit qui s'élabore dans une relation qui oppose un groupe aux autres groupes avec lesquels il est en contact. C'est à F. Barth (in D. Cuche, 1996 :86), en 1969, que l'on doit cette conception de l'identité comme manifestation relationnelle, qui permet de dépasser l'alternative objectivisme/subjectivisme. Pour Barth, c'est dans l'ordre des relations entre les groupes sociaux qu'il faut chercher à saisir le phénomène identitaire. Selon lui, l'identité est un mode de catégorisation utilisé par les groupes pour organiser leurs échanges. Aussi, pour définir l'identité d'un groupe, ce qui importe, ce n'est pas d'inventorier l'ensemble de ses traits culturels distinctifs, mais de repérer parmi ces traits ceux qui sont

utilisés par les membres du groupe pour affirmer et maintenir une distinction culturelle. Une culture particulière ne produit pas par elle-même une identité différenciée: celle-ci ne peut résulter que des interactions entre les groupes et des procédures de différenciation qu'ils mettent en œuvre dans leurs relations.

D'après P. Tap (in J.C. Ruano-Borbalan, 1998:67), les psychosociologues ont montré que lorsqu'une personne se sent en sécurité au sein d'un groupe, elle a tendance à s'affirmer dans sa singularité. Inversement, en situation de conflit, elle accentue le besoin de ressembler aux autres, de fusionner, de se référer au groupe. Le groupe est donc un lieu de sécurité, qui peut constituer aussi bien un frein à l'identité individuelle qu'un moyen nécessaire pour accéder à celle-ci. Il ajoute :

> Chaque fois que l'on s'identifie à une autre personne, on augmente la ressemblance avec elle, on s'approprie ses valeurs ou ses compétences. Cela signifie que l'identification peut apparaître comme le contraire de l'identité, laquelle est l'expression de la singularité par rapport aux autres. Pourtant, l'identité passe nécessairement par de multiples identifications. On a en effet parfois besoin, à travers des prises de position et l'adhésion à des croyances, d'affirmer que l'on fait partie de tel groupe, qui devient alors un moyen de valorisation de soi, de promotion. Cependant, pour forger son identité individuelle, il faut savoir gérer ce conflit entre l'unicité et la multiplicité, et abandonner ces identifications pour être, rester ou devenir soi-même.

En Chine il est plus commun de parler de « notion de soi » plutôt que d'identité individuelle : en effet, S. Feuillas (in F. Wang, 2004 :128) évoque le terme chinois « ming » qui signifie l'image et la réalisation du développement de soi.

L'identification est réciproque : la communauté reconnaît l'individu comme un de ses membres, et l'individu se reconnaît dans les modèles identificatoires et les prototypes valorisés par la communauté. Pour J. Demorgon, B. Muller et E.M. Lipansky (2003:199), les processus de groupe contiennent un potentiel autoréflexif considérable. Dans le groupe, l'individu n'est pas seulement « pour soi » mais aussi dans une position excentrique par rapport à lui-même, le groupe provoque des aspects de son identité qui, sans cela, ne lui seraient pas si clairs. Cette dynamique des groupes interculturels permet ainsi une forme inhabituelle de l'expérience de soi. L'échange peut être le déclencheur d'une identité plus consciente d'elle-même. « Sous le regard de l'étranger, par sa reconnaissance, j'entre dans un

processus de connaissance » (F. Carton, 2001:79). L'échange est constitutif de l'identité individuelle. Le sujet, en lui-même, comme être particulier, est une pluralité.

L'intérêt pédagogique de l'échange interculturel est que les apprenants découvrent un autre système éducatif avec une autre cohérence, et peuvent ainsi améliorer leurs capacités, leurs stratégies d'apprentissage et leurs connaissances de la culture et de la langue françaises, mais aussi la connaissance de leur propre culture et système linguistique.

Ainsi, lors des expériences d'enseignement/apprentissage de F.L.E. en France en situation de groupe multiculturel, on a pu remarquer deux types de comportements chez nos apprenants chinois : ceux qui restent ancrés et liés exclusivement à leur groupe d'origine. Ils communiquent essentiellement en chinois, même en classe, participent peu, ne s'intègrent pas aux autres membres du groupe et par conséquent progressent très lentement. A l'opposé, on observe des apprenants chinois qui se détachent et se séparent des autres asiatiques (par choix personnel ou parfois par obligation, s'ils sont les seuls « représentants » de leur culture dans le groupe) : ils communiquent alors davantage avec les autres apprenants de cultures différentes, parlent uniquement en français, font preuve d'ouverture et de grand intérêt pour les autres langues et cultures, sont loquaces et de ce fait font preuve de progrès rapides, s'adaptant plus vite aux nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage.

III- APPORTS ET ENRICHISSEMENTS DE L'APPRENTISSAGE INTERCULTUREL EN GROUPE

Dans une classe de F.L.E., les contacts entre les différentes cultures sont enrichissants pour chaque apprenant, et nous allons voir qu'ils constituent davantage un atout qu'un obstacle.

F. Carton (2001 :66) montre que, dans l'échange interculturel, trois types de capitaux sont en jeu : le capital pédagogique, le capital culturel, et le capital personnel. L'apprenant peut, grâce à l'échange, espérer découvrir l'autre, dans ses habitus pédagogiques, dans ses modes de pensée, dans son essence même. En d'autres termes, le contact interculturel permet de partir à la découverte de l'autre et de satisfaire notre curiosité intellectuelle.

La pédagogie interculturelle suppose que l'on accepte l'idée que les individus sont à la fois identiques et tous différents. Cette condition méthodologique est indispensable pour que l'échange soit possible et qu'il y ait enrichissement mutuel. M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (2001:8) expliquent:

> La pédagogie interculturelle est un enseignement de l'échange, du partage, qui croise entre elles les diversités et enrichit chacun de celle de l'autre. Une transaction permanente où les bénéfices sont réciproques et où les apprentissages s'effectuent dans la complémentarité. L'interculturel repose sur un principe fort et simple: l'Autre est à la fois identique à moi et différent de moi. S'il manque l'un des deux termes, on se trouve inévitablement projeté vers un enseignement de l'exclusion. La pédagogie interculturelle instaure une dynamique, insuffle une vie cohérente à un ensemble par nature disparate. Elle se situe du côté du mouvement contre l'immobilisme et les positions défensives vindicatives.

Les contacts entre cultures, et particulièrement lorsqu'ils sont tolérés ou recherchés, transforment les cultures en présence. Comme l'explique G. Vinsonneau (2000:61), « une culture en contact avec une ou plusieurs autres cultures tend à intégrer les éléments culturels étrangers rencontrés. L'emprunt est le seul réel mécanisme de changement culturel. La perception peut être modifiée par l'expérience. » Les cultures évoluent et, dans cette perspective de coexistence, chacune a intérêt à s'enrichir des autres.

D’après M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (2001:5) :

> Communiquer, c’est entrer en relation avec l’Autre, l’ailleurs, le différent, c’est instaurer un mouvement à double polarité, un dialogue au sens technique du terme. Les hommes d’aujourd’hui sont en contact permanent avec des personnes qu’ils ne connaissent pas et qui, éventuellement, se trouve à l’autre bout de la terre. La communication est l’extériorité, ce qui ne relève pas directement de l’identité vécue.

Ces auteurs ajoutent: « L'apprentissage interculturel incarne une mise en mouvement de la diversification culturelle à l'école. Il instaure des communications entre les personnes, des partages, où aucun ne perd son identité, mais où chacun est inscrit dans une circulation vers l'altérité (et de celle-ci vers lui)» (2001 :7). En pédagogie, il s'agit d'instaurer et d'alimenter sans cesse les circulations, les passerelles, les connexions, les partages entre les cultures. Mettre en commun sans renoncer à sa singularité, exploiter au maximum la diversité, faire que l'hétérogénéité constitue une valorisation réciproque.

Une connaissance et une appropriation partielles et réciproques de la culture de l'autre sont nécessaires afin que s'instaurent des ouvertures, des relations, des échanges susceptibles de créer et d'alimenter une dynamique interculturelle. C'est à partir de celle-ci que les différents ensembles culturels doivent être à même de se définir en prenant conscience de leur existence relative, de s'accepter par la connaissance de l'autre et par la négociation des limites entre les composantes culturelles communes et les dimensions particulières à chaque sous-ensemble, de collaborer et d'échanger.

Pour M. Abdallah-Pretceille et A. Thomas (1995:72), « l'internationalité et la multiculturalité proposent des idées nouvelles et génératrices de forces qui ne seraient pas apparues dans des groupes de même nationalité ». Ces processus de stimulation réciproque permettent à chacun de tirer des enseignements personnels des spécificités de l'autre à travers une action partagée.

En effet, les adultes réunis dans un groupe d’apprenants constituent un ensemble de ressources en apportant leurs expériences et leur volonté d’apprendre. Dans un environnement éducatif, tout apprenant a sa part de responsabilité et peut se transformer en ressource pour tout le groupe. Les échanges suscités dans une situation d’apprentissage interculturel assurent une transaction dynamique. L’initiative et les propositions d’activités ou de sujets d’étude peuvent parfois émaner d’un membre du groupe plutôt que de l’enseignant.

L'apprentissage interculturel est la voie la plus féconde pour que chacun reste soi-même tout en étant en mesure d'accueillir l'autre comme autre. L'enseignement des langues ne vaut pas par lui-même mais par les apprentissages qu'il permet, offre, autorise. Entrer dans un autre code culturel va consister à lever certains mécanismes de défense, tout en s'appropriant ou en créant de nouveaux symboles, de nouvelles structures appartenant au nouveau code culturel. Il s'agit de se recréer dans et par un autre univers symbolique.

C'est l'enseignant qui doit faire de la classe de langue un lieu d'échanges où la contribution de chacun enrichit les participants, et où tous bénéficient des capitaux culturels propres à chaque apprenant. L'apprentissage interculturel ne saurait se fonder sur l'effacement ou l'oubli de la culture singulière d'un individu dans un groupe de culture(s) différente(s). C'est un dialogue entre des appartenances. L'échange constitue la loi fonctionnelle des relations à l'intérieur d'une société, mais aussi des rapports entre les sociétés.

Les activités interculturelles ont pour objectif de permettre aux apprenants de se rendre compte des implications de leur propre culture, de développer une certaine curiosité par rapport à l'inconnu, d'accéder à une meilleure perception, d'apprendre à se mettre à la place des autres, et d'acquérir des connaissances sur d'autres cultures. Je proposerai quelques activités de ce genre en troisième partie, et analyserai leurs impacts sur les représentations des apprenants interrogés.

Pour résumer, les objectifs d'un apprentissage interculturel, comme l'expliquent J. Demorgon et E.M. Lipiansky (1999:15), sont d'apprendre à reconnaître la diversité des codes culturels, savoir communiquer dans un contexte interculturel, prendre conscience de sa propre identité culturelle, être capable d'aller au-delà des stéréotypes et des préjugés, mieux connaître les institutions, les caractéristiques sociales et les formes de savoir-vivre et savoir-être des différents pays.

Comprendre une culture différente consiste en grande partie à connaître son mode d'organisation et à savoir comment s'y prendre pour en acquérir la connaissance. Peut-on y parvenir si l'on s'obstine à se servir de modèles d'enseignement/apprentissage hérités de sa propre culture? Les préjugés inhérents à toute culture font obstacles à la compréhension, et il est nécessaire de les dépasser progressivement pour pouvoir s'adapter à un système d'enseignement différent.

IV- L'EDUCATION COMPAREE

Chaque pays possède ses propres méthodes d'apprentissage et d'enseignement, et montre des différences au niveau des exigences et des attentes, telles que la conception de ce qu'est un « bon élève », et ce qu'est un « bon professeur ». Le plus difficile pour un apprenant qui entre dans un nouveau système d'enseignement (surtout quand il arrive dans un pays étranger) est de savoir ce que les professeurs attendent de lui en tant qu'apprenant, et il est indispensable de l'en informer dès le début des cours afin de faciliter son adaptation.

L. Porcher (in F. Carton, 2001 :147) explique que l'éducation comparée est apparue en 1802, et sa première fonction était d'envoyer des chercheurs dans chaque pays pour étudier et relever les meilleures méthodes d'enseignement/apprentissage dans les différents systèmes, dans le but de concevoir une méthode « idéale ».

Selon P. Riley, l'éducation comparée est un programme anthropologique dans le sens où elle cherche à comprendre comment un groupe (une société, un Etat) organise ses expériences, les rend à la fois systématiques et leur attribue des significations. Une partie de l'éducation comparée se focalise sur les pratiques pédagogiques spécifiques à chaque système éducatif. Or, chaque apprenant doit acquérir les compétences pour accomplir les actes de paroles et autres tâches appropriées à son identité et à son statut dans la société où il évolue. Donc, pour atteindre une éducation comparée de qualité, il faut « d'un côté faire l'étude des pratiques, des institutions, des discours, des rôles, des structures, et des objectifs sociaux, et les relier aux valeurs, aux croyances, aux représentations sur lesquelles ces comportements sont basés» (in F. Carton, 2001:150).

L'éducation comparée nécessite la connaissance de la spécificité de chaque culture : sans identifier les cultures, on ne peut pas les comparer. P. Riley affirme :

> J'ai l'espoir que […] l'éducation comparée se donne comme but, pas seulement la description extérieure des structures et des comportements sociaux, pas seulement une description de la réalité sociale, mais également une description de la réalité sociale telle qu'elle est perçue par les membres de la société en question, car sans cette dimension, on ne peut avoir accès à la dimension purement éducative, surtout en ce qui concerne l'individu (in F. Carton, 2001:152).

En pédagogie, V. Castellotti et D. Moore (2002:19) expliquent que diverses démarches, au cours de l'apprentissage, sont construites sur des conduites comparatives d'exploration de deux langues connues ou inconnues des apprenants. Elles s'accompagnent d'un travail réflexif de prise de conscience, qui amène les apprenants à travailler sur leurs expériences antérieures, leurs représentations des langues, et sur leur culture d'apprentissage. Ces démarches favorisent les distanciations nécessaires et la relativisation de la position du système maternel vis-à-vis du système étranger. En effet, l'exposition multiple à des fonctionnements linguistiques diversifiés entraîne la capacité à établir des mises en relation par plus ou moins grande approximation, ce qui stimule la formation d'hypothèses, et constitue un appui efficace pour l'accès à certains fonctionnements des systèmes-cibles. Les enjeux consistent ainsi à construire des mises en écho, susceptibles de soutenir et de renforcer les apprentissages.

Les démarches comparatives fournissent des descriptions articulées, construites à la fois sur les représentations du natif et sur celles de l'étranger, et engendrent des modèles descriptifs qui reposent sur la juxtaposition des représentations sociales et sur leur mise en relation: « Comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre» (G. Zarate, 1993:37).

F. Carton (2001:145) explique que le champ de l'éducation comparée n'est plus restreint à une simple comparaison des systèmes éducatifs dans différents pays, et qu'il faut désormais que l'éducation comparée puisse être utile aux apprenants, et pas seulement aux enseignants : elle doit permettre à chaque apprenant de se mettre à la place de l'autre afin de le comprendre, mais sans perdre ni renoncer à sa propre identité. La principale limite de l'éducation comparée est qu'elle s'arrête au constat des différences entre les systèmes éducatifs de chaque pays. Il ne faut pas se limiter à une simple comparaison, mais essayer de comprendre et analyser la situation, le pourquoi.

Je présenterai, dans la partie suivante, le système d'enseignement des langues étrangères en général, et du F.L.E. en particulier, pratiqué en Chine, ainsi que les exigences attendues à la fois des étudiants et des professeurs, dans le but de les comparer aux méthodes d'apprentissage et aux attentes propres au système français.

° L'éducation comparée en Chine (K. Ma et K. Xing, 2008) :

L'éducation chinoise ainsi que ses échanges avec l'étranger ont connu une longue histoire à l'instar de la nation. Mais pour diverses raisons, d'ordre politique, économique, culturel et idéologique, la recherche en éducation a été retardée, surtout dans les nouvelles disciplines comme l'éducation comparée où l'écart est encore plus grand. A l'exception de très peu de recherches et quelques traductions publiées dans la première moitié du XXe siècle, les travaux n'ont commencé qu'au début des années 1980. A cette époque, la Chine venait d'effectuer une politique de réforme et d'ouverture dans tous les domaines, de par leur soif de connaître le monde extérieur et d'en tirer profit afin de promouvoir leur propre développement. Les chercheurs ont commencé à mener des études en éducation comparée, surtout dans des écoles supérieures et des universités. Ils se sont regroupés pour former l'Association Chinoise d'Education Comparée, qui se réunit chaque année et organise de nombreuses conférences et colloques.

Après les années 80, des réformes éducatives mises en œuvre à l'échelle mondiale ont touché presque tous les domaines de l'éducation et approfondi les questions. En 1985, la Chine a entrepris une réforme complète de l'éducation, dont le noyau était la mise en place de l'éducation obligatoire pendant neuf ans. Divers sujets de comparaison, comme l'enseignement supérieur, la formation des enseignants, la scolarité obligatoire, la formation des adultes, ont été inscrits comme projets importants dans le Programme National des Recherches en Sciences Philosophiques et Sociales du sixième (1981-1985) et du septième (1986-1990) Plan quinquennal. Les équipes de recherche se sont agrandies, les premiers docteurs en éducation comparée formés en Chine et ceux revenus de l'étranger se joignant à l'enseignement et la recherche.

Dans les années 1990, l'éducation comparée chinoise est arrivée à un carrefour. Les recherches des années 80, manquant de profondeur, répétitives quelquefois, ne pouvaient plus répondre aux besoins de l'évolution moderne, ni être favorables au développement de la discipline. L'éducation comparée, s'intéressant trop à l'étranger, et manquant d'une connaissance de l'évolution et des besoins d'éducation de son propre pays, s'est écartée de son objectif et a perdu sa signification pratique. Après la période d'hésitation et de réflexion des années 90, les comparatistes chinois ont pris conscience des problèmes et trouvé l'orientation de leur travail : ils se sont lancés dans des recherches plus sérieuses et approfondies. *Tendances de l'Education étrangère*, organe de l'ACEC, a changé de nom en

1992 et s'est appelé *Recherches en Education Comparée*. L'Institut de Recherche en Education Etrangère de l'Université Normale de Beijing a pris ensuite le nom d'Institut de Recherche en Education Internationale et Comparée, et les échanges internationaux ont progressé.

A l'Université Normale de Beijing, des colloques internationaux sont organisés chaque année, dont les participants viennent non seulement du Royaume-Uni, des Etats-Unis, du Japon, mais aussi de l'Afrique, de l'Amérique latine, et des autres pays d'Europe. En effet, le nombre de pays étudiés en éducation comparée s'est accru : aux pays développés comme la France et l'Allemagne, se sont ajoutés des pays en voie de développement ainsi que ceux qui se situent autour de la Chine. Le contenu des recherches longtemps limité à l'éducation scolaire, englobe désormais pratiquement tous les domaines éducatifs, tels que l'éducation sociale, familiale, morale, sexuelle, environnementale, la didactique des cours, l'enseignement en classe, l'évaluation, ou la législation en éducation.

Depuis 30 ans, l'Institut de Beijing a obtenu de bons résultats au niveau de la recherche, l'enseignement, la consultation et l'information. Il a non seulement saisi les problèmes concernant l'éducation internationale, comme l'éducation populaire, l'enseignement obligatoire, l'éducation et traditions culturelles, l'éducation et le développement économique, l'égalité et la qualité dans l'enseignement, mais il a également ouvert de nouveaux espaces de recherche, comme l'éducation des filles, l'éducation de la santé, ainsi que les influences des aides internationales sur le développement de l'éducation des pays en voie de développement. Cet institut profite activement des moyens d'information moderne pour présenter de manière précise le développement de l'éducation comparée en Chine. En 1990, il a créé le premier site web chinois dans ce domaine : « Education Comparée en Chine ». Il a également établi des relations de coopération avec des dizaines d'établissements d'enseignement supérieur étrangers ainsi que des organisations internationales importantes comme l'UNESCO ou l'UNICEF.

A l'avenir, l'éducation comparée en Chine aura toujours pour objectif la recherche des lois du développement de l'éducation et la mise en valeur des expériences étrangères pour développer sa propre éducation. Elle avancera suivant quatre directions :

- Au cours des vingt dernières années, la Chine n'a accordé de l'importance qu'à la législation en éducation, au contenu des cours et aux courants théoriques de quelques pays

développés, et n'a pu approfondir ni concrétiser la recherche à cause des obstacles de langues et de fonds. La Chine devra faire plus d'observations et de recherches sur la société des pays étudiés afin de mieux connaître leur culture et l'origine de leur éducation.

- L'éducation comparée a pour but de rendre service au développement et à la réforme de l'éducation nationale en faisant connaître au personnel de l'administration et de l´éducation, les expériences étrangères dont ils puissent tirer des leçons. Ainsi, la Chine, en tant que comparatiste, doit non seulement tenir compte des recherches sur l'éducation des pays étrangers, mais elle doit aussi se préoccuper du développement de l'éducation en Chine. On ne peut effectuer la comparaison et obtenir des résultats utiles que lorsque l'on a une connaissance des deux parties. La Chine doit approfondir la comparaison entre les différentes provinces et cultures chinoises pour construire des théories adaptées au développement de sa propre éducation.
- Le phénomène actuel d'internationalisation de l'éducation est inévitable. Les échanges et la coopération internationale, l'apprentissage et l'intégration mutuels sont devenus des réalités à l'échelle mondiale. Mais au lieu de copier et appliquer aveuglément les théories étrangères, la Chine doit les introduire dans sa culture et les « siniser » et les adapter.
- La construction théorique de la discipline fait partie des tâches prioritaires de l'éducation comparée en Chine; ce qui demande d'une part d'analyser les problèmes éducatifs actuels en se servant des théories scientifiques modernes, et d'autre part, d'étudier les théories déjà existantes, de créer de nouveaux cadres théoriques et de les évaluer.

La Chine est un pays doté d'une Histoire de cinq mille ans. Avec sa culture riche, elle a apporté une contribution considérable à la civilisation mondiale, et à l'éducation. Dans le contexte actuel où l'économie chinoise connaît un essor, la recherche en éducation comparée, exigée et stimulée par la réforme de l'éducation, et favorisée par les vagues d'échanges internationaux de plus en plus importantes, connaîtra certainement un développement plus remarquable encore durant les prochaines années.

3ème partie: ELABORATION DES ENTRETIENS ET ANALYSE

Dans un premier temps, je présenterai la méthodologie d'analyse, les caractéristiques de mon public d'apprenant et mon corpus d'entretiens. Puis je m'attacherai à transcrire et interpréter chaque témoignage. Enfin, je m'interrogerai sur les implications que ces études menées signifient sur le terrain, en termes de formation préalable des enseignants et de stratégies à concevoir pour les apprenants chinois dans nos programmes de langue, et plus particulièrement dans l'apprentissage du F.L.E.

1- L'ENTRETIEN

I- L'OBSERVATION PARTICIPANTE

° Historique **:**

La démarche de l'observation participante, propre aux sciences humaines, a été définie à l'origine par l'ethnologie. Il s'agissait de remplacer le témoignage d'informateurs par l'observation directe. Un des premiers, B. Malinowski, au début du vingtième siècle, a fait de l'enquête de terrain la méthode indispensable de l'ethnologue. Dans son étude sur les cultures des îles Trobiand, il s'efforce de vivre la vie des indigènes et de se faire accepter par eux. L'ethnologue est invité à se joindre à ce qui se passe, à effectuer des plongeons dans la vie des indigènes.

La démarche d'observation participante sera reprise en sociologie pendant l'entre-deux-guerres par l'école de Chicago (G.H. Mead, R. Park, W. Thomas), qui distingue trois modes d'observation :

- l'observation *périphérique* : le chercheur reste dans son statut d'observateur ; il garde une certaine extériorité par rapport à l'objet étudié et ne participe pas aux activités du groupe observé ;
- l'observation *active* : l'observateur s'efforce d'acquérir un statut à l'intérieur du groupe étudié et de participer à ses activités ;

- l'observation *immergée* : l'observateur est pleinement intégré au milieu qu'il étudie dans lequel il s'immerge totalement, c'est un membre du groupe (E.M. Lipiansky et al., 2003 :127).

Selon D. Cuche (1996:34), une culture ne peut pas être étudiée de l'extérieur, et encore moins à distance. L'usage de la méthode ethnographique dite « observation participante » est le seul mode de connaissance en profondeur de l'altérité culturelle qui puisse échapper à l'ethnocentrisme. Au cours d'une enquête intensive et de longue durée, l'ethnologue partage l'existence d'une population dont il s'efforce de pénétrer la mentalité propre par l'apprentissage de la langue vernaculaire et à travers l'observation méticuleuse des faits de la vie quotidienne, y compris les plus anodins. Il s'agit de comprendre le point de vue de l'autochtone. Seule cette démarche peut permettre de faire apparaître progressivement les interrelations existant entre tous les faits observés, et par là même, de définir la culture du groupe étudié. J. Demorgon et al. (2003:107) expliquent:

> L'observation participante est précieuse. Grâce à elle, je ne découvre pas l'autre en extériorité, je participe à son vécu quotidien. Je ne suis pourtant pas immergé au point de perdre la distance de l'observation. Celle-ci est en effet indispensable pour une perception affinée permettant l'analyse comparative des différentes cultures qui s'expriment dans la situation.

Ces auteurs ajoutent que l'observation est « traversée par une tension entre un pôle objectiviste, centré sur l'enregistrement des comportements, et un pôle subjectiviste, orienté vers la compréhension de la signification vécue par les acteurs des situations étudiées ». C'est dans cette seconde orientation que se place l'observation participante, démarche d'observation directe dans laquelle le chercheur se situe à l'intérieur de la situation étudiée, par opposition à une observation distanciée, comme l'observation *éthologique* où celui-ci reste en extériorité par rapport à cette situation.

° <u>Problèmes méthodologiques</u> **:**

Selon E.M. Lipiansky et al. (2003:129), l'observation participante soulève plusieurs problèmes méthodologiques parmi lesquels:

- des perturbations introduites par la présence de l'observateur qui n'observe jamais les comportements qui auraient eu lieu en son absence ;

- la subjectivité de l'observateur, porteur de grilles de perception et d'interprétation liées à son éducation, à son sexe, à son milieu social, à sa culture d'appartenance ;
- la représentativité et la portée des phénomènes étudiés : par exemple, dans les rencontres interculturelles, les comportements observés sont-ils déterminés par la personnalité des participants, leur milieu social ou leur culture ? Seules l'étendue de l'expérience, la multiplicité et la diversité des observations permettent de répondre à cette question.
- l'interprétation des données recueillies : cette interprétation reflète-t-elle les codes des groupes observés, celui de l'observateur ou un mixte inconscient des deux ? Même si le chercheur est rigoureux dans le recueil des données, l'interprétation ne peut échapper complètement à sa subjectivité : il est donc important de penser à multiplier les points de vue et à s'associer avec d'autres chercheurs pour l'analyse des résultats.

En effet, toute situation est infléchie sous l'effet de la présence de la personne qui interroge, même s'il n'est pas dans l'intention de cette personne de modifier l'état initial de la situation. Les conséquences de l'intervention de l'observateur ou de l'enquêteur se compliquent quand son appartenance socioculturelle n'est pas commune à celle des sujets. Aux effets de pouvoir, liés au fait que le chercheur s'assigne le droit d'interroger tandis que les sujets observés ne sont autorisés qu'à produire des réponses (ou à refuser d'en produire), s'ajoutent les effets des asymétries inhérentes aux relations entre les groupes dont proviennent les interlocuteurs respectifs. De nombreuses études interculturelles ont ainsi été menées sans que leurs auteurs semblent s'être souciés de développer une analyse psychosociologique de la situation de production des données. Une telle analyse est pourtant nécessaire: sans cela, l'élaboration à laquelle aboutit le chercheur risque de dériver, de devenir spéculative, voire idéologique. Dans ces circonstances, elle ne peut qu'être stigmatisée par l'ethnocentrisme, ce qui est préjudiciable, surtout dans la perspective interculturelle. C'est pourquoi, avant de réaliser mes entretiens, j'ai observé l'attitude et la personnalité de chacun des apprenants concernés pendant les cours, j'ai lu et étudié la culture chinoise, les traditions, les habitudes d'enseignement/apprentissage en vigueur dans le pays, afin de rester la plus objective possible dans mes analyses et de m'éloigner, de faire abstraction de ma propre expérience d'apprenante de langues étrangères en France ou de ma formation d'enseignante de FLE.

L'expérience fait apparaître un paradoxe : plus l'observateur est périphérique, plus sa présence peut être ressentie comme perturbante. En effet, le groupe a le sentiment d'être observé, ce qui entraîne une modification des comportements et des attitudes spontanées. Mais d'un autre côté, cette présence peut servir d'*analyseur* car elle va favoriser des réactions

de défense et l'émission de propos et de comportements conformes permettant l'émergence des normes, des valeurs et des idéologies jugées socialement acceptables.

Le chercheur doit donc trouver la bonne distance, l'équilibre entre une certaine intégration au groupe permettant de désamorcer la méfiance et les réactions projectives dont il peut être l'objet, et le maintien de sa position d'observateur. Il doit à la fois faire preuve de tact pour être accepté mais également garder une certaine indépendance de jugement pour ne pas risquer d'entrer en « collusion » avec les sujets interrogés.

Aux perturbations introduites dans une situation et dans un groupe par la présence de l'observateur, il faut ajouter l'effet du groupe sur l'observateur. Les journaux de bord des ethnologues montrent comment l'immersion dans une culture autre, jointe souvent à la solitude, peut fortement affecter le chercheur. Si le groupe se sent observé par lui, il se sent aussi observé par le groupe. De plus, le chercheur doit souvent modifier ses habitudes, ses comportements, sa façon quotidienne de vivre, pour s'adapter à la situation dans laquelle il est placé ; il perd alors ses repères identitaires, ce qui peut provoquer une déstabilisation. Ces conditions tendent à accroître la singularité et la subjectivité de son regard qui peuvent refléter sa position de marginalité.

C. Clanet (1993:200) parle de «déplacement symbolique » ou « implication », qui consiste en une « ouverture à un autre code culturel, puis, dans un deuxième temps, en une mise en relation du code culturel nouveau et du code culturel du chercheur ». Il parle également de déplacements successifs d'un code culturel à l'autre afin de parvenir à des mises en relation, pour finalement aboutir à une intégration d'un système par l'autre, lors du compte-rendu de la recherche. Mais dans ces déplacements successifs, le chercheur se transforme : il y a transformation de sa relation à la réalité, de ses schémas et modes de pensée antérieurs; donc transformation de sa traduction de la réalité dans le discours. M. De Carlo (1998:198) confirme:

> Le chercheur doit se placer du point-de-vue de l'autre, s'identifier partiellement à l'autre: ce sont ces tentatives de changement (provisoire) de code culturel que l'on appelle déplacement symbolique. Ces déplacements dans les situations interculturelles sont à situer au niveau des relations interhumaines: c'est finalement à travers les hommes que les cultures entrent en contact et se transforment.

Il apparaît donc que l'approche d'un espace interculturel, par les changements qu'il provoque au niveau du chercheur, peut entraîner un déplacement du discours scientifique.

° Solutions **:**

Pour remédier à ces divers problèmes, le chercheur doit essayer d'adopter une position distanciée, censée lui assurer une certaine neutralité, et sélectionner des données privilégiant les faits objectivables, c'est-à-dire des comportements verbaux et non-verbaux (par enregistrement et retranscription des propos tenus).

Cependant, la neutralité de l'observateur est quasiment impossible: il appartient lui-même à une culture et il est donc porteur des valeurs, des normes, des habitus de cette culture, dont il peut difficilement se détacher. La méconnaissance de la subjectivité de tout regard constitue un biais important. On peut le constater dans beaucoup de recherches ethnologiques où l'observateur pense décrire la réalité alors que cette description est en grande partie une perception projective de sa subjectivité.

La subjectivité, même si elle est neutralisée au niveau du recueil des données, resurgit au niveau de leur interprétation. Plutôt que de feindre la neutralité et l'objectivité, l'observateur doit être attentif aux effets de sa subjectivité et l'utiliser positivement. En prenant conscience du caractère subjectif de tout regard, le chercheur peut mieux en évaluer les effets. A partir de cette prise de conscience, l'observateur ne se considère plus comme un objectif neutre face à des sujets qu'il étudie, mais comme le protagoniste d'une interaction entre des personnes porteuses d'identités culturelles différentes et communiquant chacune à partir de son identité. L'observateur est alors partie prenante d'une communication interculturelle dans laquelle il occupe une place qui n'est pas très différente de celle des sujets observés (E.M. Lipiansky et al., 2003 :132).

C'est à partir des perturbations que provoque le contact avec l'autre que chacun peut prendre conscience de son propre ancrage culturel et des différences avec celui qui appartient à une autre culture. Il s'agit moins, dans cette perspective, de se mettre à la place de l'autre que d'assumer sa propre place, sa propre identité et de permettre à l'autre d'assumer la sienne.

Ce qui importe le plus dans l'enquête et son analyse, sont les connaissances culturelles du chercheur : ce qu'il connaît des groupes en présence, de leurs conditions socio-économiques et environnementales, de leur passé historico-politique, de leurs systèmes d'attitudes et de représentations respectifs, des stéréotypes que les membres de ces groupes s'attribuent les uns aux autres et de leurs attentes mutuelles. C'est à partir de la multiplication des recherches, développées dans des conditions inédites et sur la base d'hypothèses nouvelles, de modèles théoriques non éprouvés, que pourra se réaliser l'analyse interculturelle.

II-LES BIAIS

Un biais est la déformation ou le risque de déformation (et donc d'erreur) encouru par l'enquête. Les biais sont de deux ordres : ils peuvent provenir du chercheur, ou de l'échantillon étudié.

° Biais liés au chercheur **:**

Les résultats d'une étude scientifique dépendent du chercheur dans des proportions dont il n'est pas toujours conscient : le chercheur fait partie du phénomène qu'il étudie. Le premier «obstacle » relève de l'ethnocentrisme, qui se manifeste par une disposition générale consistant, chez un acteur social individuel ou collectif, à rapporter à soi les événements concernant autrui; de sorte que le soi ou le groupe d'appartenance s'érige en prototype, en modèle, globalement positif, auquel autrui est comparé, toujours en sa défaveur et au bénéfice du sujet. Afin d'échapper à toute forme d'ethnocentrisme dans l'étude d'une culture, G. Vinsonneau (2002:23) recommande de faire preuve de « relativisme culturel », en abordant la culture sans *a priori*, sans appliquer ses propres catégories pour l'interpréter, sans la comparer à d'autres cultures. Il faut de la prudence, de la patience, des « petits pas » dans la recherche. Chaque système culturel est complexe, et chaque examen méthodique d'un système culturel peut venir à bout de sa complexité. Pour M. De Carlo (1998:87):

> Le véritable enjeu, dans une éducation interculturelle, serait de construire des représentations intersubjectives négociables à l'intérieur de la relation avec l'autre et dans lesquelles il puisse aussi se reconnaître. Les ethnologues ont souvent fait remarquer que l'ethnocentrisme est le fait de toutes les sociétés humaines, même les plus isolées: la tendance à poser son propre groupe comme mesure absolue à laquelle comparer tous les autres et à juger les diversités comme des infériorités peut être considérée comme universelle.

Il existe en second lieu le danger des stéréotypes: il ne s'agit pas de comparer des personnes, mais des *tendances générales* dans les réponses de chaque sujet. Comme l'a démontré G. Hofstede, il est difficile et rare de trouver une personne qui réponde à chaque question exactement comme la moyenne de son groupe: le citoyen moyen n'existe pas. Mais il existe, par contre, une tendance moyenne qui se dégage des réponses du groupe. Il faut faire attention à ne pas utiliser les résultats de l'entretien comme des stéréotypes, qui consistent à appliquer à un membre du groupe les caractéristiques collectives supposées de ce groupe (Il est japonais, donc il a des valeurs collectivistes; elle est américaine donc elle est

individualiste.) Qui dit que cette personne interrogée n'est pas une exception sur ce plan? Les stéréotypes ne sont que des demi-vérités, ce qui ne suffit pas à les accepter dans la communication interculturelle.

J. Demorgon et E.M. Lipiansky (1999:299) confirment:

> Les enseignants ne sont pas non plus protégés des préjugés dans la mesure où le système des normes, valeurs, règles, images, symboles qui détermine l'orientation des pratiques sociales est profondément intériorisé en chacun. C'est à ce niveau que l'on peut entendre les difficultés à harmoniser dans un contexte pluriculturel le rapport à l'apprenant, la relation pédagogique, éducative (l'autoritarisme de certains, le laxisme d'autres). Cela peut créer une barrière ou une limite à de véritables échanges.

D'après G. Hofstede (1994:274), les différences de valeurs entre les cultures d'origine du professeur et des apprenants sont une source de problèmes. Dans l'enseignement, les différences de degré de distance hiérarchique, d'individualisme, de masculinité et de contrôle de l'incertitude affectent les relations entre professeurs et apprenants, et entre apprenants eux-mêmes. La langue étant l'un des supports de l'enseignement, le rôle de la langue dans les contacts interculturels s'applique à la situation d'enseignement. Les chances d'adaptation culturelle sont plus grandes si le professeur enseigne dans la langue de l'élève, car le professeur a plus de prise que l'élève sur la situation d'enseignement. Comme nous le verrons au cours de l'analyse des entretiens individuels, la langue dans laquelle est dispensé le cours influe sur le processus d'apprentissage, notamment en le facilitant (si les explications sont données dans la langue maternelle de l'apprenant) ou au contraire en le freinant, par l'ajout de difficultés supplémentaires.

En effet, si les problèmes inhérents à la disparité des représentations se posent au niveau de la structure interactive que forment l'enquêteur et ses sujets, ils surgissent aussi avec l'usage de la langue, porteuse de sens et vectrice de relations de pouvoir, avec le mode de formulation des questions et avec le choix des mots qu'elles comprennent, avec l'élaboration des concepts qui forment les catégories des grilles prévues pour l'analyse de contenu des réponses et enfin, avec les présupposés et les notions qui sous-tendent les hypothèses à la base de la recherche.

Quand le chercheur mène une enquête en milieu relativement homogène, il doit déjà faire face à tous ces problèmes ; confronté à l'hétérogénéité culturelle, ces difficultés se

multiplient, l'obligeant à renoncer à ses entreprises aussi souvent qu'il refuse de négocier avec les exigences de la rigueur scientifique.

° Biais liés aux personnes interrogées **:**

Il arrive que les groupes constitués sur la base de facteurs socio-descriptifs (tels que l'appartenance ethnique, religieuse) diffèrent simultanément entre eux selon d'autres variables, telles que l'appartenance sociohistorique, politique, le niveau économique ou la personnalité, susceptibles d'infléchir de nombreuses conduites. Ainsi, les problèmes d'inférence statistique se compliquent avec l'apparition de l'hétérogénéité. La méthode de l'enquête se fonde largement sur les principes de l'échantillonnage, mais comment constituer un échantillon représentatif au sein d'une réalité mouvante, dont la dynamique ne se reproduit jamais identique à elle-même ? Dans ces circonstances, la généralisation fait surgir des problèmes théoriques difficiles à résoudre.

R. Linton (1986 :40) explique qu'il est rare que les anthropologues soient entraînés aux techniques des tests psychologiques qui sont plus élaborés et plus exactes que les leurs, et même lorsqu'ils le sont, il leur est le plus souvent difficile de les appliquer autrement qu'à l'échelle d'un petit échantillon social. Or, un échantillonnage vraiment objectif est presque impossible à obtenir. Les individus avec qui le chercheur est conduit à entrer en contact ne sont pas de simples unités dans un tableau statistique, mais des personnes réelles dont les réactions en face de l'enquêteur sont aussi variées que celles de personnes de notre propre société. Et comme elles sont en général incapables de comprendre le but de ces tests, elles leur opposent une résistance plus forte qu'on ne le voit dans notre société. Le résultat est que les seuls sujets à tester qui soient disponibles sont ceux qui sympathisent avec l'observateur et se soumettent par amitié. Il existe ainsi une sélection des sujets qui, pour être inconsciente, n'en est pas moins effective, et qui introduit une marge d'erreur quand on essaie d'étendre le résultat de ces tests à la société dans son ensemble. « Considère-t-on ces contacts continus et ces rapports étroits qui sont nécessaires pour juger sérieusement une personnalité, le facteur sélectif devient encore plus important. L'observateur qui vit dans une société indigène ne peut établir de rapports étroits et amicaux qu'avec un petit nombre d'individus. Ce que seront ces individus dépend des personnalités et des intérêts des deux parties. Les seuls indigènes qu'un enquêteur finira par connaître seront ceux qu'il trouve sympathiques et qui le trouvent sympathique » (R. Lionton, 1986 :41). Or, des conclusions fondées sur un tel échantillonnage sont loin d'être applicables au groupe dans son ensemble. Un moyen d'enrayer ce type

d'erreur latente est de faire étudier chaque société par plusieurs enquêteurs. Ceux-ci devraient travailler séparément et différer autant que possible les uns des autres par leur personnalité.

Dans la rencontre entre populations de cultures distinctes, les significations projetées sur les diverses circonstances de la vie sociale sont souvent hétérogènes, de sorte que les représentations attachées à la relation enquêteur-enquêtés peuvent diverger. Il est alors nécessaire de s'assurer que les objectifs du chercheur ne sont pas en contradiction avec ceux des personnes qu'il interroge : rien ne permet de penser, en effet, que ces dernières, posées comme sujets, se soumettront aux exigences implicites de la démarche prévue et qu'ils se plieront aux consignes.

D'autre part, les réponses de l'échantillon se fondent sur des discours, eux-mêmes objectivement limités, en raison de l'enfermement dans le vocabulaire que comprend la langue des sujets, dans les frontières des représentations sociales qu'ils véhiculent, dans les outils intellectuels de communication dont ils disposent. Il semblerait également que les complémentations et les interprétations de l'enquêteur dans l'entretien de recherche prennent une part importante dans la construction du discours de l'interviewé. Dans le face à face avec un répondant, la personnalité de l'enquêteur joue un rôle dont il faut connaître les effets, car la relation enquêteur-enquêté intervient dans la situation et peut produire des biais tels que:

- l'augmentation de la méfiance et de l'inquiétude des sujets, qui craignent une inquisition et un jugement. Ils sont résolus à défendre leur vie personnelle ou privée, sans comprendre les objectifs socioculturels et pédagogiques de l'entretien;
- une réaction à la personne même de l'enquêteur : le sexe, l'âge, le physique, l'appartenance sociale et culturelle interviennent dans la situation. Le lieu où se fait l'interview joue également un rôle important ;
- des risques de suggestion et d'induction des réponses : tout se passe comme si l'individu interrogé cherchait activement (et inconsciemment) quelle est l'opinion de l'enquêteur, ou ce qu'il attend (ou ce qu'il veut qu'on lui dise). Il y a ainsi un effort vigilant pour déchiffrer le sens des questions : le répondant fait inévitablement des hypothèses sur les hypothèses de l'enquête, et cette tendance augmente en proportion de la méfiance et du degré de conformisme ou d'anticonformisme. Sans compter la suggestion directe de la réponse ou des « explications » que l'enquêteur risque d'être amené à donner (R. Mucchielli, 1992 :50).

C. Camilleri et G. Vinsonneau (1996:138) résument ainsi la situation:

> Dans la rencontre des cultures, de nombreux effets d'interactions surgissent sans que le chercheur soit nécessairement préparé à les voir apparaître. C'est souvent le cas, par exemple, avec la variable indépendante que constitue le sexe de l'observateur. Les sujets issus de cultures à dominante « traditionnelle » demeurent très sensibles aux statuts et rôles de sexe, ce qui est relativement moins important dans les sociétés occidentales, notamment en milieu universitaire. Les valeurs que prend la variable dépendante peuvent alors être fortement infléchies du fait de l'interaction entre la nature de la relation liant le chercheur et son sujet d'une part (la composition homogène ou hétérogène de cette relation du point de vue du sexe des interlocuteurs) et la variable indépendante observée d'autre part. Dans les situations où l'on observe des acteurs sociaux porteurs de codes divergents, il s'avère important de se montrer vigilant quant aux significations accordées à la distribution des statuts et des rôles des partenaires en présence : les conduites exprimées face au chercheur, et les réponses que ce dernier provoque sont déterminées aussi bien par la structure relationnelle dans laquelle le sujet est impliqué que par ce que requiert, en elle-même, la tâche à accomplir. La familiarité avec les systèmes culturels en présence et la compréhension des codes représentent une condition essentielle pour éviter les impairs au moment de l'observation et les risques de commettre des erreurs d'interprétation des résultats par la suite.

Dans ce qui se passe entre le questionné et le questionneur, se mettent en place des mécanismes de *défense sociale du Moi*, vigilants à l'égard de toute menace externe, et qui constituent des obstacles importants pour les enquêteurs (R. Mucchielli, 1992:35). C'est contre le chercheur et contre la question que se mettent en alerte automatique ces défenses, comme s'il s'agissait d'une protection réflexe : la personne interrogée donne une réponse de « couverture », de façade. Elle peut selon les cas chercher à plaire, à intimider, à fuir discrètement, mais toujours l'attention sera vigilante à la personne du questionneur, à l'opinion que le répondant donnera de lui et qu'il cherche à donner, plus qu'à la question elle-même. C'est pourquoi les questions directes sur des problèmes importants pour l'interviewé sont vouées à provoquer des mécanismes de défense sociale du « Moi » : ce sont des phénomènes psychosociaux qui tendent à présenter le « Moi » comme intelligent, logique-cohérent, conforme aux normes sociales du groupe de référence. C'est à cette « façade » défensive que la question directe se heurte, et le chercheur qui l'ignore recueille avec empressement et satisfaction des réponses sans valeur réelle pour ses objectifs.

Les déformations involontaires des réponses (qui ruinent la valeur des résultats) proviennent en effet de la mise en alerte, par la question, de mécanismes automatiques psychosociaux, dont les quatre principaux sont:

- la réaction de prestige, qui est une réaction automatique face à la peur d'être mal jugé à travers sa réponse. Il s'agit alors de « sauver la face » car la personne interrogée croit courir un risque de jugement. Cette réaction se traduit par la minimisation des opinions, la simulation-défensive, le refuge vers des stéréotypes ou des réponses en fonction de ce qui est « socialement désirable ». Le recours à ce genre de réponse augmente en fonction de l'instruction reçue et du statut social de l'interviewé d'une part, et de l'enquêteur d'autre part (ses références sociales apparentes, ses attitudes) ;
- la contraction défensive à la question personnalisée : les questions personnalisées directes (commençant par « à votre avis ») ne facilitent pas l'expression des opinions et au contraire provoquent des réponses de *fuite* (augmentation du nombre de refus, ou hésitations), réaction défensive qui se produit devant les questions provoquant la crainte d'une utilisation de la réponse contre soi, ou une fermeture devant une question considérée comme personnelle et délicate ;
- les réponses de suggestion dues à la formulation de la question : les questions fermées et les questions polaires ont un effet déterminant : l'hypothèse est formulée de manière tellement tendancieuse qu'elle engage la réponse, car l'une des deux réponses offertes est inacceptable logiquement ou socialement. Les personnes interrogées vont alors répondre en fonction de ce qu'attend l'enquêteur, attitude de politesse qui peut être, de plus, culturellement valorisée et qui s'intensifie si l'enquêteur a du prestige aux yeux de l'enquêté ;
- l'attraction de la réponse positive, tendance très connue en psychologie sociale (la tendance à l'acquiescement) (R. Mucchielli, 1992:40).

Ces mécanismes de défense sociale du Moi définissent les tendances générales de la personnalité sociale et influencent les conduites individuelles en public ou face à un inconnu : la recherche de la conformité au groupe ; la suggestibilité et l'imitation sociale ; la peur du jugement d'autrui ; la recherche de prestige social et de considération. Chacun de ces mécanismes intervient de manière inconsciente ou subconsciente ; il faut donc éliminer l'intention délibérée de mentir. Le rédacteur du questionnaire devra y faire attention, et au cours des entretiens, il ou elle tentera d'éviter ces réactions préjudiciables à la recherche et à la valeur des résultats.

° Conseils pour éviter les biais de l'enquête **:**

Il ne faut pas commencer le questionnaire par des questions capables de provoquer ces réactions de défense, en évitant que l'enquêteur soit étranger au groupe des enquêtés ; en évitant d'utiliser les questions directes et fermées pour aborder les problèmes d'opinions personnelles ou pour traiter les points délicats ; et en assurant l'anonymat. Il est conseillé également de recourir au procédé de l'entonnoir qui consiste à partir de questions générales pour resserrer progressivement le thème délicat. De plus, les hypothèses ne doivent pas être transparentes; la neutralité du ton des questions est conseillée.

Contre la méfiance, le chercheur doit opérer méthodiquement la mise en confiance du sujet, par une introduction du questionnaire et de l'enquêteur, l'explication du choix du répondant, ainsi que l'exposé des objectifs et de leur intérêt. L'enquêté comprendra ainsi qu'il est interrogé non pas en tant qu'individu privé mais en tant que membre d'un groupe social, cette démarche représentant un facteur important du succès de l'entretien (R. Mucchielli, 1992 :51)

Pour l'observation de cultures ou groupes ethniques différents, G. Vinsonneau (2000:68) propose de :

- se soucier de l'authenticité des informations recueillies et éviter les généralisations abusives (fondées sur quelques cas isolés et non représentatifs) ;
- pour éviter les égarements résultant d'hypothèses erronées, l'observateur doit veiller à ne pas chercher à expliquer les conduites observées d'après les modèles culturels en vigueur dans son propre groupe d'appartenance, et prendre garde de ne pas exporter ces modèles hors du milieu qui les a produits et où ils prennent sens ;
- les outils conceptuels qui servent à structurer les observations doivent être clairement définis et d'un usage commun à toutes les personnes concernées par la recherche ;
- définir clairement le véhicule de la communication interculturelle: de quelle langue l'observateur fait-il usage quand il entretient un échange verbal avec les populations observées, et comment s'y prend-il pour interroger les sujets? Il est essentiel de s'assurer que les personnes interrogées comprennent parfaitement la signification des mots et phrases utilisés par l'observateur, et qu'il n'y ait aucune ambigüité. A travers la langue, c'est toute la fonction sémiotique qui est en jeu. Au-delà se profile l'univers des représentations sociales: il s'agit de le pénétrer si le chercheur veut comprendre ce qu'il observe.

Quand une personne émet une affirmation sur une population (ou une catégorie de la population), cette affirmation contient toujours des informations sur cette personne; mais le fait qu'elle contient des affirmations valables sur la population reste à prouver. Pour cette raison, il est conseillé à l'enquêteur de faire des affirmations respectant les quatre critères suivants:

- Etre descriptives et ne pas comporter de jugement de valeur, sinon elles contiennent plus d'informations sur le système de valeurs de l'émetteur que sur la population concernée ;
- Etre vérifiables par plus d'une source indépendante, sinon elles ne reflètent qu'une perception subjective ;
- S'appliquer, si ce n'est à tous les membres de la population, au moins à une majorité statistique, sinon ce sont de fausses généralisations ;
- Etre sélectives, en indiquant les caractéristiques qui s'appliquent à cette population et pas à d'autres, sinon elles sont sans intérêt.

III- ELABORATION DU QUESTIONNAIRE

° Objectif des questions **:**

L'objectif de ces entretiens semi-dirigés est de démontrer qu'il existe une relation entre modèle culturel, méthode d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, et personnalité de l'apprenant. A l'intérieur d'un univers culturel donné, je vais m'intéresser aux effets de conditions culturelles spécifiques sur des traits individuels.

Je vais pour cela commencer par mettre en évidence les modèles culturels présents en Chine (sur la base de notre recherche concernant le travail de G. Hofstede). En effet, les variations des attitudes des apprenants face à l'apprentissage relèvent à la fois de l'anthropologie, de l'ethnolinguistique et de la psychologie sociale. Ainsi, il faut prendre en compte :

- le rapport au groupe et le développement de l'individualisme ;
- la distance au pouvoir, dans notre cas, l'enseignant ;
- la tolérance de la société à l'incertitude, l'ambigüité, et la place accordée à l'improvisation (vécue comme positive ou non) ;
- les rôles masculins et féminins, qui peuvent intervenir notamment sur la prise de parole et l'initiative des apprenants.

Il faudrait également tenir compte des règles sociales telles que le fait d'accepter de se tromper (culture de la honte, culture de la culpabilité), de valoriser la créativité ou au contraire l'imitation et le conformisme. Les questions de l'entretien porteront donc d'une part sur :

- les stratégies socio-affectives, telles que la tolérance à l'ambigüité, la peur ou non de faire des erreurs (opposition entre la peur provoquant le blocage de l'étudiant, et la nécessaire prise de risques pour pouvoir progresser), accepter de ne pas tout comprendre en situation de communication authentique : l'apprenant pose-t-il des questions de clarification ou de vérification au professeur (pour demander de répéter, solliciter des explications ou reformulations) ? Les stratégies socio-affectives permettent le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle qui accompagne l'apprentissage. Cependant, certains étudiants, pour des raisons d'ordre culturel ou à cause d'expériences scolaires antérieures, n'auront pas ou peu recours à ces stratégies. Selon la psychologie cognitive, celles-ci jouent un rôle incontournable dans l'apprentissage des langues. Elles concernent :

° l'amour-propre,

° les attitudes,

° la motivation,

° l'inquiétude,

° le choc culturel,

° le contrôle de l'émotivité,

° l'esprit d'aventure.

La gestion des émotions et la réduction de l'anxiété dans l'apprentissage consistent, pour l'étudiant, à parler à soi-même en vue de réduire le stress qui accompagne l'accomplissement d'une tâche ou d'un acte de communication ; utiliser diverses techniques qui contribuent à la confiance en soi et à la motivation (telles que s'encourager, se récompenser) et ne pas craindre de faire des erreurs ou de prendre des risques (P. Cyr, 1998:57).

- les stratégies de coopération entre étudiants, telles que solliciter des appréciations concernant sa performance ou son apprentissage ; interagir avec les autres apprenants dans le but d'accomplir une tâche ou résoudre un problème ; être en compétition ou au contraire collaborer ; chercher l'originalité ou préférer l'imitation.
- le rapport à l'enseignant, à l'autorité, à la hiérarchie (distance/amitié, opposition enseignant natif ou chinois, homme ou femme…) ; les représentations des apprenants chinois concernant le rôle du professeur et celui de l'apprenant dans l'apprentissage de la langue (notion d'autonomie, d'implication et de motivation).
- l'influence de l'environnement, du contexte d'apprentissage du FLE : en groupe mono ou multiculturel ; en France ou dans le pays d'origine.

Les citoyens d'un même pays sont socialisés par les mêmes institutions. L'éducation commune crée entre eux des liens spécifiques. Avoir été formé dans la même langue et par le même système d'enseignement, qui diffuse, outre les connaissances, un système de valeurs et de normes, conduit à partager non seulement un mode d'expression mais aussi une même vision du monde (J.C. Ruano-Borbalan, 1998:299).

J'étudierai, pour chaque apprenant, les variables non dépendantes telles que la motivation, les représentations, les styles d'apprentissage, et les variables dépendantes sur lesquelles nous avons prise. Or, alors que ces variables conditionnent l'apprentissage, la réussite ou encore les abandons, la prise de conscience à leur égard reste confuse, les apprenants ne savent pas toujours optimiser leur efficacité, ni même découvrir leurs potentialités.

Les questions porteront d'autre part sur la culture d'apprentissage des apprenants :

- L'opposition entre un apprentissage en France (apports des médias, bain linguistique, contact avec les natifs) et l'apprentissage en Chine : l'objectif est de recenser les différences et les similitudes entre les deux expériences universitaires, ainsi que les difficultés rencontrées et les apports de la nouveauté ;
- La présence ou non de chocs culturels et problèmes interculturels (attitude du professeur, matériel inadapté, activités jugées intéressantes, utiles ou non, groupe multiculturel et hétérogène…) ;
- Le rapport au changement de stratégies d'apprentissage proposé en France, et au changement de méthodes d'enseignement utilisées : y a-t-il acceptation/adaptation ou refus/blocage face à la nouveauté ? Il faudra tenir compte des habitudes éducatives en vigueur en Chine (rapport oral/écrit, pratiques d'évaluation/examens, rapport à l'autorité, travail et activités en sous-groupes, horaires des cours…) ;
- La différence entre public homogène et hétérogène, la notion de bon professeur/bon apprenant, la tendance à la conformité au groupe ou à l'indépendance.

Notre tâche est de tenir compte du bagage préalable de l'apprenant, c'est-à-dire d'un ensemble de valeurs et habitus, de modes d'apprentissage dans sa culture éducative d'origine. Il paraît nécessaire de dresser avec l'apprenant une « fiche biographique » (cf portefeuille du Conseil de l'Europe) présentant le profil linguistique, la familiarité de l'étranger, le parcours éducatif, les motivations et les enjeux, les méthodes d'apprentissage, de travail rencontrées, le rapport au savoir, aux examens etc.. L'analyse des entretiens permettra également de mesurer les éventuelles évolutions et « transformations » résultant du contact entre individus ou groupes de cultures différentes, ainsi que l'impact, positif ou négatif, d'un apprentissage du F.L.E. en France.

En dernier lieu, je traiterai des variables de personnalité des apprenants interrogés qui, selon M. Reuchlin (1976:117), sont l'implication, la participation, l'intérêt pour la langue et la culture, la persévérance, le niveau d'anxiété, ainsi que la motivation (besoin de réussite (*achievement motivation*), les objectifs d'apprentissage poursuivis, l'orientation professionnelle), le degré d'autonomie, la préférence pour le conformisme ou l'originalité, une attitude communautaire ou individualiste (priorité à la réalisation d'objectifs personnels ou communs). L'apprenant est-il intro ou extraverti, ouvert, tolérant, curieux, travailleur… ?

° Problématique et objectif des entretiens :

Est-il possible d'avoir un seul modèle d'enseignement/apprentissage du FLE applicable à tous et satisfaisant pour tous ? Adapter les cours de français à un public pluriethnique ou pluriculturel, et parfois de niveau et compétences langagières différents, signifie-t-il :

- une pluralité des cursus? Une différenciation du matériel pédagogique selon la spécificité des groupes en présence? Une diversité des conditions de travail? (calendriers différents, heures modulaires)
- la mise en œuvre de modalités particulières d'enseignement et de méthodes pédagogiques qui seraient en mesure de correspondre aux caractéristiques cognitives et culturelles des apprenants? (valeur accordée à la discipline, l'autorité, l'autonomie, la responsabilité ; à l'écrit par rapport à l'oral ; à la mémorisation…)
- l'apprentissage des cultures (et de la culture française en particulier) comme conditions préalables à la compréhension d'autrui ;
- la reprise ou le renforcement d'une éducation contre le racisme et les préjugés.

(C. Camilleri et M. Cohen-Emerique, 1989:226)

Les questions de l'entretien sont regroupées par thèmes : la première série concerne la culture d'apprentissage, la deuxième est davantage à visée personnelle et cherche à déterminer l'identité et les attitudes d'apprentissage individuelles. Enfin, la dernière série de questions porte sur la comparaison (et la perception) de l'apprentissage du FLE en Chine et en France. Les entretiens auraient dû se dérouler idéalement en langue chinoise, mais faute de moyens et de temps, je les ai réalisés en français (avec des apprenants de niveau intermédiaire, B1/B2), en recourant à l'anglais si nécessaire.

° Questionnaire : Guide d'entretien oral

° Comment définissez-vous un bon enseignant, et un bon étudiant ?

° Quelles sont les compétences et les comportements attendus d'un professeur ? Et d'un étudiant (en cours, à la maison, en examen) ?

° Les relations que vous avez avec des enseignants natifs (français) sont-elles différentes des relations avec des enseignants non natifs (chinois)? Expliquez.

° Quel est le rôle et le statut du professeur homme / femme dans votre pays ? Avec qui êtes-vous le plus à l'aise ?

° Quels sont les avantages de la relation enseignant natif/étudiant ?

° Quels sont les avantages de la relation enseignant non-natif /étudiant ?

Et les inconvénients ?

° Pendant les cours avec un enseignant natif, avez-vous déjà ressenti un choc culturel ? Avez-vous été gêné(e) ou mécontent(e) face à son comportement, à sa façon de faire cours, aux contenus des manuels et documents utilisés, aux activités?

° Comparez le professeur chinois avec le professeur français, au niveau:

- des méthodes et approches
- des comportements et attitudes

°Aimez-vous travailler et coopérer en petit groupe en cours ou en-dehors du cours, ou préférez-vous étudier seul(e), à votre rythme ? Pourquoi ?

° Est-ce que vous suivez plutôt le groupe, son avis, ou préférez-vous être original(e) et exprimer votre propre opinion, pour essayer d'être le/la meilleur(e), d'être différent(e) ?

° Pour vous, qu'est-ce qui est le plus important ? La réussite du groupe, ou votre réussite personnelle ?

° Préférez-vous travailler dans un groupe multiculturel, ou avec un groupe uniquement chinois ?

°Avez-vous peur de faire des erreurs quand vous parlez français ?

° Comment vous sentez-vous en communication authentique face à des Français, quand vous ne comprenez pas bien ou que vous n'arrivez pas à vous exprimer ? Comment réagissez-vous quand vous ne comprenez pas en classe?

° Aimez-vous participer en classe ? Posez-vous des questions quand vous ne comprenez pas ? Si oui, à qui ? Au professeur, aux autres étudiants ?

° Préférez-vous être autonome dans votre apprentissage (travailler selon vos besoins et vos envies) ou préférez-vous laisser le professeur décider et guider ?

° Comment jugez-vous votre personnalité ? Décrivez-la en quelques adjectifs.

°Quelles autres langues étrangères avez-vous appris ? Combien de temps ? Où ? De quelle façon (avec quelle méthode, seul(e) ou en groupe) ?

° Pourquoi apprenez-vous le français ?

°Quand vous apprenez le français, qu'est-ce qui vous motive le plus ? Dans les activités, les documents, le professeur, le groupe, les examens…

° En Chine, comment avez-vous appris le français ? (méthodes, activités, supports, travail à la maison, examens, système d'évaluation)

° Quelles sont les différences et les similarités entre votre expérience à l'Alliance Française de Chine, et votre expérience en France ? Qu'est-ce qui vous paraît positif et négatif dans chaque pays ?
° Selon vous, quelles sont les motivations et les avantages à apprendre le français en France ? Et en Chine?

°Avez-vous réussi à vous adapter aux nouvelles exigences, aux nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage en France? Avez-vous compris ce qu'on attendait des étudiants dans le système français ?
° Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour vous quand vous avez suivi les cours en France ?
° Les représentations et stéréotypes que vous aviez avant de venir en France ont-ils changé avec l'expérience, la rencontre ?
° Le changement et la nouveauté des cours en France ont-ils été intéressants et utiles, ou au contraire vous ont-ils bloqué(e) ?

IV- CULTURE ET ECHANTILLON ETUDIES

° Echantillon sélectionné :

Les données provenant d'entretiens individuels posent le problème suivant: comme il est impossible d'atteindre la totalité d'une population, on procède par échantillons. On appelle « l'univers de l'enquête » l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête : c'est dans cet univers que sera découpé l'échantillon. On parle également de « la population » de l'enquête.

J'ai limité l'entretien à un petit nombre de personnes qui formera l'échantillon à l'intérieur de la population de l'enquête. Le problème essentiel est d'assurer la représentativité de l'échantillon, c'est-à-dire les conditions de sa composition qui permettront une « généralisation » ultérieure, à l'ensemble de l'univers de l'enquête, des résultats obtenus sur l'échantillon. Or, on sait que la culture et les représentations peuvent être communes à nombre d'individus, mais les particularités psychologiques et celles liées à la personnalité entrent également en jeu et doivent être prises en compte pour éviter toute généralisation ou conclusion hâtive. En effet, il faut éviter de généraliser ou stéréotyper les apprenants d'une même culture, comme l'explique G. Hofstede (1983 :78) :

> Characterizing a national culture does not mean that every individual within that culture is mentally programmed in the same way. The national culture found is a kind of average pattern of beliefs and values, around which individuals in the country vary. [...] In describing national cultures we refer to common elements within each nation, but we should not generalize to every individual within that nation.

L'auteur (1994:29) continue en affirmant qu'à tort ou à raison, on attribue des caractéristiques collectives aux citoyens de différents pays, parlant d'un comportement « typiquement » américain, japonais… Le critère de nationalité est bien pratique dans la mesure où chaque pays fournit des quantités de données statistiques sur leurs populations, que l'on peut ensuite classer selon les groupes régionaux, ethniques ou linguistiques. Mais cela peut induire en erreur, car dans ce genre d'études, la personnalité n'est pas du tout considérée.

De plus, on peut s'attendre à ce que les groupes constitués sur la base de facteurs culturels diffèrent simultanément entre eux selon d'autres variables, telles que l'appartenance sociohistorique, le niveau économique, environnemental, susceptibles d'infléchir de

nombreuses conduites : ces différents facteurs seront pris en considération lors de l'analyse des entretiens.

Il est donc délicat de constituer un échantillon de sujets représentatif d'une population, quand l'ensemble considéré est précisément caractérisé par l'hétérogénéité des appartenances et des personnalités.

En psychologie culturelle, le choix des sujets est doublement complexe : il s'agit de sélectionner, d'une part, des univers culturels ou des groupes ethnoculturels qui soient pertinents ; d'autre part, des personnes aptes à représenter ces univers ou ces groupes. C'est l'objectif de la recherche entreprise qui détermine la sélection des univers culturels appropriés ; on ne procèdera pas au même choix s'il s'agit de cerner des conditions culturelles influant sur certains traits individuels ou si l'on est en quête de lois universelles.

De plus, une même personne possède une diversité de rôles et statuts variant en fonction des situations sociales. En 1984, A.G. Greenwald et S.J. Breckler identifient trois dimensions du soi: le soi collectif, le soi public et le soi privé. Le soi collectif cherche une reconnaissance du groupe d'appartenance, le soi public rechercherait une reconnaissance sociale, tandis que le soi privé serait une recherche de congruence entre ses objectifs personnels et son comportement. L'allocentrisme correspondrait au fait d'accorder plus d'importance au soi collectif qu'au soi privé, notamment lorsqu'ils ne tendent pas vers le même but. Une personne dite « allocentrique » aurait tendance à sacrifier son soi privé au dépend de son soi collectif (à l'inverse d'une personne « idiocentrique ») (in C. Sabatier et al., 2001:29).

Dans les sociétés occidentales, l'identité peut passer par la parole et par la description de soi. Dans d'autres sociétés, la représentation individuelle de soi est plus difficile à mettre en évidence car elle est souvent confondue avec la dimension collective. Par conséquent, les individus ne cherchent généralement pas à se détacher des réseaux et des groupes sociaux pour élaborer une image de soi. L'identité se traduit alors à travers des conduites de conformité ou de non-conformité face aux normes culturelles, qu'il faudra déceler lors des entretiens.

Concernant la Chine, la question d'identité est celle du sujet, de la subjectivité. La Chine est par excellence un « sujet de droit », vu son histoire et sa tradition. En même temps, elle est « sujet de quête », car elle est à la recherche de toute nouveauté, et ce depuis plus d'un siècle et demi, depuis la guerre de l'Opium. C'est ce tissage non sans conflit qui rend ce pays

passionnant. Le mot interface caractérise bien l'identité chinoise actuelle. Située aux carrefours entre la tradition et l'Occident, entre le passé et le présent, cette identité dynamique et non figée comprend encore des éléments assez flous, indéterminés. Elle est donc à renouveler, et à réinventer. La prise de conscience d'un sujet individuel, « psychologique», accompagne la déruralisation du pays et l'apparition de nouvelles classes urbaines. Celles-ci sont constituées d'individus beaucoup plus isolés que ceux vivant au sein de structures traditionnelles, villageoises. Le recentrement sur l'individu fait que, selon un processus bien connu du monde moderne, l'individu chinois se retrouve beaucoup plus autonome.

Pour mes entretiens, j'ai choisi 10 apprenants chinois étudiant dans des centres FLE de Nancy, au CAFOL et au DEFLE, de même niveau de français (intermédiaire), âgés de 20 à 30 ans, hommes et femmes. Ils sont de niveau socioéconomique proche, tous originaires de la partie Sud/Sud Est de la Chine (Sichuan, Hubei, Hunan), enfants uniques, issus de familles de cadres moyens à supérieurs.

2- CARACTERISTIQUES DE LA CULTURE CHINOISE

I- PRESENTATION CULTURELLE

° Confucius et la notion de face :

G. Hofstede (1994:244) explique que Confucius était un intellectuel chinois d'humble origine qui vivait aux alentours de 500 avant notre ère. Il essaya, sans trop de succès, de servir plusieurs des seigneurs locaux de la Chine divisée de son temps. Il acquit une réputation d'esprit et de sagesse et vécut la deuxième moitié de sa vie entouré de disciples qui ont consigné son enseignement. Il occupait une position assez semblable à celle de Socrate, son contemporain à quatre-vingts ans près, dans la Grèce ancienne.

L'enseignement de Confucius consiste en leçons d'éthique sans contenu religieux. Le confucianisme n'est pas une religion mais un recueil de règles pragmatiques pour la vie quotidienne, de leçons que Confucius a tirées de l'histoire chinoise. Les principes essentiels sont:

- la stabilité de la société est fondée sur des relations inégales entre les personnes. Les cinq relations de base (wu lun) (souverain/sujet, père/fils, aîné/cadet, mari/femme, ami plus âgé/ami plus jeune) reposent sur des obligations mutuelles et complémentaires: le plus jeune doit respect et obéissance au plus âgé, celui-ci lui devant en retour attention et protection.
- La famille est le prototype de toutes les organisations sociales. La personne n'est pas d'abord un individu mais un membre d'une famille. Les enfants doivent apprendre à se maîtriser, à dépasser leur individualité pour rester en harmonie avec le reste de la famille, même si ce n'est qu'en apparence (chacun conserve sa liberté de pensée). L'harmonie implique que chacun garde la face, c'est-à-dire sa dignité, sa fierté, son prestige. Les relations sociales doivent être gérées de telle façon que personne ne perde la face. Témoigner de son respect pour quelqu'un se dit: « donner la face ».
- Se conduire de façon vertueuse, en essayant d'acquérir des connaissances et des compétences, de travailler dur, de ne pas dépenser plus que nécessaire, d'être patient et persévérant. Consommer de façon ostentatoire est aussi mal vu que de perdre son calme. Il faut de la modération en toutes choses.

Un reportage de la radio britannique BBC 4, du 7 juin 2007, souligne le retour de l'influence de Confucius dans l'éducation des enfants chinois, après des années d'interdiction. Il est intitulé: "The works of the ancient philosopher Confucius, which were once suppressed in China, are being studied again":

> From kindergarden, at the age of a year and a half, children are learning poems written by Confucius more than 2000 years ago. They bring the standards for being good students and children; the poems teach the virtues of politeness, hardwork, respect for the others, and become useful lessons for life, to help children lead a happy life and be well-educated. They are taught Confucianism because there is a lot of wisdom in it. Though the teaching of the philosophy of Confucius had been condemned by the Red Guard as a reaction during the Cultural Revolution, in the 1990s, China has encouraged Confucianism as a celebration of Chinese culture, obedience to authority. They realized that it contains the guiding principles for ordinary people and for politics of the whole country. More people are turning to it for help, because it provides reassurance and guiding lines for young people and children.

Nous verrons par la suite que ces valeurs et cette philosophie ancestrale sont très présentes dans la culture et les habitudes éducatives de nos apprenants chinois.

° <u>Analyse socio-économique du modèle culturel chinois par G. Hofstede :</u>

La France, comme les autres pays européens, se classe du côté individualiste, avec un fort contrôle de l'incertitude (faible tendance à prendre des risques mais davantage à privilégier la sécurité), des valeurs féminines, marquées par le désir de maintenir de bonnes relations interpersonnelles, et une résistance à la compétition. Au contraire, la Chine fait partie des cultures communautaires: ses caractéristiques sont un très faible contrôle de l'incertitude (volonté de prendre des risques), une distance hiérarchique plus faible, et une culture communautaire où priment le besoin de performance et la volonté de s'affirmer. La culture collectiviste suppose que chacun a des obligations envers le groupe auquel il appartient. En effet, selon D. Bollinger et G. Hofstede (1987:124), d'une façon générale on peut dire que les sociétés communautaires valorisent le temps passé pour le groupe tandis que les sociétés individualistes valorisent le temps passé par les individus pour leur vie personnelle.

Ces auteurs expliquent que l'esprit communautaire se manifeste par « un besoin de formation accrue, de bonnes conditions physiques de travail et une utilisation adéquate des capacités professionnelles »: trois aspects du travail qui accentuent la dépendance envers l'organisation chez l'individu. L'esprit individualiste, quant à lui, se manifeste par « le besoin de liberté dans son travail et la possibilité de relever des défis »: deux aspects qui accentuent l'indépendance envers l'organisation.

G. Hofstede (1983:88) décrit la notion de motivation de la façon suivante:

> The theories of motivation (what makes people act) and the practices of motivating people can both be related to the Individualism-Collectivism dimension. In a collectivist society, people will try primarily to fulfill their obligations towards their in-group: this may be their family, their enterprise, or their country. Such people do not seek self-actualization or self-respect, but they primarily seek "face" in their relationships with ingroup members.

D'après C. Sabatier et al. (2001:28), une société individualiste met l'accent sur l'individu en tant qu'entité séparée, distinct de son milieu social, sur la maîtrise de soi et la réalisation d'objectifs personnels, alors que dans une société collectiviste, la distinction entre l'individu et son groupe d'appartenance est confondue, l'individu ayant tendance à être vu comme l'extension du système social auquel il appartient. Le collectivisme qui caractérise la Chine peut être défini par l'intérêt porté par une personne aux actions et décisions d'autrui, le désir d'être approuvé par la collectivité, le partage d'objectifs communs, et la volonté de contribuer à la vie d'autrui.

B. Bouvier (2003 :402) affirme:

> Dans un système communautaire, l'individu se vit, se ressent comme maillon d'une chaîne, comme élément d'un tout, non par ses croyances, attitudes et valeurs personnelles mais par ses appartenances, sa place dans le groupe en fonction de ses rôles et statuts qui codifient sa conduite et, s'il ne s'y conforme pas, c'est son groupe et pas seulement lui-même qui est remis en cause. Le système social chinois repose sur un tissu de liens internes établis entre les individus, c'est une entité qui se divise en de multiples individualités, indépendantes mais soudées les unes aux autres. A l'opposé, l'héritage grec contribue à ce que l'homme occidental s'envisage comme un élément isolé, existant pour et par lui-même.

Le modèle individualiste engendre un système éducatif qui prépare la personne à l'autonomie, pierre angulaire de l'indépendance. Le modèle communautaire, au contraire, prépare la personne à vivre en bonne intelligence avec son groupe d'appartenance. Les liens

qui relient les membres d'un groupe sont, en Chine, prioritaires sur toutes les autres contraintes. Or, le modèle individualiste dans lequel l'indépendance, la liberté d'action et de choix sont fortement valorisées, peut être reçu et perçu comme « dangereux » dans des cultures où les valeurs communautaires et groupales sont considérées comme prioritaires car il peut porter atteinte à l'unité familiale, à l'honneur et à la pérennité du groupe. Détaché de son groupe d'appartenance, isolé dans un univers géré par d'autres valeurs, d'autres codes culturels, l'apprenant chinois pourra se sentir mal à l'aise dans un contexte d'enseignement/apprentissage français. Il s'agit d'un côté pour l'apprenant de rétablir le contact, de renouer des liens, et d'instaurer un dialogue relationnel ; et de l'autre côté pour l'enseignant de préparer les apprenants, les sensibiliser aux changements, leur expliquer ce qui est attendu d'eux dans le nouveau système.

Cependant, on constate aujourd'hui que la Chine est en pleine évolution face à la mondialisation : la relative libéralisation idéologique à laquelle on assiste en Chine permet l'expression et l'essor d'éléments culturels non traditionnels. Avec la diversification des échanges économiques et sociaux, et l'ouverture du pays vers l'extérieur, la confrontation des valeurs et leur interaction apparaissent caractéristiques de la société chinoise actuelle. L'individualisme moderne qui affirme l'autonomie du sujet, la culture de masse issue des pays asiatiques voisins mais aussi des Etats-Unis et d'Europe, le christiannisme qui se développe rapidement dans tous les milieux sociaux, influencent profondément les mœurs, l'esthétique et les croyances des Chinois. Face aux cultures étrangères, la culture chinoise n'est donc plus aujourd'hui un système stable de références communes (T. Sanjuan, 2008 :60).

II- HABITUDES EDUCATIVES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN CHINE

Est-il possible pour un apprenant d'abandonner les schèmes de référence et habitus provenant de la langue maternelle ? Comme l'ont souligné P. Yanaprasart et al. (2002 :2), dans tout apprentissage, l'enseignant et les apprenants tendent à réagir selon leurs rites, normes, valeurs, codes et pratiques sur le plan professionnel comme relationnel. Le fait d'être un apprenant dans une université ne garantit pas son succès dans une autre. Deux cultures universitaires se confrontent explicitement comme implicitement, consciemment comme inconsciemment. La comparaison des expériences passées et présentes des apprenants dans leurs structures d'origine et d'accueil pourra nous apporter des indices sur les codes universitaires, perçus par les acteurs institutionnels locaux comme « évidents », mais qui ne le sont pas pour les « non initiés ». L'appartenance socioculturelle et les valeurs éducatives qu'elle véhicule, influencent les pratiques et les comportements des apprenants.

° Apprentissage des langues étrangères en Chine :

La majorité des apprenants a appris les langues étrangères par des méthodes audiovisuelles, élaborées localement, dites communicatives, mais en fait utilisées de manière traditionnelle. Les pratiques d'apprentissage des langues en Chine passent essentiellement par le texte et les règles de grammaire, ne faisant appel ni à des comportements d'initiative ni à des activités de production: l'apprentissage est donc essentiellement passif, centré sur l'objet langue, focalisé sur l'écrit et organisé autour de l'autorité de l'enseignant.

En France, l'apprenant asiatique doit s'adapter à une méthodologie et un mode d'enseignement auxquels il est peu habitué, ainsi qu'à un système linguistique relativement nouveau (même si la majorité a appris l'anglais pendant plusieurs années). L'apprenant chinois, comme tout autre locuteur de langues monosyllabiques à tons (voir en annexe 8) se retrouve en FLE devant une morphologie développée et complexe : l'apprentissage et la reconnaissance de cette morphologie constituent la première difficulté.

Le mode d'apprentissage du mandarin est caractérisé par les trois critères suivants:

- l'apprentissage de l'écriture prend beaucoup de temps;
- l'ordre des mots constitue la base quasi unique de la syntaxe;
- les procédés fondamentaux d'apprentissage s'appuient essentiellement sur l'imitation d'un modèle. Ce modèle d'apprentissage incite à penser que dans une classe de langue étrangère, le comportement peu actif des apprenants chinois et leur goût pour les

tâches dites « non créatives » comme les exercices à trous ou les dictées, proviennent de leur vécu scolaire.

Les approches et les choix pédagogiques sont influencés par les valeurs socioculturelles du pays. Les pratiques de répétition et d'imitation usuelles dans le système scolaire chinois sont moins valorisées dans les classes de FLE en France, où on leur préfère des activités d'expression personnelle et d'imagination créative. L'imitation comme méthode d'apprentissage a été instaurée et maintenue par les conservateurs confucianistes qui prônent l'imitation des bons écrits comme seule méthode valable d'apprentissage de l'écrit (grammaire, vocabulaire, expression) (F. Coubard et F. Gamory, 2003 :464).

En effet, si l'oral est la partie la plus importante dans un cours français, c'est l'écrit qui prédomine en Chine. Les enseignants donnent un texte (pas trop long et bien structuré) aux apprenants la veille pour qu'ils puissent l'étudier à la maison. L'enseignement est organisé et détaillé: proposer un plan des activités du cours dès le début aide les apprenants à ordonner leur apprentissage. Si l'enseignant soupçonne que les apprenants n'ont pas compris, il ne pose pas la question « avez-vous compris », car la réponse serait un silence, mais il reprend l'explication (J.M. Robert, 2002 :138).

L'apprenant chinois n'est pas habitué à découvrir des notions, à les organiser et à conceptualiser. Il attend de l'enseignant des règles simples et logiques qu'il pourra appliquer ensuite. En général, l'enseignant asiatique explique la règle, montre comment l'appliquer et le travail des apprenants consiste à se familiariser avec ces nouvelles données, les apprendre et s'entraîner à les appliquer (par un travail à la maison). C'est pourquoi les apprenants chinois se montrent très surpris quand un professeur français leur demande de les appliquer immédiatement et en public. Entraînés à ne parler que s'ils connaissent la bonne réponse, ils se tairont plutôt que de réaliser un énoncé incorrect.

En classe, l'apprenant chinois est dépendant de l'enseignant et ne prend généralement pas de notes, il recopie les écrits du professeur. Dans une université chinoise, le professeur donne un document à partir duquel l'apprenant peut travailler pendant le cours et à la maison. Ce dernier est alors assuré que rien d'important ne peut être dit en cours sans que cela n'apparaisse par écrit soit dans le livre, soit dans tout autre document fourni par l'enseignant. En outre, le professeur chinois parle beaucoup moins que le français, et il écrit plus au tableau ; si bien que l'apprenant chinois n'a pas besoin de mobiliser une écoute attentive et soutenue. Il peut même s'absenter intérieurement de temps à autre. Les apprenants sinophones

ne sont pas habitués à écouter aussi intensément en cours que ne le font les apprenants français. Les Français formés, au fur et à mesure de leur scolarité, à prendre des notes, se voient dans l'obligation de mobiliser leurs facultés d'écoute plusieurs heures par jour, ce qui n'est pas le cas à l'école chinoise.

Il semble parfois que l'apprenant asiatique n'écoute pas, ne suit pas le cours. En réalité, il attend le moment opportun pour étudier (ce qui signifie souvent seul après le cours). Le cours de langue en Asie est presque l'inverse du cours de langue en France: une séance de 90 minutes se compose d'une heure ou plus de vérification des acquis de la séance précédente et de 30 minutes d'explication grammaticale et de consignes de travail personnel pour le prochain cours (J.M. Robert, 2002 :139).

Concernant les stratégies d'apprentissage, R. Politzer et M. McGroarty (in P. Cyr, 1998 :89) observent chez leurs apprenants asiatiques une certaine préférence pour les stratégies mnémoniques impliquant la mémorisation mécanique et l'application de règles, probablement à cause de leur apprentissage des idéogrammes chinois dès leur enfance. En effet, dès l'école primaire, les élèves chinois doivent apprendre par cœur les expressions figées, les poèmes et les textes anciens. De plus, ces auteurs notent une certaine résistance des jeunes chinois à abandonner leurs stratégies habituelles (alors que les hispanophones se prêtaient plus volontiers à des changements et à l'expérimentation de nouvelles stratégies) Cependant, avec le temps certains apprenants ont progressivement adopté de nouvelles stratégies et en ont reconnu la validité, comme nous le verrons dans l'analyse des entretiens.

Relation à l'enseignant:

En Chine, l'enseignant n'est pas considéré comme un ami, mais il peut prendre le rôle de parent, particulièrement après le cours. L'apprenant chinois aura tendance à voir dans son professeur un substitut familial, surtout si sa famille n'habite pas près du lieu d'étude. Il est donc fréquent et normal que l'enseignant prenne en partie en charge la solitude de ses apprenants et les invite chez lui pour leur faire retrouver une atmosphère familiale (E. Suzuki, 2005 :137).

Il existe des rapports de dépendance plus forts dans les pays asiatiques entre enseignants et apprenants, mais cela n'exclut pas d'autres formes d'autonomie. B. Bouvier (2003 :404) pense que pour les apprenants chinois, l'enseignant est une autorité bienveillante,

le supérieur étant avant tout un protecteur ou un bienfaiteur pour l'inférieur. La relation professeur/apprenant fonctionne sur ce modèle et engendre l'équation :

Supérieur/protecteur → inférieur/protégé ;

Autorité bienveillante → obéissance respectueuse.

Cette interdépendance est acceptée en Chine.

L'enseignant chinois subit l'influence des modèles précédents et suit les traces du glorieux ancêtre Confucius, qui affirmait : « Je ne crée rien, je transmets. » C'est pourquoi on retrouve dans les classes de langues en Chine de nombreuses techniques d'enseignement privilégiant la répétition, dans le but d'amener les apprenants à se familiariser avec les sons et à corriger les erreurs de prononciation. Plusieurs dialogues sont appris par cœur et récités oralement par les apprenants, pour leur permettre de s'entraîner à certaines situations de communication et de pratiquer l'oral, mais dans des conditions artificielles et non-authentiques. Les dialogues proposés dans les manuels constituent généralement l'essentiel du corpus des cours d'oral dans les universités chinoises (B. Bouvier, 2003 :405).

° Habitus et attentes des apprenants chinois :

Le groupe :

Comme on l'a vu, la Chine est un pays collectiviste. En conséquence, en apprentissage, le groupe occupe une place prioritaire : J.M. Robert (2002 :136) explique que « l'apprenant chinois se définit en fonction du groupe: chaque membre se sent solidaire et responsable, la réussite d'un cours est une affaire collective. L'échec d'un ou de plusieurs membres du groupe engage la responsabilité collective. » Les apprenants chinois ne considèrent pas la réussite individuelle (ou la sélection) comme un critère primordial. Là où un Français se réjouira d'être parmi les 60% reçus, un Chinois, content certes s'il est admis, se reprochera de ne pas avoir tout fait, grâce à l'entraide ou au conseil, pour que tout le monde réussisse.

Pendant la scolarité, les enseignants chinois insistent beaucoup sur le travail en groupe et sur le rapprochement d'élèves brillants et d'élèves en difficultés: les plus doués aident les plus faibles. L'entrée à l'université ne se fait que sur concours: un apprenant admis à l'université a toutes les chances de réussir ses études et d'avoir son diplôme car la sélection s'est effectuée avant. Dans un cours, les apprenants les plus faibles sont pris en charge par les autres, et ils fourniront plus d'efforts pour ne pas démériter du groupe.

D'autre part, en Chine on ne montre pas ses faiblesses en public. Un apprenant chinois n'indiquera donc pas à l'enseignant qu'il n'a pas compris. Même si l'enseignant le lui demande en cours, il préfèrera garder le silence. Par contre, après le cours, il demandera des explications à un autre apprenant qui aura compris, ou à l'enseignant. Il est possible pour le professeur de former des petits groupes d'apprenants qui décident quels points méritent d'être approfondis: dans ce cas, ce n'est plus l'individu qui est en cause mais la décision d'un groupe (J.M. Robert, 2002 :136).

Originalité vs conformité :

Selon B. Bouvier (2003 :406), « chaque individu appartient, de manière différente, à un ou plusieurs groupes dont l'opinion exerce une influence irrésistible sur lui. La conformité aux principes du groupe, l'identification communautaire représentent des valeurs essentielles en Chine. La sécurité, l'intimité et l'affection sont acquises aux membres d'une famille chinoise ». Aussi, la collaboration et la recherche du consensus sont des voies fréquemment adoptées par les apprenants chinois dans les activités de groupe.

La conformité aux coutumes et habitudes sociales est une preuve de bonne adaptation pour les Chinois. L'attitude consistant à se démarquer, à faire preuve d'originalité n'est ni encouragée ni valorisée. Il faut néanmoins mentionner le fait que la conformité peut engendrer l'ennui, la stéréotypie, la rigidité ou la morosité : ainsi, au cours de mon expérience d'enseignante, j'ai rencontré et observé certaines « tensions » et attitudes de compétition entre les apprenant(e)s chinois(es), qui cherchaient, par ce biais, à se démarquer et à se confronter au groupe d'origine dans le but de se montrer le ou la meilleure, dans un esprit de supériorité.

L'originalité et l'imagination créative sont valorisées dans les classes françaises, où les professeurs demandent fréquemment aux apprenants de créer des dialogues, d'imaginer des situations à partir d'un thème et de les produire à l'oral ou à l'écrit. Les consignes concernant les expressions écrites et orales proposées dans les écoles françaises, donnent à l'apprenant l'occasion de s'exprimer de manière individuelle et personnelle: il peut donner son opinion, ses différents points-de-vue, ses sentiments en utilisant au mieux les acquis théoriques du cours, et ce genre d'activités peut parfois surprendre et « bloquer » certains apprenants chinois : en effet, les enseignants ont appris aux apprenants chinois à ne pas prendre la parole spontanément, et à ne pas interrompre le professeur pendant son cours pour lui poser des questions. Interrompre le cours pour poser des questions qui, peut-être, n'intéresseront pas tout le groupe, intervenir pour donner une opinion personnelle ou ajouter une idée aux propos de l'enseignant seraient, au contraire, considérés comme des comportements inadaptés, voire

asociaux. Cependant, les enseignants français doivent savoir prendre en compte la « participation silencieuse » des apprenants chinois, telle que:

- la quantité et qualité du travail fourni à la maison et des exercices rendus ;
- la participation aux activités en sous-groupes ;
- les questions posées individuellement à l'enseignant à la fin du cours ;
- l'assiduité, la régularité dans le travail (B. Bouvier in J.M. Robert, 2002 :198)

.

Vocabulaire :

J.M. Robert (2002 :141) remarque que les apprenants chinois accordent une grande importance au vocabulaire et passent beaucoup de temps à consulter leur dictionnaire: cette insistance à chercher un mot provient de la syntaxe chinoise. Dans une langue européenne, la méconnaissance d'un mot dans une phrase ne perturbe pas trop la compréhension : on sait qu'il s'agit d'un nom, d'un verbe, d'un adjectif…En chinois, le mot peut prendre plusieurs catégories selon sa place et le sens de la phrase. Pour un apprenant chinois, la méconnaissance d'un mot n'est pas seulement sémantique, elle est aussi catégorielle, et la suite du texte ou du discours peut en être perturbée. D'où l'importance pour lui de construire le sens « linéairement » et non globalement. Un Latin aura terminé sa lecture (dans le cadre d'une compréhension globale) quand un Asiatique n'en sera qu'au premier quart.

L'auteure explique cette tendance par le fait que le système scolaire demande à l'apprenant chinois d'apprendre tous les nouveaux mots rencontrés dans un document de travail. Ils essaient donc de les mémoriser dès la première rencontre et souvent les soulignent. S'ils consultent le même mot pour la deuxième fois, cela signifie qu'ils avaient oublié quelque chose qu'ils n'auraient pas dû ni ne doivent jamais oublier. Cela les fait culpabiliser. Dans un tel système, l'apprenant n'est pas encouragé à s'affranchir des modèles, donc peu ou pas du tout encouragé à deviner et à penser par lui-même, d'où des difficultés au sein d'un groupe FLE multiculturel, quand l'enseignant est jugé aller trop vite pour les Chinois, notamment dans les activités de compréhension globale, de résumé, et d'expression de l'opinion personnelle.

Au lieu de rechercher la signification d'un mot dans le dictionnaire, l'enseignant français demande souvent à ses apprenants de lui poser la question directement. Cependant, demander des explications n'est pas dans les habitudes chinoises, d'autant que les apprenants chinois considèrent que l'apprentissage relève à cent pour cent de leur responsabilité.

Par ailleurs, puisque l'apprentissage en Chine repose sur les deux socles que sont la mémorisation et l'infaillibilité, la peur de l'erreur, doublée de la peur de monopoliser l'attention et/ou d'être ridicule (perdre la face), n'encouragent pas à s'exprimer.

F. Pradal (2008:32) a cherché à comprendre d'où vient la peur des apprenants de langues étrangères : d'un manque de maîtrise linguistique ou d'un blocage psychologique face à l'altérité, l'inconnu? Pour B. Naoul, « la peur de la sanction, la peur de commettre des fautes, s'explique d'abord par le manque de maîtrise linguistique et d'outils. » Cet avis est partagé par H. Akmoun qui souligne que « les difficultés sont aussi dues à l'artificialité des situations de production à l'écrit, l'ambigüité des consignes, aux représentations inadéquates de l'écrit. » Quant à D. Goldstein, elle remarque que les « apprenants s'expriment avec plus d'aisance dans les niveaux débutants. C'est à partir du moment où ils se rendent compte de leurs erreurs qu'ils ont peur »: les avancés estiment qu'ils n'ont pas droit à l'erreur et prennent moins de risques, essaient moins (in F. Pradal, 2008 :32).

Selon F. Coubard et A. Pauzet (2003:434), le manque de recours à leur langue maternelle en France pour trouver le sens d'un mot ou d'une phrase, place les apprenants asiatiques dans une forte dépendance psychologique par rapport au dictionnaire qui est souvent l'unique « pont » entre les deux langues-cultures, ce qui renforce la quête de fiabilité et de qualité de leur dictionnaire : les apprenants sont en effet souvent inquiets quand on leur dit qu'un mot n'est pas beaucoup usité.

Phonétique :

L'enseignement de la phonétique occupe une place importante en Chine. Ce n'est pas seulement l'intelligibilité qui est en jeu dans la bonne prononciation et l'intonation, mais l'élégance et l'instruction. En Chine, le français est principalement enseigné comme langue étrangère à l'université. La phonétique y a une grande importance car les recruteurs évaluent en premier lieu la prononciation et l'intonation des candidats avant leurs compétences morphosyntaxiques et communicatives. La prononciation ne doit pas seulement permettre d'être intelligible, c'est une fin en soi.

Alors que les méthodes de langues françaises privilégient l'approche communicative, ce n'est pas encore tout à fait le cas en Chine. T. Yuan, enseignante à l'université du peuple de Chine, explique que l'enseignement commence par la phonétique, pendant six semaines :

> A chaque leçon un simple dialogue (salutations, présentations) est créé autour du vocabulaire comprenant les mêmes voyelles et consonnes.

> L'enseignant fait écouter ce dialogue aux apprenants à plusieurs reprises, il le répète en le jouant pour leur donner une idée précise sur la prononciation et l'intonation. En l'imitant, les élèves ont une première impression et découvrent leurs contraintes physiques. Avec les nouveaux mots, ils comprennent les relations graphie-phonie et les mémorisent d'autant mieux (T. Yuan, 2008:32).

Les apprenants ont des difficultés pour prononcer certains sons à cause de leur langue maternelle et de leur provenance régionale: ceux qui viennent du Nord de la Chine n'arrivent pas à distinguer [b] [p] ; [d][t] ; [g][k], et ceux qui viennent du Sud prononcent mal [l][n]. Les apprenants des provinces de Hubei, Hunan ou du Sichuan prononcent souvent [dz] ou [z] à la place de [ʒ].

Les Chinois ne distinguent pas les occlusives sourdes des sonores, en raison de l'absence des sons tels que [b], [d], [g] dans leur langue maternelle. Les apprenants ont donc du mal à identifier et à prononcer les mots tels que « cadeau » ou « gâteau » (T. Yuan, 2008 :32).

La motivation, l'ouverture et l'entraînement sont les mots-clefs d'un apprentissage réussi. L'enseignant natif, quant à lui, représente un modèle motivant pour les apprenants chinois.

Grammaire :

La grammaire du chinois mandarin semble fort différente de celle des langues européennes : les mots sont invariables, il n'y a pas de marques morphologiques telles que la conjugaison des verbes ou le pluriel des noms. Cependant, une syntaxe rigoureuse permet d'indiquer le rapport entre les divers éléments de la phrase, le temps, les modalités énonciatives et toutes les nuances grammaticales qui peuvent exister. L'unité de base est la syllabe (transcrite par le caractère). Toute syllabe a, en principe, un sens : c'est un morphème. Le mot, qui est l'unité syntaxique, est le plus souvent, soit monosyllabique soit, par composition, dissyllabique. La construction de la phrase est indiquée par l'ordre des mots et des propositions, et par l'emploi de mots grammaticaux. Le verbe, repérable par sa compatibilité avec une négation, est le centre obligatoire de la proposition. L'ordre de base est sujet-verbe-objet. Le sujet n'est pas nécessairement exprimé : un autre élément peut être mis en valeur en tête de phrase. L'expression du temps est assurée par des formes nominales indiquant la date (avant le verbe) ou la durée (après le verbe). Des suffixes verbaux (mots

suivant immédiatement le verbe) précisent l'aspect du verbe : un événement en cours ou achevé (T. Sanjuan, 2008 :118).

Voici un exemple de construction de phrase grammaticale chinoise: la phrase « demain je n'aurai pas de cours » se traduit en chinois par:

wǒ	míng tiān	méi	kè
moi	demain	ne pas avoir	cours

Il n'existe donc pas de temps de conjugaison mais simplement l'ajout de la marque temporelle au présent, futur ou passé ; et il n'existe pas non plus de déclinaison du verbe en fonction de la personne : seule la marque du sujet est précisée isolément en début de phrase.

F. Bourgeois souligne la difficulté et la complexité du fonctionnement de la langue chinoise pour un Français:

> En chinois, le même mot n'a jamais qu'une terminaison, on n'y trouve pas ce qui dans nos déclinaisons distingue le verbe et le nombre des choses dont on parle. Dans les verbes, rien ne nous aide à faire entendre quelle est la personne qui agit, comment et en quel temps elle agit, si elle agit seule ou avec d'autres. En chinois, le même mot est substantif, adjectif, verbe, adverbe, singulier, pluriel, masculin, féminin. D'autre part, l'arrangement de toutes ces monosyllabes paraît n'être soumis à aucune règle générale, en sorte que pour savoir la langue, après avoir appris tous les mots, il faut apprendre chaque phrase en particulier, la moindre inversion ferait que vous ne seriez pas entendu des trois quarts des Chinois (in J.M. Robert, 2002 :223).

B. Bouvier (2003:413) explique que les caractères chinois sont invariables et, comparé à celui de la langue française, l'appareil morphosyntaxique du chinois est si léger qu'on considère généralement que c'est une langue sans grammaire. C'est en partie pour cette raison que les enseignants de français et les apprenants chinois consacrent l'essentiel de leur temps à la grammaire théorique et pratique au détriment des activités de compréhension et d'expression orales.

III- ENSEIGNEMENT DU FLE EN CHINE ET EN FRANCE

La langue française peut être enseignée à l'université en tant que « spécialité » ou en tant que « deuxième langue étrangère ». Les formations de spécialité dispensent des cours de langue française, de civilisation, de littérature et parfois de langue des affaires. Dans les universités, le français en tant que spécialité est enseigné pendant quatre ans, réparti sur deux cycles de cours. Ces quatre années d'études sont sanctionnées par un examen final et la rédaction d'un mémoire en français obligatoire pour obtenir la Licence de Langue et Littérature Françaises (in Fle-chine.org).

Pendant de nombreuses années, les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères en Chine visaient prioritairement la formation linguistique. Cette politique basée sur une méthodologie traditionnelle se caractérisait par des exercices centrés sur la grammaire et la traduction. Après avoir dominé pendant longtemps l'enseignement des langues étrangères, cette approche continue d'exercer une certaine influence.

La conscience qu'un enseignement général ne convenait plus à un monde dont les attentes devenaient de plus en plus précises et pointues, a aidé au développement d'un enseignement des langues dans un but autre que linguistique. Les objectifs de l'enseignement sont de plus en plus adaptés au marché de l'emploi, permettant aux apprenants de se spécialiser dans des domaines variés tels que le commerce ou le droit : c'est ce que l'on appelle en Chine les « apprenants à compétences composées ».

L'enseignement du français hors université est principalement pris en charge par les Alliances Françaises qui, en Chine continentale, sont des écoles de coopération sino-étrangères. Chacune a un directeur français nommé par le Ministère français des Affaires Etrangères, et un directeur chinois nommé par l'université partenaire de chacune des Alliances. Les professeurs sont français ou chinois, diplômés de FLE pour les premiers et de Départements universitaires de français pour les seconds. La majeure partie de leur public est constituée d'apprenants se destinant à partir en France pour y faire des études supérieures.

Arrivés en France, les apprenants chinois sont souvent confrontés à des attentes différentes et à des chocs culturels. En effet, la représentation du « bon » apprenant dans la structure francophone est presque opposée à celle de la norme chinoise:

> Une personne qui est à la fois autonome et active pendant les cours, qui sait exprimer son opinion même en faisant des fautes (un preneur de risques), qui sait organiser son discours oral et écrit, qui sait gérer ses travaux en les rendant dans les délais (un planificateur), qui sait travailler en équipe (un médiateur), qui sait organiser ses recherches bibliographiques, qui sait comment accéder aux informations et les sélectionner (un organisateur), qui sait prendre des initiatives en choisissant son thème, en réalisant des enquêtes, des interviews, en menant son travail personnel de manière indépendante (un décideur), qui sait prendre ses responsabilités en n'hésitant pas à aller voir son professeur, expliquer les problèmes rencontrés, poser des questions et établir des relations de dialogue (un communicateur), qui sait se faire remarquer, se faire valoir, tout en respectant les limites (P. Yanaprasart et al., 2002 :17).

Dans les premiers temps de l'enseignement/apprentissage du FLE, beaucoup d'enseignants remarquent les difficultés que rencontrent les apprenants asiatiques à s'intégrer dans un cours de langue (silence des apprenants, manque de participation, difficulté à conceptualiser et à communiquer dans la salle de classe...) L'approche communicative proposée dans les centres de FLE en France ne correspond généralement pas aux habitudes et aux attentes de ce public, dont les spécificités sont parfois méconnues des enseignants:

- L'écrit est privilégié par rapport à l'oral ;
- La recherche de compétences linguistiques est privilégiée par rapport aux compétences de communication ;
- Le manque de familiarité avec des systèmes morphologiques lourds et complexes entraîne des difficultés dans l'acquisition de la grammaire française (J.M. Robert, 2002 :135).

Dans cette culture, le professeur est la troisième personne en importance après Dieu et l'Empereur. Lui poser une question signifie qu'on n'a pas bien compris, ce qui est répréhensible, et cela peut vouloir dire que le professeur n'a pas bien expliqué, ce qui est encore pire. En lui posant une question, l'apprenant court le risque de lui faire perdre la face, surtout s'il ne connaît pas lui-même la réponse. Il s'agirait là d'un manquement grave à la bienséance. Malheureusement en France, un tel comportement, qui se manifeste souvent par une certaine passivité, ne contribue pas ou peu à l'apprentissage d'une L2 en classe. Mais il est important de se rappeler que les « stratégies d'apprentissage sont considérées comme des

comportements et que tout comportement est modifiable » (P. Cyr, 1998 :56), notamment grâce à l'influence de l'expérience d'enseignement/apprentissage en France.

Les professeurs de français qui enseignent dans les classes de FLE hétérogènes s'accordent pour signaler le manque de spontanéité de leurs apprenants de langue-culture chinoise quand il s'agit de répondre aux questions ou de prendre la parole en grand groupe. Dans le système éducatif chinois, la majorité des cours sont de type magistral et quand ils sont interactifs, c'est à l'initiative de l'enseignant: les apprenants ne parlent que s'ils y sont invités. Les échanges se déroulent sous forme de questions/réponses: il n'y a pas de discussion, de débats, d'échange à bâtons rompus. Si l'enseignant pose une question, il la pose nommément à un apprenant. C'est pourquoi lorsqu'un professeur français pose une question en direction de l'ensemble du groupe, les apprenants chinois ont tendance à garder le silence et ne pas se mettre en avant. Il semble que face à une classe collectiviste, la participation soit plus efficace et active en formant des petits groupes et en leur demandant de discuter d'un sujet puis d'exprimer les idées communes devant la classe entière. Par ce biais, les apprenants peuvent élaborer une réponse de groupe et se sentent plus à l'aise pour parler devant la classe en tant que représentants d'un sous-groupe (B. Bouvier in J.M. Robert, 2002 :197).

En résumé, si les apprenants chinois parlent peu en situation de groupes hétérogènes, c'est que:

- ils n'ont pas l'habitude de se distinguer du groupe en prenant la parole seuls ;
- ils ont peur de faire des erreurs devant les autres ;
- ils pourraient se sentir ridicules de poser une question « trop simple » ou bien dont ils devraient connaître la réponse, et ainsi perdre la face ;
- ils ne veulent pas faire perdre de temps au groupe avec des difficultés de compréhension personnelles (B. Bouvier in J.M. Robert, 2002 : 199).

Une sensibilisation préalable au public asiatique permettrait aux enseignants de contourner certains obstacles régulièrement rencontrés, et de répondre à leurs interrogations ou incompréhensions (pourquoi une telle demande de grammaire explicite, pourquoi la salle de classe n'est-elle pas un lieu d'échanges ? etc.)

3- ANALYSE COMPARATIVE DES ENTRETIENS

Je me suis fixé pour objectif d'analyser les perceptions que nos apprenants ont exprimées sur leur expérience de leur culture universitaire d'origine et sur celle d'accueil, et de dégager et catégoriser un certain nombre de différences de pratiques et valeurs. J'ai interviewé 10 apprenants chinois ayant tous connu une expérience universitaire préalable dans leur pays. Chaque entretien a duré environ une heure et s'est déroulé à partir de questions semi-dirigées, grâce auxquelles les apprenants pouvaient développer des points qui leur semblaient pertinents en les illustrant par des exemples concrets. Parallèlement à ces rencontres, je me suis appuyée sur mon expérience d'enseignante de FLE au quotidien, en observant l'attitude de mes apprenants chinois en classe et parfois en-dehors ; en interaction avec leurs camarades chinois et les apprenants d'autres nationalités, mais également lors de leurs échanges avec moi. Ce double apport, cette double analyse permettent de contourner les biais dus aux conditions de l'entretien, mais également de ne pas être influencée par une vision ethnocentrique de ma part.

L'objectif de mon travail sera de déterminer et identifier d'une part ce qui est partagé par les apprenants d'une même culture, et ce qui diverge de par le poids et l'influence de la personnalité et de l'identité d'autre part. Ainsi, à l'intérieur d'un univers culturel donné, on s'intéressera aux effets de conditions culturelles spécifiques sur des traits individuels. Au cours de cette analyse, la référence aux apprenants de mon échantillon se fera par l'initiale de leurs noms afin de préserver leur anonymat.

I- REPONSES COMMUNES : ASPECTS CULTURELS

- Les apprenants préfèrent travailler en groupes multiculturels plutôt que monoculturels : ils les trouvent enrichissants car ceux-ci apportent des connaissances et améliorent les compétences orales. Cette expérience est jugée favorable en comparaison aux classes monoculturelles, où les apprenants ont fortement tendance à parler en chinois entre eux, ou à avoir le même accent prédominant quand ils parlent français, freinant ainsi toute progression ou espoir « d'authenticité », de possibilité de parler la langue telle qu'elle est pratiquée en France par des natifs.

D'autre part, ils préfèrent étudier et coopérer en petits groupes en classe, afin de pouvoir se corriger mutuellement, partager et échanger leurs idées ou opinions dans le but d'essayer d'être les meilleurs possible, construire de bons discours pour obtenir de meilleurs résultats.

La réussite du groupe importe plus que la réussite personnelle: « chacun est une partie du groupe » ; « la progression du groupe égalise/est liée à la progression individuelle » (L.Z.)

- Ils ont tous appris l'anglais à l'école et/ou à l'université, durant 8 à 10 ans, en groupe avec un enseignant chinois. L'enseignement de l'anglais en Chine consiste à apprendre de manière intensive le vocabulaire et la grammaire en priorité, dans un objectif d'écrit. En revanche cet enseignement se caractérise par une faible importance accordée aux compétences de l'oral. Tous ont étudié uniquement en Chine et n'ont pas profité de séjours ou d'échanges en pays anglophones.

- Apprentissage du français en Chine :

- Il est marqué par une prédominance de l'enseignement de la grammaire, mais un manque de pratique orale et un manque « d'authenticité », terme que les apprenants emploient pour comparer les cours en Chine avec un enseignant chinois « qui a un fort accent en français et qui fait parfois même des erreurs », contrairement au professeur français qui parle et enseigne « le français parfait et authentique ». Les apprenants chinois se plaignent souvent de ne pas comprendre la population quand ils arrivent en France : ce n'est pas le même langage qu'ils ont appris dans les méthodes fabriquées et artificielles (comme notre propre expérience d'apprenants d'anglais ou d'espagnol dans le secondaire, où les dialogues sont loin de la réalité et où le recours aux documents authentiques est trop rare).
- Utilisation de manuels, proposant des méthodes progressives selon chaque niveau (débutants, intermédiaires, avancés) et accordant de l'importance au travail à la maison.

Dans les Alliances françaises en Chine, les livres utilisés actuellement sont : *Festival, Taxi, Alter Ego*.

L'aspect positif de cet apprentissage est une meilleure compréhension des cours pour les apprenants grâce aux explications fréquentes et au recours à la langue maternelle par l'enseignant chaque fois que nécessaire : « En Chine l'enseignant explique clairement, sans obstacle ni barrière de langage, de communication, donc la compréhension est maximale » (D.Z.). Tous soulignent une meilleure préparation aux examens qu'en France, grâce à de « meilleures techniques » des enseignants chinois. L'avantage d'apprendre en Chine est que « le professeur est très fort en grammaire » et explique en chinois : « c'est bien d'apprendre la grammaire dans ma langue » (K.W). Selon Y.X., les relations avec un professeur natif, français, sont différentes de celles avec un professeur chinois car « on peut s'exprimer clairement et directement avec les Chinois ».

- Selon les jeunes interrogés, il n'existe aucune différence entre un professeur homme et femme : ils ont le même rôle et le même statut en Chine; seules la motivation, la patience, la compétence et l'expérience professionnelle importent.

- Apprentissage du français en France : aspects positifs :

- L'environnement , le bain linguistique, l'utilisation permanente de l'expression/compréhension orales (communication avec les enseignants, les administrations, les autres apprenants ; les informations et médias en français) leur permettent de progresser rapidement.
- L'enseignant français est plus « vivant » et dynamique (D.Z). Il est surtout vecteur d'authenticité dans la prononciation, il a une meilleure compréhension des apprenants, il connaît et représente la culture française. H.L. pense que « quand il parle avec des professeurs français il progresse très vite, et c'est très bon ». Au contraire le professeur chinois parle toujours, et « pas très juste ». Il recourt souvent à la langue maternelle, tandis que l'enseignant natif parle toujours en français, ce qui est jugé plus bénéfique pour l'apprentissage.
- Tous les apprenants de l'échantillon ont jugé les cours et le changement de méthode d'enseignement/apprentissage par rapport à la Chine, intéressants, utiles et pratiques.

- Apprentissage en France : aspects négatifs :

- Les professeurs sont moins proches, moins « familiers » ou amicaux qu'en Chine, surtout en-dehors des cours où le contact avec eux est jugé insuffisant, trop distant.
- Les techniques d'apprentissage sont un peu différentes, et parfois déstabilisantes (manque d'explication culturelle, de détermination d'objectifs au début du cours). En conséquence, plus de la moitié des interviewés disent avoir ressenti un choc culturel pendant leur apprentissage dans notre pays, et ne pas avoir compris ce qui était attendu d'eux (trop de liberté, pas assez d'explication sur les objectifs de travail, les besoins, ou le choix des documents). Cependant, cela n'a pas entravé leur adaptation au pays, aux cours, et aux nouvelles exigences.
- La conséquence directe de l'absence d'utilisation de méthodes dans les centres FLE de Nancy est que les apprenants n'arrivent pas à voir où ils en sont, quel est le programme et la progression des cours, voire même « quel est le niveau du groupe et des enseignements » (D.Z.). En effet, les enseignants du DeFle et du CAFOL prônent l'utilisation de documents authentiques pendant les cours, et ne recourent qu'exceptionnellement à quelques exercices issus de méthodes. Certes ce procédé donne plus de travail de préparation et de recherche aux enseignants, qui doivent être au fait de l'actualité politique, sociale, économique de la France et des pays francophones, mais cela reste un grand avantage car les documents authentiques leur donnent une marge de liberté dans le choix et l'organisation des cours, leur offrent une grande créativité, et les rendent indépendants des programmes souvent formatés proposés par les méthodes. En revanche, il reste primordial d'habituer les apprenants asiatiques à ce travail et ce genre de supports, en leur faisant comprendre qu'ils ont la chance d'être en France et d'avoir toutes les ressources possibles à portée de main, au quotidien, de manière autonome. Cette année encore, mes apprenants se contentaient d'accumuler les photocopies distribuées tout au long du semestre par les différents enseignants, sans les classer ni les réutiliser par la suite, se montrant ainsi presque incapables de retrouver un article précis étudié la semaine précédente : toutes ces feuilles représentaient pour eux de la « paperasse » inutile et désorganisée.

- Stratégies et habitudes d'apprentissage :

- Selon toutes les personnes interrogées, c'est le professeur qui doit décider de l'organisation des cours, du choix des documents, et guider l'apprentissage des apprenants (cet aspect vient confirmer le manque d'autonomie des jeunes Chinois) : « il doit nous

dire comment faire ». Mais leur expérience du travail personnel en-dehors des cours en Chine leur a permis de s'investir davantage en France, de faire des activités seuls de leur côté en fonction de leurs besoins et à leur rythme, donc de progresser.

- Ces apprenants sont à la recherche d'un code linguistique (à la recherche de moyens pour se faire comprendre et comprendre) et d'un savoir culturel. Les contacts avec les Français restent très limités. Ils privilégient l'acquisition d'une grammaire et d'un vocabulaire de base, susceptibles de remplir leurs besoins langagiers. Ils sont plus sensibles, au niveau débutant, à une approche progressive qu'à une approche fonctionnelle: la compétence linguistique prime sur la compétence de communication.
- Tous sont prioritairement motivés par l'examen (principale motivation de leur apprentissage à la fois en Chine et en France). Leur objectif est de poursuivre leurs études, dans leur spécialité, en France, en rejoignant une grande école ou université.
- Ils aiment participer en classe et donner ou partager leur opinion, ce qui va à l'encontre de ce qu'on croyait et affirmait de leur culture : ils n'hésitent pas à poser des questions aux autres apprenants (en premier lieu) ou à l'enseignant en cas de difficultés de compréhension. Toutefois, la plupart des interrogés avance l'importance de ne pas faire perdre de temps aux autres apprenants, et de solliciter l'enseignant uniquement si tout le groupe rencontre des problèmes. S'il s'agit d'une difficulté personnelle, les apprenants chinois préféreront recourir à leur dictionnaire ou à internet. Certains font appel aux stratégies d'évitement, de compensation : gestes, dessins, utilisation de l'anglais, recherche de synonymes français.
- La majorité des apprenants interrogés n'ont pas (ou peu) peur de faire des erreurs, jugeant celles-ci « normales » et indispensables à la progression dans la langue étrangère car ils peuvent ainsi être corrigés par l'enseignant ou recevoir l'aide des autres apprenants.
- Dans leur vision et leur conception des relations enseignant/apprenant, une similitude est apparue : les éléments qu'ils jugent nécessaires chez l'enseignant sont la compétence dans l'enseignement, l'écoute et la patience, la compréhension et l'attention. De plus, la sympathie, l'humour et les échanges amicaux entre enseignants et apprenants sont relativement bien classés. Toutes les réponses relèvent de l'affectif. Tandis que les étudiants français privilégient les interactions en cours, les Chinois valorisent davantage ce qui relève de l'ordre relationnel, qui ne se limite pas à la classe. Quant aux éléments considérés comme importants pour les apprenants eux-mêmes, tous pensent qu'un apprenant doit être sérieux, travailleur, et qu'il doit respecter l'enseignant.

Grâce à ses entretiens, E. Suzuki a également remarqué :

> Les étudiants chinois mettent en avant les éléments relevant de l'interaction entre le professeur et l'apprenant en cours (présence ou absence d'appréciations de la part de l'enseignant) ou du relationnel (bonne entente). Nous pouvons supposer que nos sujets chinois investissent plus d'affectivité dans l'enseignement de la langue, notamment dans leurs relations avec l'enseignant. Les attitudes positives de celui-ci à l'égard de l'ensemble de la classe ne suffisent pas en effet, pour certains, à soutenir leur motivation ou leurs progrès. Il leur faut un rapport presque personnel avec l'enseignant, pour favoriser leur apprentissage.[…] Sa compétence mise à part, ils souhaitent que le professeur s'intéresse à eux, et qu'il apprécie leur travail. En-dehors de la classe, ils désirent entretenir des échanges amicaux, voire des relations proches et sympathiques avec ce dernier (2005:5).

Aux vues de ces réponses communes aux entretiens, l'influence culturelle sur l'apprentissage des jeunes Chinois à Nancy reste relativement forte, même après une année d'études en France (dépendance à l'enseignant, faible autonomie, priorité à la grammaire et au manuel, importance du groupe et de sa réussite), mais plusieurs aspects considérés au départ comme immuables et propres au pays et aux normes d'apprentissage chinoises, telles que l'absence de prise de parole spontanée, ou la notion de face qui empêche de se mettre en avant et de donner son opinion personnelle…, disparaissent très vite, et sont parfois même inexistants.

II- REPONSES DIVERGENTES : CARACTERISTIQUES INDIVIDUELLES ET PERSONNELLES

De nos jours les communautés culturelles tendent à perdre tout caractère d'homogénéité et le monde semble être dominé davantage par le changement que par la tradition culturelle, par un phénomène d'internationalisation et de globalisation. Aussi, chaque apprenant interrogé a parfois donné des réponses propres et personnelles, souvent différentes de ses compatriotes chinois, notamment au niveau des besoins en langue française, des difficultés rencontrées au cours de leur apprentissage en France, et du désir de réussir en se démarquant du groupe.

° D.Z.

Il est un des seuls apprenants à ne pas avoir ressenti de choc culturel en France.

A la fin de son séjour à Nancy, il estime qu'il n'a pas progressé assez vite. En conséquence, il aimerait que les cours soient davantage adaptés aux besoins de chaque apprenant, différents.

Le plus difficile pour lui a été l'oral, et le manque de vocabulaire (comme pour X.T. et H.L.) pour s'exprimer « correctement » dans des situations de la vie quotidienne.

° H.X.

Elle veut des méthodes d'apprentissage plus rapides, pour vite progresser.

En France et en Chine, la compréhension est différente car les cultures sont éloignées, donc parfois elle ne comprend pas. Elle pense qu'en France il y a moins (donc pas assez) de travail à la maison, et en conséquence moins de pression pour étudier : les apprenants sont trop livrés à eux-mêmes, pas assez guidés par le professeur, trop autonomes sans y être formés et préparés au préalable.

Le plus difficile en français est la compréhension orale.

° X.T.

Le plus important à travailler et pratiquer sont la compréhension et l'expression orales.

Le comportement des enseignants français et chinois sont presque identiques, ainsi que les relations qu'ils entretiennent avec leurs apprenants. Mais elle s'est sentie parfois gênée par le comportement du professeur français, et sa façon de faire cours.

En Chine, il y a moins de participation des apprenants en cours, le professeur « parle tout le temps » et « enseigne plus » pendant le cours, alors qu'en France les apprenants sont plus actifs et souvent sollicités.
Elle cherche à être la meilleure, sans trop se préoccuper du reste du groupe.
Elle est un peu nerveuse quand elle ne comprend pas.
Elle préfère être autonome dans son apprentissage.

° X.Z.
Il ne perçoit pas de différence entre le professeur français et chinois, qui ont le même comportement, selon lui. Il n'a pas ressenti de choc culturel ni de gêne face à l'enseignant français.
En Chine le texte est fixe, établi au préalable par l'enseignant, les étudiants ne peuvent pas choisir, donc, selon lui, le professeur français est « meilleur » dans ses méthodes d'enseignement, il permet et crée plus de contacts et de débats (l'interactivité et la participation active des apprenants sont jugées positives).
Il aime travailler seul à la maison pour avancer dans ses projets personnels.
Il se sent « malheureux » quand il ne comprend pas. Pour lui le plus difficile est la compréhension orale.
Il est davantage motivé par les activités (contrairement aux autres interrogés qui s'intéressent avant tout à l'examen).
Il apprend le français pour «l'utiliser » (au quotidien et pour ses futures études).
Il a compris ce que l'on attendait de lui/ d'eux en France.
Ses représentations n'ont pas changé depuis qu'il est en France.

° L.Z.
En Chine, les apprenants doivent respecter les professeurs, leur relation est très sérieuse (sous-entendu : la relation est plus relâchée en France, plus familière ou distante) mais la situation commence à changer : elle varie en fonction de la gentillesse de l'enseignant, qu'il soit français ou chinois.
Un enseignant doit obligatoirement avoir un niveau élevé de compétences, de l'éthique (patience, passion), et doit comprendre les problèmes des apprenants étrangers (anticiper, s'adapter, ne pas être bloqué par des barrières culturelles ou langagières).
Le professeur français utilise de meilleures méthodes d'enseignement.

L.Z. pense que l'apprenant doit trouver lui-même des méthodes pertinentes de travail (raisonnement plutôt autonome).
Il n'a pas ressenti de choc culturel mais regrette la place trop importante accordée à la préparation au DELF/DALF pendant les cours (à l'encontre du TCF, qui l'intéressait davantage).
Il a peur de paraître impoli par un mauvais usage de la langue : cette crainte confirme le problème interculturel rencontré par les apprenants étrangers en France, mal ou insuffisamment préparés. Transposé au français, le désir de s'exprimer dans le bon registre de langue pour ne pas commettre d'impair explique sans doute le besoin des apprenants de savoir si les mots appartiennent au registre familier, standard ou soutenu, et s'ils peuvent être utilisés en toutes circonstances.

Le plus difficile pour L.Z. est l'expression écrite, car « il y a trop de facteurs à prendre en compte : conjugaison, orthographe, grammaire, formes. » En ce qui concerne l'écrit académique, les pratiques de l'écrit en contexte universitaire (rédaction de commentaires ou compositions, dossiers, mémoires) obéissant à des règles discursives très strictes, en fait un ensemble de pratiques culturelles cachées, différentes selon les héritages éducatifs: la problématisation, l'élaboration d'un plan, la présentation des hypothèses, la démonstration par la preuve, la synthèse, les références bibliographiques…Si ces tâches existent dans toutes les cultures universitaires, elles recourent à des modes organisationnels implicites (matrices, stratégies et outils linguistiques) que l'enseignant doit décoder en amont avec les apprenants: en effet, les apprenants des pays asiatiques éprouvent de grandes difficultés à rédiger ces travaux, non pas tant sur le plan linguistique mais sur le plan rhétorique (P. Yanaprasart et al., 2002 :14).

L.Z. préfère que l'enseignant guide l'apprentissage et décide des activités et documents en classe, mais en-dehors des cours il travaille seul selon ses besoins.
Le professeur et le groupe sont ce qui le motivent le plus dans l'apprentissage du français.
Ce qu'il regrette est de ne pas avoir de contacts avec les Français. Il estime qu'il n'a pas réussi à s'adapter aux nouvelles exigences en France.

° H.L.
Il présente une conception autonome de l'apprentissage: selon lui, en Chine, la priorité pour l'apprenant est d'«étudier soi-même », ensuite il pose des questions au professeur pour

obtenir des explications : il considère que l'apprentissage du français dépend de soi-même, pas du groupe, et il pense que les apprenants d'une même classe ont différents niveaux : certains parlent bien, d'autres connaissent la grammaire, ainsi « on peut étudier ensemble, s'entraider ».
Ses difficultés personnelles en français portent sur le vocabulaire : « il n'y a pas assez de livres pour expliquer les mots, et les utiliser dans la vie quotidienne ».
Il est contre l'originalité et préfère le conformisme: il veut être comme les autres, « nous devons étudier ensemble, comme un groupe ».
Il aime le professeur passionné et sympathique, qui peut toujours aider les apprenants.
Il préfère discuter en groupe, pour améliorer sa compréhension orale.
Enfin, il explique qu'aujourd'hui les examens en Chine sont plus proches de la pratique (communicative) : avant c'étaient uniquement la compréhension écrite, le vocabulaire et la grammaire qui étaient évalués, désormais la compréhension et l'expression orales ont été introduites et sont prises en compte.

H.L. propose de changer et abandonner l'utilisation de polycopiés en cours en France, au profit de livres, pour pouvoir faire des exercices pour tous les cours, car « les papiers ne peuvent pas former un système pour les apprenants », « on les regarde puis on les jette » : au contraire un manuel est bon pour étudier seul, consulter les corrigés et les transcriptions, répéter, réviser, mieux comprendre en approfondissant. Cela apporte une idée de progression.
Cette réponse et suggestion (faites par d'autres apprenants chinois) mêlent la volonté d'autonomie dans l'apprentissage à l'idée de progression et d'organisation des cours et de l'année universitaire.

° H.N.
Il estime qu'un bon professeur est responsable, prépare les cours à l'avance, est patient, actif, doit parler beaucoup et faire aimer ses cours aux apprenants. Il doit être bon dans sa spécialité et ne pas faire d'erreurs.
H.N. juge le rôle de l'apprenant plus important que celui de l'enseignant, car « même si le professeur enseigne mais que l'apprenant n'aime pas travailler ou apprendre, il est difficile d'améliorer le français. » Pour cela l'enseignant doit rendre ses cours intéressants et attractifs, notamment en proposant « des activités ludiques, des jeux ».
Il pense que la pression des examens « va éliminer son espoir d'étudier ».

Pour lui, la réussite du groupe est importante : un apprenant qui n'aime pas travailler donne une mauvaise influence aux autres : « il faut améliorer le français ensemble ».
Il aime à la fois coopérer en classe, pour parler, progresser à l'oral, pratiquer tout ce qui est impossible de travailler seul. Mais il fait également beaucoup de travail personnel, et pense que sa propre réussite est primordiale.
Il aime se sentir original, et ne pas être comme les autres, « sinon tu es perdu et c'est mauvais pour chacun ». Selon lui, chaque apprenant doit avoir son caractère propre, sa personnalité.
Les activités en cours de français le motivent le plus, surtout en groupe, en « équipe » car il trouve la compétition intéressante. En second lieu vient le professeur, qui a beaucoup d'influence sur les apprenants : il doit être gentil et ouvert, ne surtout pas se mettre en colère sous peine de provoquer la peur et le blocage chez les apprenants, qui ne participeront plus et ne le solliciteront pas.
Comme H.L., il préfère étudier avec un livre plutôt que des documents photocopiés, car il peut ainsi revoir et réviser seul de son côté, et avoir les « connaissances comme un système ».
En Chine il a appris le français dans une école privée en étudiant également très souvent après les cours, en autonomie, à l'aide de cassettes et de films notamment.
Il pense qu'il est préférable de recourir à la langue chinoise pour expliquer la grammaire française, qui est « une science précise et exacte ». Grâce au passage à sa langue maternelle, il peut « comprendre beaucoup de choses rapidement», contrairement aux cours en France où « il est très difficile de comprendre les points de grammaire.»

° K.W:
Pour elle, il n'y a pas de différence entre un professeur français et chinois. L'avantage d'étudier avec un enseignant français est qu'elle peut apprendre beaucoup de vocabulaire et de culture ; et l'avantage d'étudier avec un enseignant chinois est « qu'on se comprend toujours, ce n'est pas difficile », ils parlent toujours en chinois et très peu en français.
Elle n'a pas ressenti de choc culturel en France.
Elle préfère travailler en petits groupes pour connaître différents avis, et parce qu'en Chine ils travaillent également beaucoup en groupes, mais elle tient à conserver sa propre opinion.
Elle n'a pas peur de faire des erreurs, mais elle ne parle pas souvent en classe car elle ne peut pas trouver les mots pour exprimer son avis. Quand elle ne peut pas se faire comprendre elle recourt à l'anglais. En classe si elle a des questions, elle demande parfois aux autres apprenants mais la plupart du temps elle les note puis cherche sur internet ou demande à des amis.

Elle juge sa personnalité tranquille et timide.
Elle a appris le japonais en Chine pendant 2 ans comme deuxième langue étrangère, et un peu de coréen, mais elle a suivi seulement des cours de grammaire, sans pratiquer suffisamment d'activités orales.
Elle aime apprendre les langues étrangères, et apprend le français car « c'est important pour trouver un travail en Chine ».
Elle s'est « presque » adaptée aux nouvelles méthodes d'enseignement françaises, mais pense que c'est encore difficile, surtout l'oral (expression comme compréhension). Elle trouve les cours en France intéressants mais un peu difficiles, à cause de la barrière de la langue.

° Y.X : cette apprenante fait preuve de beaucoup d'autonomie dans son apprentissage :
Selon elle, les éléments importants pour un enseignant sont de connaître « le but d'enseignement », l'objectif de travail, et connaître le niveau des apprenants pour enseigner selon leurs besoins et intérêts. Quant à l'apprenant, il doit coopérer avec l'enseignant et « comprendre définitivement », mémoriser pour pouvoir utiliser en situation authentique.
Elle n'aime pas travailler en petit groupe (« ça prend beaucoup de temps ») et préfère étudier seule selon ses besoins et ses envies, et parce qu'elle pense qu'il est très difficile de communiquer et parler en français avec des étrangers, surtout quand le niveau du groupe est intermédiaire. De plus, elle n'aime pas participer en cours, se jugeant un peu timide.
Elle a appris le japonais pendant 6 mois, avec des Japonais (bain linguistique et culturel qu'elle a jugés nécessaires à son apprentissage et sa progression).
En Chine elle a appris le français en classe et seule après la classe, en écoutant et récitant les textes par coeur. Elle estime que l'Alliance Française de Chine a été très efficace pour elle, et très différente de l'Alliance en France : en Chine les cours sont « plus pressés », le professeur enseigne très vite en classe et donne beaucoup de travail à la maison « pour ne pas oublier » la leçon.

J.X. :
Pour lui, un bon professeur doit intéresser les apprenants, les motiver à étudier ; un bon apprenant doit bien travailler, converser avec les autres apprenants, préparer le cours avant (comme il est coutume en Chine) et réviser.
J.X. attend de l'enseignant qu'il enseigne des contenus variés (sport, informations, « connaissances du vivant »). En Chine, le professeur parle plus qu'en France, il parle de toutes les choses et dit aux apprenants « comment faire ». Le professeur chinois est

« dominant » et décide du déroulement du cours et des activités, tandis qu'en France ce sont les apprenants qui sont « dominants », le professeur proposant un sujet et les apprenants se lançant dans un débat : J.X. affirme qu'il doit s'habituer à cette nouvelle méthode de travail.
En Chine, l'enseignant est le second parent des élèves, et tout le monde doit le respecter.
J.X. n'a pas ressenti de choc culturel en France car il savait comment le cours et le quotidien se passaient avant de partir (en effet, quelques apprenants chinois nous sont envoyés chaque année par un organisme qui prend tout en charge, d'où l'importance de bien former et sensibiliser les apprenants étrangers, dès le départ, aux différences et aux nouveautés françaises, afin de faciliter et accélérer leur adaptation).
En Chine, les bons professeurs « trouvent les méthodes d'enseignement qui intéressent les apprenants, les motivent ».
En Chine, les professeurs sont « très sérieux », en France ils sont « très gentils », mais l'enseignement est « le même ».
J.X. préfère étudier seul à son rythme, car il a été habitué en Chine, mais pense que « coopérer en petits groupes n'est pas mauvais ».
Il aime participer en classe car « c'est intéressant ».
Il se décrit comme gentil, introverti, curieux des autres personnes et autres cultures, et c'est pourquoi il aime communiquer avec les autres apprenants.
En Chine, son apprentissage du français était essentiellement basé sur le vocabulaire, puis il parlait beaucoup avec ses amis chinois et son professeur français. Il a donc progressé rapidement à l'oral par ses propres moyens, sa motivation, sa participation active et son implication (nécessaire semble-t-il en Chine où les apprenants sont relativement passifs pendant les séances de langue).
Selon J.X., il est préférable d'apprendre le vocabulaire et la grammaire du F.L.E. en Chine, tandis que la France est bénéfique pour l'expression et la compréhension orales (bain linguistique permanent).
J.X. n'a pas tout à fait compris ce qu'on attendait de lui en France, et ses représentations ou stéréotypes sur le pays n'ont pas changé.

III- RAPPORT AUX PROFESSEURS NATIFS ET CHINOIS : DISTANCE HIERARCHIQUE ET PERCEPTION DE L'AUTORITE

Les travaux de E.T. Hall et ceux de E. Goffman ont permis d'analyser les dimensions cachées de toute communication entre les individus dont les distances et les comportements se règlent inconsciemment selon les codes socioculturels qu'ils auront incorporés, variant suivant l'appartenance culturelle, sociale, générationnelle, et sexuelle de leurs interlocuteurs. Dans sa société d'origine, la manière de s'adresser à la personne qui représente l'autorité (professeur, directeur) paraît évidente: chacun reproduit mécaniquement les attitudes, gestes et paroles adéquats, traduisant toute l'organisation de sa propre société, le rapport de l'individu à la collectivité. Mais quand on passe en contexte étranger et qu'il s'agit de communiquer avec les différents représentants de l'autorité, il y a de fortes chances pour que les comportements habituels soient en décalage avec ceux attendus dans la structure d'accueil, du fait que l'étranger n'a pas été initié à la codification verbale et non-verbale de ce consensus social (P. Yanaprasart et al., 2002:16).

En France, on distingue dans un chef l'autorité *statutaire* qui tient de la fonction, et l'autorité *personnelle* faite d'intelligence, de savoir, d'expérience, de valeur morale, de don de commandement, de services rendus. Pour faire un bon chef ou un bon enseignant, l'autorité personnelle est le complément indispensable de l'autorité statutaire.

Aussi, dans les rapports entre les apprenants chinois et les enseignants français, les contacts ont été jugés « sympas mais distants ». En effet, les apprenants n'hésitent pas à venir leur parler après les cours ou pendant les heures de réception, mais contrairement à des pratiques relationnelles et à une représentation de l'enseignant devant montrer une grande disponibilité chez les apprenants de culture asiatique, ces derniers n'ont pas osé s'imposer hors des plages horaires qui leur étaient réservées et encore moins leur téléphoner à la maison ou leur rendre visite à domicile: on peut aller « boire un pot » avec l'enseignant mais dans un espace extérieur (non domestique), et c'est lui qui prendra l'initiative.

Les objectifs de l'enseignant français ont peu de relations avec ceux de l'enseignant chinois. Les apprenants chinois considèrent l'enseignant natif comme un « causeur infatigable » (jiantan), tandis que l'enseignant chinois serait plutôt qualifié d' « autoritaire et bienveillant » (pour ne pas dire paternaliste). A l'image du livre de classe, le professeur chinois réagit en « guide » vis-à-vis de ses apprenants. Il trace un chemin pédagogique que

ceux-ci suivent, et leur indique précisément ce qu'ils doivent apprendre et savoir. Pendant le cours, il leur donne toutes les informations à connaître: celles-ci se trouvent toutes dans le manuel, dans les documents annexes distribués dans la classe, ou inscrites au tableau (B. Bouvier, in J.M. Robert, 2002 :191).

Face à un enseignant français qui « parle à la classe », l'apprenant chinois ne sait pas comment réagir. Il n'est pas préparé à distinguer de lui-même ce qui est important de ce qui ne l'est pas.

Pour les apprenants chinois, les professeurs français sont de meilleurs animateurs de groupes, ils savent créer une ambiance, ils parlent bien et ont des qualités d'orateurs. Ils encouragent les questions et les remarques des apprenants, acceptent de s'engager dans des débats et des polémiques. Ils semblent plus proches des apprenants pendant le cours mais cette attitude chaleureuse prend fin avec la classe. Ceci provoque alors des déceptions chez certains apprenants qui ne comprennent pas cette attitude, la jugeant superficielle et décevante. L'inverse se passe avec le professeur chinois qui reste plus distant en cours et tolère mal les interventions ou les questions spontanées. Par ailleurs, le professeur est une personne fiable sur laquelle les apprenants peuvent compter, et qui estime de son devoir de conseiller et d'aider ses apprenants en-dehors des cours et même plusieurs années après (B. Bouvier in J.M. Robert, 2002 :193).

L'enseignant-orateur s'oppose donc à l'enseignant-guide dans le sens où le premier, bien que reconnu pour ses compétences pédagogiques et ses qualités d'animateur, se révèle finalement, pour les Chinois, moins « fiable » que le second, qui parle moins et agit conformément à son statut.

L'enseignant français félicite et encourage l'initiative et l'autonomie des apprenants dans l'apprentissage, contrairement à l'enseignant chinois : s'il s'apercevait qu'un de ses apprenants va chercher ailleurs des informations sur le sujet traité en cours, il se sentirait remis en cause et pourrait se vexer. Il comprendrait que son cours n'est pas suffisamment riche et abondant pour satisfaire son public (B. Bouvier, 2003 :405). C'est pourquoi les méthodes qui visent à autonomiser les apprenants ne peuvent pas s'appliquer à tous les apprenants étrangers sans préparation et explications préalables de leurs buts et objectifs.

° Synthèse comparative : (tableaux basés sur les recherches et analyses d'E. Suzuki en 2005)

• HABITUDES D'ENSEIGNEMENT

Professeur chinois
· corrige plus particulièrement la grammaire
· fait beaucoup de grammaire théorique et peu de pratique
· maîtrise et contrôle mieux ce que les apprenants doivent apprendre et savoir
· fournit tous les documents à étudier (fiches, textes)
· ne suscite pas les questions, n'apprécie pas d'être interrompu
· interroge individuellement les apprenants sur la leçon
· fait répéter (phrases, mots) et apprendre par coeur
· écrit plus au tableau et fait recopier
· donne des modèles ou des canevas

Professeur français
· corrige plus particulièrement les idées et l'expression
· favorise l'expression et la communication
· ne suit pas l'ordre du manuel, et utilise des textes ou documents authentiques
· demande de faire des recherches par soi-même
· suscite les questions, pose des questions au groupe, discute facilement d'autres sujets que ceux du livre
· stimule l'expression orale dans le cours sous forme de débats et discussions
· parle plus et considère que les apprenants prennent des notes
· fait des dessins ou des gestes pour se faire comprendre
· demande d'imaginer des situations de communication

• COMPORTEMENTS ET ATTITUDES

Professeur chinois
· plus sévère et rigide
· moins expressif et plus contrôlé dans le maintien corporel
· plus distant avec les apprenants pendant les cours
· garde des relations pérennes avec les apprenants, accepte facilement de les rencontrer après les cours, reçoit les apprenants chez lui en dehors des heures de classe
· s'occupe de la vie privée ou de l'avenir des apprenants

Professeur français
· plus décontracté, plus ouvert, plus d'humour, plus vivant
· plus expressif de visage et de corps (gestes plus nombreux)
· plus chaleureux et plus proche des apprenants pendant le cours
· interrompt les contacts à la fin de l'année et n'entretient pas de relation après les cours
· ne pose pas de questions sur la vie extra scolaire

• ELEMENTS IMPORTANTS POUR UN « BON » ENSEIGNANT ET UN « BON » APPRENANT

Enseignant	**Apprenant**
L'autorité	Le respect pour l'enseignant
La compétence	La curiosité
La disponibilité	La spontanéité
L'écoute et la patience	L'obéissance
La compréhension et l'attention	La capacité d'argumenter et convaincre
La fermeté	L'ouverture d'esprit
L'exigence dans le travail	Les notes/les résultats
La sympathie	L'assiduité
L'intérêt porté aux apprenants	L'autonomie d'apprentissage
Les échanges amicaux avec les apprenants	Les échanges amicaux avec les enseignants

Aspects positifs de la relation enseignant natif/apprenants chinois :	**Aspects positifs de la relation enseignant non-natif/apprenants chinois :**
Relations plus proches, plus d'échanges	Langue commune, facilité à comprendre et poser des questions
Relations plus riches et chaleureuses	Relations plus proches, amicales
Relations plus distantes, respectueuses	A rencontré les mêmes difficultés lors de son propre apprentissage
Compétence et apport linguistique	Tolérance au retard ou à l'absentéisme
Expressions usuelles de la langue	Même culture donc absence de choc culturel ou d'incompréhension, de blocage
Authenticité (accent, intonation)	
Emploi quasi permanent de la langue en classe, bain linguistique et exigence de la L2	
Anecdotes, apports culturels, vécus racontés	
Enthousiasme pour faire connaître sa langue	

Durant ses entretiens auprès d'apprenants asiatiques, E. Suzuki (2005:8) a en effet constaté:

> La plupart des étudiants apprécient la présence des enseignants natifs, en particulier leur authenticité, aussi bien du point de vue linguistique que

culturel. La majorité de nos sujets interrogés apprécient les apports linguistiques: les usages de la langue, les expressions qu'ils ne trouvent pas dans les dictionnaires, l'authenticité de la L2 comme l'accent, l'intonation, l'emploi quasi permanent de la L2 par l'enseignant, ainsi que l'exigence de son usage faite aux étudiants. En deuxième position vient l'aspect culturel: les échanges culturels, anecdotes, habitudes quotidiennes rapportés par le professeur natif, explications des faits culturels, actualités du pays contribuent à changer la vision et les images parfois stéréotypées que les étudiants peuvent avoir. L'enseignant natif représente donc un lien entre les apprenants et la culture étudiée, il est un ambassadeur culturel.

Eléments positifs de l'enseignant natif	**Eléments négatifs de l'enseignant natif**
Agréable	Monotone/ennuyeux
Sympathique	Rabaissement/ironie
Passionné	Indifférence face aux apprenants
Appréciations	Absence d'appréciations
Bonne entente	Rompt le contact à la fin des cours
Encouragements	
Ambiance amusante	

- CHOC CULTUREL, MECONTENTEMENT FACE A UN ENSEIGNANT FRANÇAIS

Manque de clarté, d'explication (évident pour l'enseignant, mais difficile pour l'apprenant)
Ne s'occupe pas de l'ordre dans la classe (manque de discipline)
Fait des réflexions blessantes
Malentendus
Incompréhension de ce que dit ou demande l'apprenant : barrière de la langue, manque de patience

D'après B. Bouvier (2003 :413), l'enseignant de FLE-locuteur natif qui ne pense pas ou ne parvient pas à expliquer ses attentes et ses objectifs à son public sinophone contribue au développement d'incompréhensions, de déceptions et de frustrations mutuelles. Les

apprenants chinois non prévenus des comportements attendus en classe française, auront ainsi tendance à se conformer aux habitudes en vigueur dans leur pays d'origine et à suivre silencieusement les cours sans prendre la parole ou poser de questions. Dans le meilleur des cas, ils seront étiquetés comme « timides », au pire comme « ne faisant aucun effort de participation ». Or, il ne s'agit ni de l'un ni de l'autre cas de figure.

IV- SYNTHESE DES ENTRETIENS

Tous ces apprenants chinois venus poursuivre leur apprentissage en France ont globalement la même conception de l'enseignant, les mêmes « exigences » envers lui (passion, compétence, gentillesse), mais certains ont préféré les enseignants natifs, leurs méthodes et comportements, la sollicitation des apprenants. C'est principalement la possibilité de s'exprimer, grâce à l'organisation fréquente de débats en petits groupes, que les apprenants interrogés ont préféré : en effet, ils les ont trouvé particulièrement favorables à l'amélioration des compétences orales. D'autres, au contraire regrettent les techniques du professeur chinois, sa direction de l'enseignement, ses décisions, sa position « dominante » dans l'organisation et le déroulement du cours, et surtout le recours à la langue maternelle pour expliciter les points de grammaire, jugés trop difficiles à comprendre en français.

Ils ont parfois été choqués culturellement ou n'ont pas réussi à s'adapter aux nouvelles habitudes d'apprentissage pratiquées à Nancy. A ce propos, beaucoup d'apprenants n'ont pas compris ce qui était attendu d'eux ; le système d'enseignement, par manque d'introduction, d'explication en début d'année, notamment en situation de classe multiculturelle, était nouveau pour eux et ils ont rencontré parfois des difficultés à s'y adapter, trouvant le rythme parfois trop rapide en cours (pendant les activités, les corrections) mais trop lent dans la progression semestrielle (tous désiraient passer le DELF B2 en fin d'année, quel que soit leur niveau de départ).

Au niveau des besoins et difficultés en français, même s'ils sont différents, tous sont relatifs à la communication orale et quotidienne, la capacité d'utilisation de la langue en situation authentique, confirmant le manque d'apprentissage et de pratique en Chine dans ce domaine. En effet, les apprenants chinois expriment régulièrement le besoin de connaître le vocabulaire fréquemment utilisé par les Français, ainsi que les différents registres de langue.

Les méthodes utilisées par les enseignants natifs en cours n'étaient, selon eux, pas toujours adaptées à leurs besoins, elles ne suivaient pas de progression claire et efficace, et n'incitaient pas assez au travail personnel à la maison…A cet égard, l'absence de manuels en classe les a tous déstabilisés : ils auraient souhaité travailler sur une méthode progressive comme en Chine.

Concernant l'autonomie dans l'apprentissage et la relation au groupe, les apprenants interrogés diffèrent : certains sont encore très dépendants du groupe, restent conformistes,

préfèrent les activités de coopération et la progression commune par l'entraide, quand d'autres prônent l'originalité, l'affirmation de la personnalité et de l'opinion propre, le travail individuel selon leur rythme, leurs besoins ou motivations, et la volonté de réussite personnelle indépendamment du reste de la classe.

La majorité des apprenants chinois, comme on l'a vu, a l'habitude de travailler seule à la maison, ce qui les a introduits et sensibilisés à la notion d'autonomie dans leur apprentissage, car pour eux, seul l'apprenant est responsable de son apprentissage et ne progressera qu'en travaillant sérieusement. En France, quelques apprenants chinois se sont rendu compte de l'importance de prendre seuls des initiatives, faire leurs propres recherches, notamment grâce à l'étude hebdomadaire en centre de ressources linguistiques, mais cette autonomie reste relative, car trop dépendante des conseils et du guide de l'enseignant, qui doit à leur demande, fournir à chaque cours les documents appropriés et les corrections.

Les évaluations données par les apprenants en fin de semestre montrent que la sensibilisation à l'oral en tant que code spécifique, à la langue et à la culture, au travail « à la française », leur ont permis de progresser et de se doter d'outils pour continuer leur apprentissage en-dehors de la classe. Tous semblaient globalement satisfaits de leur expérience à Nancy, des professeurs et des groupes multiculturels, et ont jugé la nouvelle méthode d'enseignement utile et intéressante.

Ma rencontre avec ma collègue étudiante chinoise Jinjing Wang, actuellement en doctorat à Nancy 2, m'a permis de vérifier mes analyses et les conclusions de mes entretiens, en confirmant et parfois infirmant mes affirmations : en Chine, Jinjing a suivi des cours intensifs de français pendant 4 mois (offerts par l'université aux étudiants qui se destinent à partir en France). Tous ses enseignants sont chinois, seuls quelques lecteurs sont de nationalité française, et le groupe d'apprenants est monoculturel. Les cours sont principalement centrés sur l'apprentissage de la grammaire et de l'écrit, mais selon elle, l'expression et la compréhension orales sont trop négligés, « la prononciation pas assez corrigée ». Les enseignants n'ont pas recours aux documents authentiques, et ne traitent pas des aspects culturels : les apprenants étudient uniquement avec un manuel récent (Taxi, Alter Ego).

Les cours en Chine consistent en une série d'exercices de grammaire, mais les apprenants n'ont pas de travail en-dehors de la classe, contrairement à ce que certains interviewés affirment. Les apprenants sont très dépendants du professeur, alors qu'en France,

Jinjing pense que c'est très différent, car il est nécessaire d'apprendre à étudier seul(e) afin de progresser rapidement.

En France, elle a étudié le français à la Sorbonne, qui privilégie essentiellement la civilisation et la littérature classique, et l'enseignement de la grammaire est jugée « élitiste », visant la perfection. Le groupe d'apprenant est multiculturel, ce qui « freine et rend timide » Jinjing, qui juge avoir peu amélioré son français dans ce contexte.

Elle m'a confirmé le fait que les apprenants chinois participent peu en classe et n'interrompent pas le professeur. Celui-ci est effectivement considéré comme un parent pour l'apprenant, mais cela reste limité à la sphère publique : il n'y a pas d'invitation d'ordre privée, la relation reste respectueuse, et non amicale. Face au mutisme des Chinois, Jinjing est d'accord sur le fait que cette attitude dépend de la personnalité de chacun, et qu'il est toujours possible de dépasser ses habitudes culturelles et améliorer la participation en classe.

Elle ajoute ne pas avoir été déçue des enseignants français, ni choquée face aux méthodes d'apprentissages parfois différentes, au contraire, elle trouve que cela est positif car les français sont plus proches et plus amicaux que les enseignants chinois, et ils accordent beaucoup d'attention aux apprenants timides, les encourageant à participer davantage. Jinjing considère donc qu'elle s'est bien adaptée, et a réussi à rencontrer des ami(e)s français très facilement, mais surtout grâce à son initiative personnelle.

Concernant l'analyse de G. Hofstede sur les pays masculins et féminins, Jinjing explique simplement que, comme en France, il y a beaucoup de professeurs femmes dans les écoles, et autant d'hommes que de femmes enseignant à l'université. D'autre part, elle remarque que les postes à haute responsabilité en Chine sont réservés aux hommes. Par contre, elle a rejeté l'idée selon laquelle la Chine est un pays collectiviste : en effet, la recherche d'Hofstede date du début des années 80, mais depuis l'avènement de la loi de l'enfant unique (instaurée en 1979), le pays tend à s'individualiser et la population à adopter une attitude de concurrence et de compétition.

Quand j'ai évoqué le retour de la culture de Confucius en Chine, Jinjing m'a reprise en précisant que cela ne concernait que l'éducation des jeunes enfants, et non les générations suivantes.

Selon elle, la langue française a peu d'importance en Chine, et n'est utile qu'aux apprenants souhaitant étudier dans un pays francophone. Au contraire, ce sont le japonais, le coréen, le russe et l'allemand qui priment. En Chine, la France est présentée comme un joli

pays, et Jinjing l'a effectivement constaté en arrivant ici : les représentations qu'elle avait de notre pays n'ont pas changées une fois en France. Comme les autres apprenants chinois, elle est à Nancy pour préparer son doctorat et chercher du travail par la suite, sa principale motivation.

Ce qui est difficile pour elle dans l'apprentissage du français, c'est surtout l'écrit académique, la recherche permanente de la forme correcte, la grammaire et les formes verbales irrégulières. Elle a également mentionné ses hésitations dans le choix du registre (« il existe différents termes pour exprimer une même chose »). En Chine, la marque du pluriel et du genre n'existent pas, donc elle n'a pas toujours le réflexe de les utiliser en français. D'autre part, au niveau du vocabulaire, elle remarque souvent qu'il n'y a pas de traduction possible, d'équivalence dans l'une ou l'autre langue pour certaines notions.

4- PROPOSITIONS DE REMEDIATION/ DECONDITIONNEMENT

La dernière partie de ma recherche portera sur l'évolution des représentations des apprenants chinois, et des différents facteurs de déconditionnement et de décentration apparaissant à la suite de leur expérience pédagogique en France, notamment grâce aux situations d'interaction interculturelle en classes hétérogènes. Je ferai brièvement une proposition d'activités pédagogiques qui permettront d'agir sur les représentations initiales des apprenants, afin de favoriser leur adaptation aux méthodes d'enseignement/apprentissage du F.L.E. en France.

Dans quelle mesure doit-on prendre en compte les spécificités culturelles des apprenants? Comment gérer un décalage entre cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage? A la première question, E. Suzuki (2005 :11) a tenté de formuler une réponse: « qu'il s'agisse de situations d'enseignement ou d'apprentissage, il faudra prendre en considération ces spécificités à partir du moment où elles empêchent ou freinent le bon fonctionnement de l'enseignement/apprentissage, autrement dit dès qu'il y a blocage ». Comment gérer un décalage entre les cultures? Une solution serait par la prise de conscience des problèmes en situation interculturelle. Avant même de commencer le travail avec les apprenants, l'enseignant doit être sensibilisé lui-même à ces questions.

I- INFLUENCE DE L'ENSEIGNANT ET ROLE DE L'EDUCATION COMPAREE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU F.L.E.

Le but des entretiens menés et du travail de recherche qui en découle est d'anticiper les malentendus, les incompréhensions et les blocages éventuels qui ne relèvent pas uniquement de difficultés linguistiques ou psychologiques éprouvées par les apprenants. En effet, les enseignants sont en partie responsables de ces blocages car ils reproduisent, inconsciemment, des comportements et modes de fonctionnement qui, pour eux, « vont de soi » mais qui sont parfois en contradiction avec les systèmes de valeurs, d'évaluation, les représentations et les pratiques des publics FLE :

> Les étudiants subissent ces lois tacites dont ils transfèrent l'incompréhension sur des incompétences personnelles et éprouvent un sentiment d'échec ou bien les perçoivent comme des jugements arbitraires et donc dépourvus de logique, ressentant un certain sentiment d'injustice (P. Yanaprasart et al., 2002 :19).

L'enseignement/apprentissage du F.L.E. a trop tendance à se réaliser en fonction des catégories linguistiques, des systèmes et rythmes universitaires, des méthodes de pensée et de travail des professeurs. La langue française est enseignée dans la structure et le cadre français sans tenir compte des acquis et des modèles de l'étranger. Très souvent la difficulté des exercices proposés aux apprenants ne réside pas tant dans leur contenu que dans leur forme: ils ne savent pas comment les réaliser et leurs performances s'avèrent moindres du fait que leur compétence doit s'exercer à l'intérieur d'un cadre qu'ils ne maîtrisent pas. Les activités sont des créations sophistiquées de méthodologue, de didacticien, alors que l'apprenant débute dans un nouveau système d'enseignement/apprentissage, souvent différent du sien. Les enseignants ont tendance à faire table rase du passé culturel des apprenants quand ceux-ci débutent en langue.

C. Trompette explique (1983:150):

> Faire abstraction de la culture de l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère conduit à des impasses. Il importe non seulement de connaître les différents systèmes culturels confrontés mais également d'analyser la perception qu'en a l'étudiant. Dans cette double perspective, réalité et perception de cette réalité, langue, société, culture, idéologie et systèmes de formation déterminent fortement la définition d'un enseignement/apprentissage. Il devient donc nécessaire d'étudier, à partir d'expériences didactiques, ces facteurs, de les définir et d'en mesurer

> l'influence afin de proposer de nouvelles démarches d'enseignement/apprentissage qui tiennent compte de la personnalité de l'apprenant en tant qu'être appartenant à une autre aire culturelle.

En effet, E.T. Hall (1979 :130) ajoute: « Chaque culture n'est pas seulement un ensemble intégré, mais possède ses propres règles d'apprentissage. Celles-ci sont renforcées par des modèles différents d'organisation globale. Comprendre une culture différente consiste à connaître son mode d'organisation, et à savoir comment s'y prendre pour en acquérir la connaissance dans cette culture-là. On n'y parvient pas si l'on s'obstine à se servir de modèles d'enseignement hérités de sa propre culture. »

M.J. Barbot et G. Camattari (1999:58) affirment que l'enseignant doit non seulement repérer les habitus des apprenants, mais également prendre conscience des siens et chercher à les expliciter, sans avoir peur de se « découvrir ». L'absence d'explication place l'apprenant dans la nécessité d'avoir à faire lui-même cette découverte, ce qui provoque une fatigue relationnelle et une perte d'énergie psychique qui pourrait être utilisée à des fins plus intéressantes et constructives.

Avec l'appui des travaux d'A. Pauzet réalisés en 2003, j'ai présenté des codes culturels antagonistes, des visions du monde opposées, ainsi que les comportements et attitudes qu'ils engendrent chez les deux parties. Il apparaît que certaines valeurs chinoises sont en opposition, et entrent en contradiction avec les valeurs culturelles françaises, et inversement. Prendre conscience de ces contradictions, les connaître et connaître les effets qui en découlent dans la classe de FLE permet de les mettre en lumière.

Le professeur de français natif qui enseigne à des étrangers, impose un modèle de transmission du savoir, d'entraînement à certaines compétences, des objectifs et des repères d'évaluation qui sont ceux en vigueur dans le système éducatif dont il est issu. Sans s'en rendre compte, il sélectionne et forme les apprenants qui comprennent et suivent ses consignes. Faute de connaître la singularité des autres, il les dévalorise.

L'enseignant de FLE ne doit pas se tromper d'objectifs : il n'a pas à former de futurs citoyens français mais à aider des apprenants de langue et culture étrangères à intégrer des informations qui leur permettront d'élaborer de nouvelles articulations entre la langue-culture source et la nouvelle langue étrangère. A ce titre, les habitudes culturelles et éducatives des apprenants doivent être prises en compte autant que le permettent les connaissances et les informations disponibles. Par exemple, si le style d'enseignement et d'apprentissage dominant

est le « par cœur », comme en Chine, l'enseignant essayera de l'utiliser et non pas chercher à l'éradiquer par imposition. Les adaptations se feront lentement et de manière endogène, et non par importation. Il faut éviter d'appliquer de force ou aveuglément nos propres stratégies d'apprentissage, et d'imposer un modèle unique français aux apprenants (A. Monnerie-Goarin, 2001 :83).

C'est là que l'éducation comparée prend tout son poids et se révèle indispensable: chaque pays possède ses normes, qu'il faut respecter en les aidant à évoluer, sans penser que notre manière d'enseigner est la meilleure ou la seule possible (A. Monnerie-Goarin, 2001 :82). Il est préférable de transférer les idées en respectant les différences et particularités culturelles : l'enseignant veillera donc à éviter tout ethnocentrisme (ce qui est jugé positif et efficace dans l'enseignement d'une langue en France, ce qui est habituellement attendu d'un « bon » apprenant) et tenter de recourir à un mélange d'idées, d'influences, et de pratiques susceptibles de satisfaire le plus grand nombre d'apprenants.

Si chaque enseignant, chargé de former ces publics étrangers, devient conscient des valeurs, codes et comportements qu'il a lui-même intériorisés à travers son propre parcours académique, il sera davantage en mesure d'anticiper les difficultés auxquelles risquent d'être confrontés des apprenants étrangers en situation d'exotopie, et mieux apte à concevoir des réponses didactiques appropriées (P. Yanaprasart et al., 2002 :21). L'enseignant fera en sorte de faire table rase de ses expériences d'apprenant de langue en France, et de ne pas penser que sa méthode est la meilleure façon d'apprendre (en groupe, avec un professeur dominant, avec des documents authentiques, des rencontres/échanges/voyages) Il devra au contraire s'informer de ce qui est en vigueur dans les pays de ses apprenants en matière d'enseignement de langues étrangères, ce qui « fonctionne » et aide à la progression, ce qui est pratiqué par l'enseignant, ce qui est demandé des apprenants, leurs attentes, leurs besoins etc…L important est de s'ouvrir aux pratiques et attentes des autres pays, afin d'être plus proche des questions et besoins de ses propres apprenants, et de pouvoir répondre au mieux aux hésitations, peurs et blocages éventuels de certains.

Tenir compte des différences culturelles des apprenants ne signifie nullement inventer une méthodologie propre à chacun, mais connaître et maîtriser suffisamment le système d'enseignement dans toute sa complexité pour pouvoir l'adapter et le modifier en fonction des exigences de l'autre. Car dans tout apprentissage en milieu institutionnel classique, c'est le professeur qui choisit les activités, dirige le cours et l'enseignement de la langue.

L'affectivité et la motivation jouent un rôle primordial en classe de langue étrangère, et c'est l'enseignant qui en est directement responsable, qui la crée, la renforce. Il doit donc faire en sorte de motiver les apprenants par les activités proposées, les aspects culturels abordés, et les impliquer dans leur apprentissage en favorisant l'autonomie et en sollicitant la participation et l'opinion des apprenants.

Concernant les erreurs, F. Coubard et A. Pauzet (2003 : 441) expliquent que commettre des erreurs est mal perçu dans les sociétés asiatiques :

> Si l'on privilégie les activités communicatives pour l'apprentissage du FLE, l'apprenant sera davantage susceptible de faire des « fautes ». La valeur psychologique de l'attitude de l'enseignant face à l'erreur, son « savoir-être » revêtiront donc pour ce public une importance capitale. Les apprenants asiatiques qui fréquentent notre institut sont particulièrement sensibles à la gentillesse de leurs professeurs. On peut y voir un besoin de rechercher une indulgence relative à l'erreur, indulgence susceptible de contrer les angoisses dues à la recherche de l'infaillibilité et de pousser les apprenants à délaisser leur dictionnaire.

L'attitude de l'enseignant, ses mimiques, les signes de proxémie et d'expressivité ont une grande importance. Les tentatives de communication sont à encourager par une attitude ouverte et chaleureuse. Dans notre société où tout doit aller vite, il faut accepter de prendre patience face à une réponse lente, maladroite, entrecoupée de nombreux silences, et valoriser l'apprenant quand il ose sortir de son cadre de référence pour faire de cette tentative une réussite en pointant en premier lieu ce qui est positif.

II- EVOLUTION DES REPRESENTATIONS DES APPRENANTS ET SENSIBILISATION A L'INTERCULTUREL

Aujourd'hui, il semble impossible d'enseigner une langue sans prendre en considération l'importance de la compétence culturelle chez les apprenants. En effet, toute langue utilisée dans une société véhicule les traits caractéristiques de la culture de cette société. Enseigner et apprendre une langue étrangère ne sont pas dissociables d'une certaine éducation interculturelle des apprenants et des enseignants. G. Zarate (in N. Emaish, 2009:23) explique que « la découverte d'une culture étrangère n'est pas tant une initiation aux caractéristiques de ce nouvel ordre culturel qu'une sensibilisation à l'arbitraire du système de référence maternelle. » Il convient de relativiser les différences culturelles en les intégrant dans une perception réciproque, dans un contexte social, historique et politique. De ce fait, le développement d'une approche interculturelle en classe a pour objectif d'aider les apprenants à arriver à une compréhension de la culture plus qu'à une connaissance : d'une démarche descriptive on passe à une démarche réflexive.

Cependant, la simple rencontre avec les documents authentiques peut parfois avoir un résultat opposé à celui souhaité, car ils peuvent aboutir au renforcement de la subjectivité de l'apprenant au lieu de l'ouvrir à la différence, comme l'explique N. Emaish (2009 :23): « l'apprenant confronté aux informations culturelles du document utilise spontanément les schémas disponibles de sa culture maternelle. » Le professeur de FLE doit donc viser à enseigner l'objectivité, à éduquer progressivement ses apprenants à percevoir les choses différemment et à avoir une idée de la manière dont l'autre les perçoit. Il s'agit de prendre conscience de la relativité culturelle, des phénomènes ethnocentriques et des implicites culturels.

° <u>Activités de coopération et de mise en situation</u> :

P. Cyr (1998 : 38) définit la coopération comme le fait d'interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage. L'approche communicative l'a incorporée dans ses démarches et a promu l'organisation d'une gamme variée d'activités où les apprenants travaillent ensemble en sous-groupes en vue d'un objectif d'apprentissage commun. Les activités de coopération, en plus de fournir d'excellentes

occasions de pratiques fonctionnelles et significatives, encouragent l'apprenant à adopter des attitudes appropriées face à lui-même et aux autres, et contribuent à son rendement.

Afin de sensibiliser les apprenants aux différences culturelles et à la notion d'interculturel, certaines activités peuvent être exploitées au sein de la classe ainsi qu'en-dehors: Les apprenants travaillent en petits groupes de 3 ou 4. L'enseignant leur présente quelques situations de conflits interculturels, à réaliser sous forme de jeux de rôles ou simulations. Par la suite, il invitera la classe entière à une discussion et à une réflexion sur les problèmes rencontrés, les interrogations de chacun. En essayant de se mettre à la place d'une personne d'une autre culture, les apprenants s'ouvriront à l'inconnu, éviteront les comportements ethnocentriques, et accepteront d'autres façons d'être, de penser et de comprendre : ils seront ainsi sensibilisés au fait que différents systèmes et méthodes d'enseignement/apprentissage existent et peuvent être adoptés.

Parmi les activités expérimentées en classe, celle qui a particulièrement bien fonctionné est l'élaboration de scénarios sur le thème « dans la peau d'un Français », où les apprenants endossent le rôle, le statut, le physique, la « personnalité » d'un Français, les plus éloignés possibles de leur propre identité, et créent une mise en situation et des dialogues sur cette base. On peut ainsi découvrir la façon dont ils considèrent les Français, souvent proche du stéréotype, surtout pour les nouveaux arrivants (distingués, élégants, cultivés, au langage relativement soutenu) et on remarque qu'ils prennent plaisir à « jouer » et incarner ces personnages, se détachant ainsi de leur propre identité et culture. D'autre part, l'activité de préparation d'une fête (de Noël, des voisins, de départ), avec pour objectif l'invitation « à la française » (achats, budget à déterminer, préparation de la salle, du menu, de la musique, répartition des tâches) a également remporté beaucoup de succès et d'intérêt chez les apprenants, qui ont ainsi pu comprendre comment les fêtes se déroulaient et s'organisaient en France (où tout est planifié « à l'excès » selon eux, contrairement à d'autres cultures plus spontanées et moins formelles). Enfin, les diverses sorties in situ dans les magasins de Nancy, la médiathèque, le marché de Noël, ayant pour objectif de demander son chemin, obtenir des renseignements administratifs, à la poste, à la gare ou auprès de la population locale…ont permis, tout au long du semestre, une mise en situation réelle et authentique, des contacts avec les natifs, favorisant l'appropriation de la langue, de la culture, et des stratégies de compensation, par la motivation et l'implication de l'apprenant, qui pourra ainsi réutiliser les acquis dans sa vie quotidienne.

° Activités en groupes multiculturels :

Le travail en groupe multiculturel présente de nombreux avantages pour les apprenants: il permet de produire dans une langue plus variée des écrits ou discours plus construits et en général plus réfléchis ; et il apporte un enrichissement à la fois culturel et linguistique induit par les échanges et corrections mutuelles. Les interactions doivent s'orienter vers des négociations, en passant par l'intercompréhension qui peut rendre le travail plus sûr, même si elles peuvent parfois entraîner des difficultés.

Généralement, les productions en groupes sont de meilleure qualité à tous points de vue : langue, vocabulaire, grammaire, syntaxe, structure d'écriture, style, créativité. B. Bouvier (2003 : 411) commente l'exemple d'une production écrite en commun:

> Il est évident que l'apprenant doit développer des compétences différentes selon qu'il travaille seul ou en groupe. Nonobstant l'autonomie complète de la production écrite effectuée seul, il voit se profiler la nécessité d'un effort de négociation et de composition dans le groupe. Il n'est plus le seul responsable de son travail, mais devient un des acteurs d'un projet commun de rédaction. Il faut que l'apprenant fasse bénéficier les autres de ce qu'il sait et sait faire tout en respectant les idées, opinions et approches des autres participants. Cela lui demande donc de faire un effort d'intégration au sein du groupe, de trouver sa place dans cette nouvelle dynamique qui se crée. C'est à cette condition qu'il réussira à participer et donc à tirer profit de la démarche.

Ecrire à plusieurs mains demande aux apprenants de modifier et faire évoluer leurs habitudes culturelles et individuelles d'apprentissage, en exigeant d'eux qu'ils réfléchissent à plusieurs, qu'ils se consultent, qu'ils procèdent à des vérifications, qu'ils soumettent leurs propositions aux autres, qu'ils les retravaillent ensemble avant d'arriver à la production finale, commune au groupe. Cela nécessite aussi de développer une certaine capacité d'adaptation au groupe, à son fonctionnement propre et à la culture de chaque membre.

Il semble donc plus approprié de travailler en sous-groupes à l'intérieur d'un grand groupe : les apprenants peuvent se consulter, trouver une réponse commune, préparer une réponse qui sera transmise au nom du groupe par un porte-parole. En effet, si la parole spontanée est difficile à obtenir auprès des apprenants chinois, l'enseignant peut lui substituer la parole préparée : les activités de classe préparées menant à une formulation orale sont particulièrement adéquates (exposés, comptes rendus en groupe ou seuls, jeux de rôle et

simulations). Ainsi, le temps de préparation accordé aux apprenants avant la prise de parole individuelle ou en équipe:

- offre la possibilité de réfléchir, de construire une réponse et de donner forme à la parole ;
- permet de consulter les autres et de préparer une réponse commune qui évite de s'impliquer seul et personnellement devant les autres ;
- donne le temps de faire des vérifications dans le manuel, le dictionnaire, auprès du professeur, pour réduire le risque d'erreurs et donc éviter de « perdre la face » (B. Bouvier in J.M. Robert, 2002 :199).

Concernant les activités en binômes, F. Coubard (2003 :454) a réalisé une expérience aux résultats significatifs: elle a tout d'abord autorisé la formation spontanée et volontaire de binômes homogènes, et à la fin de leur travail, elle a demandé à ses apprenants chinois d'analyser ce qui était positif et négatif dans cette coopération. Tous ont rapidement remarqué qu'ils avaient rencontré les mêmes difficultés, et qu'ils étaient donc restés bloqués face à la tâche demandée. Quant aux apprenants affirmant ne pas aimer travailler en groupes, la raison évoquée est qu' « entre eux ils ne se comprennent pas », au niveau de la phonétique et de la communication de base. Mais dès lors que ces difficultés sont surmontées et que les différences linguistiques et culturelles sont mises à jours et ne posent plus problème, ces apprenants déclarent apprécier les activités en binômes.

° <u>Activités de découverte et réflexion interculturelle</u> :

Un des rôles de l'enseignant est de faire comprendre à ses apprenants qu'il faut essayer de s'abstenir d'émettre des jugements de valeur : au lieu d'affirmer que les différences que nous rencontrons dans les autres cultures sont bonnes ou mauvaises, acceptables ou condamnables, nous devons observer sans évaluer ni juger.

La première activité vise à amener les apprenants à réfléchir sur leur propre culture et sur la signification de leur culture pour les autres, par une explication et une clarification des valeurs culturelles en vigueur dans chaque pays. Pour cela, l'enseignant demande au groupe d'apporter en classe, d'une part un objet représentatif de la culture de chacun, à travers lequel chaque apprenant pourra expliquer la culture dans laquelle il ou elle vit. Par exemple, les Chinois ont apporté un costume traditionnel (de mariage, de cérémonie), des baguettes, un vase…et ont pu expliquer leur conception de la culture chinoise, répondre aux questions du groupe (origine de l'objet, fabrication, date, événement pendant lequel il est utilisé) En seconde partie, le professeur sollicite des CD et extraits de musique « traditionnelle » de

chaque pays, ancestrale ou moderne, en racontant au groupe l'origine, les instruments, les paroles, où on l'écoute (région, ville, Nord, Sud, campagne, bar) qui, quelle partie de la population, à quelle occasion. Suite aux présentations, la mise en commun permettra d'exposer les motifs de leur choix, la relation avec la culture de l'apprenant, et la recherche de points communs entre tous les objets et les musiques, les sentiments ressentis et partagés…Cette activité soulève beaucoup d'intérêt et de discussion au sein de la classe, certains apprenants s'échangeant des titres et noms d'artistes découverts ensemble.

La deuxième activité porte sur la réflexion et le partage des « stéréotypes nationaux » : la vision que chacun a des étrangers est souvent déformée par les stéréotypes, qu'il est préférable d'affronter plutôt que d'ignorer. Cette activité aura donc pour but de savoir quel regard les apprenants portent sur les Français, et comment les Français considèrent chacune de leurs cultures. Le professeur proposera donc un travail portant à la fois sur les stéréotypes relatifs aux Français et sur ceux que les Français peuvent avoir sur la culture des apprenants. Pour cela, divers exercices et supports sont envisageables :

- demander aux apprenants de citer quelques traits et caractéristiques marquants pour qualifier les Français : comment sont-ils ? Que mangent-ils, que boivent-ils ? comment s'expriment-ils ? comment vivent-ils ? comment pensent-ils ? Le professeur divisera le tableau selon les catégories suivantes : vie quotidienne (repas, horaires de travail, loisirs)/ conditions de vie (niveau de vie, logement, couverture sociale)/ relations interpersonnelles (homme/femme, familiale, professionnelle)/ valeurs, croyances et comportements (ponctualité, cadeaux, vêtements, langage du corps)/ rites (naissance, mariage, mort)

Chaque apprenant expliquera comment il considère les Français pour chaque critère, puis le groupe établira une comparaison et une mise en commun (souvent, beaucoup de nationalités partagent les mêmes stéréotypes concernant les Français).

- La semaine suivante, le professeur demandera au groupe de faire des recherches sur les sites internet en langue française consacrés à leur pays (ou dans les blogs francophones) dans le but de présenter les stéréotypes qui y sont utilisés.
- Les activités d'expression écrite : l'apprenant doit rédiger une lettre à un ami de son pays souhaitant visiter la France afin de le mettre en garde contre certains stéréotypes culturels pouvant mener à des malentendus, et lui donner quelques conseils pour surmonter les difficultés et comprendre les différences. Ce travail est possible dans l'autre sens : écrire à un ami français qui va venir dans leur pays pendant les vacances pour lui donner des conseils.

- Rédiger une lettre à leur famille, dans laquelle ils expliquent d'une part ce qu'ils apprécient et aiment moins en France (relations humaines, cuisines, climats, fêtes, administrations, système éducatif) ; et d'autre part ils racontent ce qu'ils trouvent différents par rapport à l'image de la France et des Français qu'ils avaient avant de partir et se rendre à Nancy.
- « Regard de l'autre », le pointdufle.net (annexe 10) : Comment les étrangers jugent-ils les Français ? Partagez-vous ces avis ? De qui vous sentez-vous les plus proches ? Comment les habitants de votre pays jugent-ils les Français ? Ajoutez vos réflexions et expériences personnelles.

° <u>« Carnet de bord »</u> :

Ce dernier type d'activité se fera dans le cadre de l'auto-apprentissage. Chaque apprenant tiendra et remplira un « carnet de bord » (voir en annexe 11) chaque semaine, dont l'objectif est de permettre aux apprenants de réfléchir sur leur apprentissage, prendre conscience des stratégies qu'ils utilisent et mettent en œuvre pour résoudre des problèmes, mais également de leur émotivité au cours de l'apprentissage du français. L'apprenant peut s'exprimer sur tout ce qui concerne son apprentissage du français : les activités réalisées en classe (ce qu'il a compris ou non) ou en autonomie au centre de langues (sur internet, les DVD, les exercices de manuels, les conversations avec un natif), les stratégies utilisées pour ces activités, les difficultés rencontrées, les projets souhaités, les problèmes affrontés, les comportements et attitudes des autres apprenants ou de son interlocuteur natif, ce qu'il a réussi à accomplir et les émotions ressenties (ce qui l'a rendu heureux, ce qui l'a déçu ou agacé), enfin ce qu'il doit retravailler dans chacune des quatre compétences. L'important dans cette tâche est que l'apprenant soit libre de choisir les événements vécus et les sentiments éprouvés, afin d'en faire le lien et de mieux gérer son émotivité et son affectivité au cours de son apprentissage d'une part, et de modifier ses stratégies, les adapter en fonction de ses besoins, de ses difficultés, de l'efficacité de son travail, dans le but d'acquérir progressivement de l'autonomie et progresser plus rapidement dans la langue.

La question de l'enseignement du français à des publics homogènes ou hétérogènes fait débat depuis de nombreuses années: doit-on former des groupes par affinités linguistiques et culturelles ou brasser les nationalités? La plupart des centres de formation ont opté pour la seconde solution, ce qui peut sembler aberrant d'un point de vue didactique, tout au moins à

un niveau débutant (J.M. Robert, 2002 :142). Mais aux niveaux intermédiaires et avancés, comme on vient de le voir, les activités et discussions en groupes multiculturels sont nettement plus bénéfiques aux apprenants, plus enrichissantes tant au point de vue linguistique, culturel que personnel (ouverture aux autres et à soi, prise de conscience de ses propres valeurs et tolérance à celle des autres), surtout à l'ère de la mondialisation. En effet, si certains enseignants déplorent le mutisme des apprenants asiatiques, d'autres ont été surpris de leur spontanéité et leur participation en cours : un apprenant chinois seul dans une classe composée d'occidentaux réagira différemment d'un autre dans une classe à prédominance asiatique. L'Extrême-Orient change vite, et certaines attitudes ou valeurs tendent à disparaître au profit d'une occidentalisation accélérée.

III- MODIFICATIONS DES NORMES CULTURELLES ET DES SCHEMES DE REFERENCE

Comme l'affirme P. Yanaprasart et al. (2002:12), les méthodes d'apprentissage de la langue proposées en France ont profondément bouleversé les habitudes des apprenants chinois: développement de compétences orales autant qu'écrites, apprentissage de compétences discursives, de l'analyse et de l'argumentation dans une langue étrangère, réflexion sur l'environnement et l'intégration dans des situations de communication simulées au sein de la classe… Tout cela les a obligés à des prises de risques inhabituelles.

« Pour faciliter l'adaptation de l'apprenant il devient nécessaire de vérifier s'il a été entraîné à une réflexion sur le savoir qu'il devait acquérir, et de connaître la nature de la formation qu'il a reçue. La nouvelle situation d'apprentissage, tout en s'imposant et en se justifiant, doit tenir compte de la précédente et aménager des passerelles » (C. Trompette,1983 :157).

En effet, les apprenants chinois interrogés lors des entretiens ont tous évoqué leurs difficultés à acquérir les compétences de l'oral en français, souvent négligées dans les cours de langues dispensés en Chine, au profit de l'apprentissage de la grammaire et la mémorisation systématique du vocabulaire.

Pour sa part, F. Coubard (2003:448) remarque:

> Si pour les niveaux débutants et intermédiaires les enseignants pensent que certains phénomènes culturels peuvent entraver la compréhension, au niveau avancé, ce ne serait pas le cas. De l'avis de la grande majorité des collègues, ce sont globalement les apprenants asiatiques qui éprouvent le plus de difficultés pour la compréhension de l'oral, pour des raisons d'éloignement linguistique et culturel. Or, si on se contente souvent d'évoquer les difficultés de discrimination auditive, c'est au détriment d'autres paramètres qui entrent pourtant en ligne de compte de manière importante : la compréhension de la consigne, la manière de répondre à une question, les difficultés d'expression qui font croire à une compréhension de moindre qualité, les habitudes liées au passé d'apprentissage et aux objectifs de l'époque. Il ne s'agit donc pas seulement de connaissances de la culture française.

En plus de la langue, l'apprenant chinois se voit dans l'obligation d'assimiler une métalangue qu'il ignore très souvent dans sa langue maternelle, contrairement aux

hispanophones ou lusophones qui ont la possibilité d'établir aisément des correspondances grâce aux racines latines communes ; les Turcs, les Russes ou les Chinois sont confrontés à des modèles de classifications totalement étrangers. Il serait dans ce cas intéressant de mener parallèlement avec les apprenants une réflexion sur leur langue maternelle, ce que certains apprenants chinois ont évoqué et conseillé lors des entretiens, plébiscitant les explications utiles (et nécessaires, semble-t-il) des enseignants chinois, qui facilitent la compréhension et permettent l'acquisition rapide de notions grammaticales, notamment. Les enseignants français, sans devenir bilingues, devraient prendre connaissance du fonctionnement de la langue chinoise, la construction des phrases, la place des mots etc.

R. Bureau et D. de Saivre (1988 :34) confirment :

> Sur le plan technique on s'aperçoit que les apprentissages sont difficilement transférables. Les changements de normes, de modèles, le passage d'une chaîne de production à une autre, posent des problèmes dans la mesure où les appareils de formation n'ont pas formé à la polyvalence. L'apprentissage est resté formel, faute d'avoir tenu compte des différences culturelles, d'avoir adapté les programmes et surtout les méthodes à la spécificité des attitudes locales face aux savoirs et aux savoir-faire, d'avoir mis en place des préapprentissages et surtout d'avoir suscité une curiosité et des motivations authentiques chez les apprenants. Les difficultés sont la manifestation de variations et d'écarts culturels.

Un travail de sensibilisation aux différences culturelles, au nouveau système et aux nouvelles attentes d'enseignement en France est indispensable dès le début des cours, notamment par une comparaison de ce qui se pratique, de ce qui est acceptable ou non pédagogiquement, à la fois en Chine et en France (relation au professeur et au groupe, attitude de l'apprenant en classe, déroulement des activités et des examens…) Les apprenants pourront ainsi mieux comprendre et s'adapter au système français, en se détachant progressivement de leurs habitudes d'apprentissage.

M. Abdallah-Pretceille et A. Thomas (1995:40) montrent qu'une fois socialisé dans une culture, l'être humain a la capacité de s'approprier le système de normes d'une autre culture et de se comporter de manière adéquate lorsque les normes culturelles du système sont différentes. Le « bon apprenant » doit donc savoir faire face au défi que représente l'abandon des schèmes de référence provenant de sa langue maternelle. Il doit manifester une certaine

ouverture face à la culture véhiculée par la langue cible, et faire un effort conscient afin d'imiter ses locuteurs ou de s'identifier à eux: sa motivation sera alors intégrative.

Selon V. Castellotti et D. Moore (2002 :19), diverses démarches sont construites sur des conduites comparatives d'exploration de deux langues connues ou inconnues des apprenants. Elles s'accompagnent d'un travail réflexif de prise de conscience, qui amène enseignants et apprenants à travailler sur leurs expériences et leurs représentations des langues, et sur leur culture d'apprentissage. Ces démarches sont de nature à favoriser les distanciations nécessaires et à relativiser la position du système maternel vis-à-vis du système étranger. On considère en effet que l'exposition multiple à des fonctionnements linguistiques diversifiés entraîne la capacité à établir des mises en relation par plus ou moins grande approximation, ce qui stimule la formation d'hypothèses et constitue un appui efficace pour l'accès à certains fonctionnements des systèmes-cibles. Les enjeux consistent ainsi à construire des mises en écho susceptibles de soutenir et de renforcer les apprentissages.

Même si les représentations sont stabilisées puisqu'elles sont collectivement construites et socialement acceptées (les représentations théoriques), elles sont modifiables suite à des expériences individuelles (les représentations pratiques). L. Dickinson (in R. Duda et P. Riley, 1990:204) cite un exemple de modification de stratégie d'apprentissage pour l'aptitude de la compréhension écrite, avec le cas d'un apprenant étranger face à un enseignant dans un centre de français :

> In order for Mahmoud to be convinced that the strategies I am recommending are more effective than his own, the following would be necessary:
> - he would need to reject what his early teacher had taught him and adopt what he is now being advised to do;
> - he would need to change to another cultural attitude that understanding all words may not be necessary for all reading tasks or purposes. In other words he needs to understand, or at least accept a goal of fluent reading rather than "understanding every word";
> - he needs to understand that the meaning of a reading text results from a negociation between the reader and the text. In other words he needs to adopt a different mode of reading;
> - he has to adopt a more "risk-taking" attitude in that the recommended strategies may lead -at least initially- to him making more errors, and may result in him being less successful in such exercises as answering comprehension questions.

> This is a lot to ask of a learner, it may even be too much, especially as in places we might be risking losing the learner's self-direction, as for example when we try to persuade him to focus on the teacher's objectives at the expense of his own.

Il est important pour l'apprenant d'accepter de ne pas tout comprendre quand on apprend une langue, sinon cette attitude risque d'entraver son apprentissage.

M.J. Barbot et G. Camattari (1999 :147) ont montré que la connaissance s'acquiert par la rupture avec des représentations, et grâce à l'appropriation de nouvelles représentations plus objectives. L'apprenant modifie ainsi son propre système de références de façon dynamique et motivante, et acquiert des compétences d'apprentissage transférables qui lui assurent la possibilité de travailler plus tard en autonomie. Ces auteurs expliquent :

> Prendre en compte des perspectives stables liées à l'âge, la langue, la scolarisation…ne signifie pas que les profils d'apprentissage restent figés. Les activités d'apprentissage au contraire les modifient. Il y aurait un danger à trop se concentrer sur les différences entre les apprenants : il s'avère que le terme qui devrait être associé au pluralisme n'est pas celui de *différence*, mais celui de *diversité.* Les systèmes cognitifs, de par leur pluralité, s'adaptent à des situations et il serait dangereux de développer des approches différentielles où on cantonnerait une personne à se répéter, car ce serait oublier que les situations dans lesquelles les sujets étudient mobilisent des opérations nouvelles, notamment dans un travail en coopérativité. Ces acquisitions se dérouleront d'une façon créative dans un environnement social, psychologique, culturel particulier (1999:55).

De même, G. Vinsonneau (1997 :61) explique qu'« une culture en contact avec une ou plusieurs autres cultures tend à intégrer les éléments culturels étrangers rencontrés. L'emprunt est le seul réel mécanisme de changement culturel […] : la perception peut être modifiée par l'expérience. »

Il ne faut pas oublier que la présence des apprenants chinois en France est principalement motivée par leur volonté et leur ambition de rejoindre une université ou une grande école française correspondant à leur spécialité. Dans cette situation, les jeunes Chinois seront nécessairement confrontés à une culture d'enseignement typiquement française, très éloignée de la multiculturalité mise en avant dans les classes de F.L.E. : ils vont rencontrer

une approche monoculturelle de l'enseignement : avec des professeurs français, une majorité d'apprenants français, des cours organisés et dispensés « à la française », des examens écrits et oraux en français, des stages qui se dérouleront la plupart du temps en France, auprès d'entreprises françaises. Leur adaptation devra donc être absolue, dès leur sortie des cours de FLE, afin de pouvoir s'intégrer le plus rapidement possible aux universités et acquérir les mêmes capacités que leurs camarades français, installés depuis leur enfance dans ce système d'enseignement propre à leur pays.

CONCLUSION

Les sociétés d'aujourd'hui sont devenues multiculturelles. L'appartenance ethnique ou nationale, l'âge et le genre, l'éducation, les inscriptions groupales, associatives, institutionnelles, les compétences humaines et professionnelles font de chaque individu un être inscrit dans une culture spécifique. Mais cette culture propre et initiale tend à évoluer et subir des modifications avec la mondialisation, et la frontière entre les différentes cultures est loin d'être parfaitement délimitée, les cultures s'influençant mutuellement et constamment. C'est ainsi que l'on remarque depuis quelques années une augmentation de l'individualisation en Chine, quelque peu différente néanmoins de celle que l'on connaît en France. En effet, malgré ce phénomène, des continuités peuvent être soulignées : comme l'explique T. Sanjuan (2007 :12) « le primat de la famille, même recomposée par la chute de la fécondité chinoise, reste prégnant dans les mentalités, et le développement actuel de l'individualisme ne peut être confondu avec la place qu'il occupe dans les sociétés occidentales. Les logiques de face, de relations interpersonnelles privilégiées et de réseaux restent pour les Chinois des repères d'identification, des outils pour l'action, des protections dans l'adversité. »

L'altérité a acquis de l´importance dans le monde éducatif: le public d'apprenants n'est plus une masse indifférenciée. Cela suppose que chacun des partenaires soit assuré de sa propre identité, qu'il en ait conscience et qu'il l'assume. L'enseignement est un échange intersubjectif multiple, symbolisé par le projet de l'enseignement du FLE visant à introduire une cohérence dans la diversité.

L'objectif des enseignants est non seulement de reconnaître les différences, les accepter, mais surtout faire en sorte qu'elles soient à l'origine d'une dynamique, de créations nouvelles, d'enrichissements réciproques, et non de fermetures ou de blocages : M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (2001 :26) soulignent que « la culture plurielle s'inscrit dorénavant dans la démarche éducative. La diversification des publics est aussi celle des savoirs, des identités personnelles. Tous les apprenants se ressemblent, et en même temps, aucun ne ressemble à aucun autre. Ils constituent une communauté fortement différenciée. » L'hétérogénéité, la diversité et la pluralité culturelle sont les sources de l'identité d'une classe de FLE ; l'enseignant doit s'en servir et les optimiser, les transformer en ce qu'elles sont fondamentalement : un avantage, contrairement à ce que cela pourrait sembler être. Une

classe hétérogène est riche et pleine d'initiatives antagonistes qu'il s'agit de coordonner, d'articuler. Elle demande à l'enseignant une gestion plus complexe, d'être plus attentif aux différences, plus vigilant sur les personnalités des apprenants, et de connaître les différentes pratiques d'enseignement selon les cultures. Le professeur doit s'ouvrir à son public, tenir compte des différences culturelles de ses apprenants, adapter les programmes et méthodes à la spécificité des habitudes ou attitudes locales, mettre en place des préapprentissages et activités de sensibilisation à l´interculturel, susciter la curiosité et la motivation authentiques des apprenants de tous les pays, toutes les cultures. D'autre part, les enseignants français doivent expliciter leurs attentes dès le début des cours, ainsi que les règles et les comportements attendus des apprenants, pour atteindre la meilleure intercompréhension possible et éviter toute confusion.

J'ai remarqué après ma recherche qu'il n'était ni primordial ni avantageux de séparer ou diviser les apprenants, et encore moins d'individualiser l'enseignement du FLE. En effet, contrairement à l'approche différentielle, une meilleure source de progression et d'enrichissement mutuel provient du groupe multiculturel et d'un contact interculturel : différentes visions et conceptions du monde, de la langue, et de l'apprentissage ; une pédagogie de l'échange grâce au travail en coopération, du dialogue, une forme particulière de solidarité et de tolérance sont importantes à instaurer et développer.

La comparaison de l'expérience d'enseignement/apprentissage du FLE en Chine et en France a permis de mettre au jour les pratiques en œuvre actuellement dans chaque pays, ainsi que les modèles culturels en vigueur. L'étude du modèle culturel chinois et de l'expérience d'enseignement/apprentissage du FLE en Chine permet de mieux comprendre les attitudes et comportements parfois jugés « passifs » des apprenants chinois en classe multiculturelle, leur apparent manque de participation, leur relation au groupe, au professeur, leur demande de grammaire, etc.

Lors des entretiens, les réponses communes des jeunes Chinois ont révélé et confirmé le modèle culturel correspondant à la Chine (pays collectiviste, à faible contrôle de l'incertitude et distance hiérarchique modérée), et d'autre part les réponses divergentes, symboles de l'identité personnelle, ont démontré que même au sein d'une culture forte, longue et riche historiquement, chaque individu possède sa propre identité marquée par son environnement et ses expériences personnelles, qui le mène à s'affirmer, s'individualiser, rechercher la réussite et l'originalité.

Après l'analyse des entretiens individuels avec les apprenants chinois présents à Nancy, j'ai pu mesurer l'impact et l'influence de leur expérience en France. Ainsi, on peut remarquer que toute démarche pédagogique a pour premier résultat concret une modification des comportements des participants impliqués. Concernant nos apprenants chinois, nous avons vu augmenter leur demande de documents authentiques, de débats en groupes, d'interaction (jeux de rôles, simulations), de mises en situation ; soit toutes les pratiques qui font habituellement défaut dans leur pays.

L'étude de l'éducation comparée a démontré qu'il n'existe pas de modèle d'apprentissage qui soit universel : en effet, parmi les apprenants d'une même culture, on peut rencontrer diverses voies d'accès au savoir, ce qui exclut la conception d'une méthodologie unique propre à ces apprenants. Comme on l'a vu grâce aux entretiens, chaque apprenant a connu un parcours universitaire propre, et son identité individuelle influence fortement son rapport à l'enseignant, au groupe, au travail individuel et en autonomie, son implication, son désir de réussite. Il n'y a pas que la culture qui façonne le regard que l'homme porte sur les choses ; l'enseignement/apprentissage développe chez l'apprenant certaines compétences et intérêts au détriment d'autres dans la perception du monde, et l'identité personnelle de chaque apprenant entraînera des attitudes, des besoins et des motivations de natures diverses.

A l'issue de ce travail de recherche, je peux donc remarquer qu'il existe un lien étroit entre modèle culturel, expérience d'enseignement/apprentissage et type de personnalité dominant.

Il est important d'enrichir les méthodes actuelles d'apprentissage du FLE afin d'éviter toute attitude ethnocentrique et de s´éloigner des habitus culturels en s'ouvrant aux autres cultures. La norme n'est plus dans la conformité à un modèle présenté et perçu comme stable et cohérent, simple et monovalent. Il s'agit, à la fois pour les apprenants et les enseignants, d'apprendre à s'adapter aux situations, à maîtriser la dynamique sociale et les changements. Apprendre à communiquer, c'est-à-dire à échanger et négocier des rôles et des représentations, apprendre à sauvegarder une cohérence et une identité individuelle au-delà des évolutions sociales, économiques et culturelles, tout en évitant de s'enfermer dans une structure identitaire figée, constituent aujourd'hui une priorité.

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille M. et Porcher L., *Education et communication interculturelle,* PUF 2de édition, Paris, 2001.

Abdallah-Pretceille M. et Thomas A., *Relations et apprentissages interculturels,* Armand Colin, Paris, 1995.

Alber J.L. et de Pietro J.F., « Approche des phénomènes interculturels à travers l'étude de la conversation exolingue », *L'interculturel en éducation et en sciences humaines(2),* Toulouse, 1985.

Albert O. et Flécheux L., *Se former à l'interculturel, expériences et propositions,* CDTM, Ed. C.L. Mayer, Paris, décembre 1999.

Azzi A.E. et Klein O., *Psychologie sociale et relations intergroupes,* Dunod, Paris, 1998.

Barbot M.J., *Les auto-apprentissages,* Clé International, Paris, 2001.

Barbot M.J. et Camattari G., *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation,* PUF, Paris, 1999.

Beacco J.C**.,** *Les dimensions culturelles des enseignements de langue,* Hachette F.L.E., Paris, 2000.

Berthier N., *Les techniques d'enquête, méthode et exercices corrigés,* Armand Colin, Paris, 1998.

Bollinger D. et Hofstede G., *Les différences culturelles dans le management : comment chaque pays gère-t-il ses hommes ?,* Ed. d'Organisation, Paris, 1987.

Bonte P. et Izard M., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie,* PUF, Paris, 1991.

Bourdieu P. et L.J.D. Wacquant, *Réponses. Pour une anthropologie réflexive,* Editions du Seuil, Paris, 1992.

Bourhis R.Y. et Leyens J.P., *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes,* Mardaga, Liège, 1994.

Bouvier B., Coubard F., Gamory F., Loiseau Y., Pauzet A. « Des habitudes culturelles d'apprentissage en classe de langue étrangère », Revue de didactologie des langues-cultures. *Etude de linguistique appliquée,* n°132, Paris, oct-déc.2003.

Bruner J., *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres,* Ed. Retz, Paris, 2000.

Bureau R. et De Saivre D. (dir), *Apprentissage et cultures. Les manières d'apprendre,* Actes du Colloque de Cerisy, Karthala, Paris, 1988.

Camilleri C. et Cohen-Emerique M., *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel,* L'Harmattan, Paris, 1989.

Camilleri C., J. Kastersztein et al., *Stratégies identitaires,* PUF, Paris, 1998.

Camilleri C. et Vinsonneau G., *Psychologie et culture : concepts et méthodes,* A. Colin, Paris, 1996.

Carton F., « Etre confronté à un système éducatif différent : témoignages d'étudiants », *Les cahiers de l'Asdifle n°13, éducation comparée et enseignement des langues,* Paris, Mars 2001.

Castellotti V. et Moore D., *Représentations sociales des langues et enseignements,* Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

Chiss JL., « Didactique intégrée des langues : l'exemple de la bivalence au Brésil », *Etude de linguistique appliquée n°121,* janv-mars 2001.

Clanet C., *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et sciences-humaines,* Toulouse, 1993.

Cuche D., *La notion de culture dans les sciences sociales,* Ed. la découverte, Paris, 1996.

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

Cyr P., *Les stratégies d'apprentissage,* Clé International, Paris, 1998.

De Carlo M., *L'interculturel,* Clé International, Paris, 1998.

Demorgon J. et Lipiansky E.M., *Guide de l'interculturel en formation,* Retz, Paris, 1999.

Demorgon J., Muller B., Lipiansky E.M., Nicklas H., *Dynamiques interculturelles pour l'Europe,* Ed. Anthropos, Paris, 2003.

Desjeux D., *Le sens de l'autre, stratégies, réseaux et cultures en situation interculturelle,* L'Harmattan, Paris, 1994.

Duda R., Parpette C., Cabut H., Trompette C., « Où suis-je ? De la relation apprenant/environnement », *Mélanges C.R.A.P.E.L.,*Nancy, 1983.

Duda R. et Riley P. (dir), *Learning styles,* Presses Universitaires de Nancy, Nancy, 1990.

Emaish N., « Observer, comparer, comprendre : l'interculturel en cours de français », *Le français dans le monde n°361 p.23-25,* Jordanie, Janvier-Février 2009.

Ferréol G. et Jucquois G., *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles,* Armand Colin, Paris, 2003.

Grootaers D. *Culture mosaique, approche sociologique des cultures populaires,* Ed. vie ouvrière, Belgique, 1984.

Hall E.T., *Au-delà de la culture,* Edition du Seuil, New York, 1979.

Halte J.F., *Inter-actions. L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques,* Didactique des textes, Metz, 1993.

Herscovici A., *Economie de la culture et de la communication,* L'Harmattan, Paris, 1994.

Hofstede G., *The cultural relativity of organizational practices and theories,* Journal of International Business Studies, Fall 1983.

Hofstede G., *Vivre dans un monde multiculturel. Comprendre nos programmations mentales,* Ed. d'Organisation, Royaume Uni, 1994.

Holec H., « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre », *Mélanges C.R.A.P.E.L.,* Nancy, 1990.

Holtzer G., « Autonomie et didactique des langues», *Le Conseil de l'Europe et les langues étrangères, 1970-1990,* Paris, 1995.

Jean G., *Culture personnelle et action pédagogique,* Castermann, Paris, 1978.

Jodelet D., *Les représentations sociales*, PUF, Paris, 1989.

Journet N., *La culture. De l'universel au particulier,* éd. Sciences Humaines, Auxerre, 2002.

Linton R. *Le fondement culturel de la personnalité,* Dunod, Paris, 1986.

Lipiansky E.M., *Identité et communication. L'expérience groupale,* PUF, Paris, 1992.

Lipiansky E.M. et Picard D., *Relations et communications interpersonnelles,* Dunod, Paris, 2000.

Ma K. et Xing K., « L'éducation comparée en Chine », *Recherches et éducations,* Comparer, Paris, 2008.

Michalon C., *Différences culturelles, mode d'emploi,* Sépia 3ème éd., Saint Maur, 2003.

Monnerie-Goarin A., « Questions de géographie mondiale du français, de sa diffusion et de son enseignement », *Les cahiers de l'Asdifle n°13, éducation comparée et enseignement des langues,* Paris, Mars 2001.

Monteil J.M., *Eduquer et former. Perspectives psychosociales,* Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 1990.

Montmollin G.de, *L'influence sociale : phénomènes, facteurs et théories,* PUF, Paris, 1977.

Mucchielli A., *L'identité,* Que sais-je, PUF, 2de éd., Paris, 1992.

Mucchielli R., *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale,* Collection Formation Permanente en Sciences Humaines, Paris, 1992.

Pléty R., *L'apprentissage coopérant,* Presse Universitaire de Lyon, Lyon, 1996.

Pradal F., « Surmonter la peur, dépasser le blocage. », *Le français dans le monde n°357 p.32,* mai-juin 2008.

Proscolli A., *Conscience interculturelle et stratégie d'apprentissage,* site internet, septembre 2001.

Poutignat P. et Streiff-Fenart J., *Théories de l'ethnicité,* PUF 2d éd., Paris, 1999.

Reuchlin M., *Cultures et conduites,* PUF, Paris, 1976.

Robert J.M., « Sensibilisation au public asiatique. L'exemple chinois. », *Etude de linguistique appliquée « Enseignement/apprentissage du FLE et public asiatique »,* Didier érudition, avril-juin 2002.

Roland-Gosselin E., « Cultures et relations interculturelles. », *Le français dans le monde n°339 p.40,* mai-juin 2005.

Ruano-Borbalan J.C., *L'identité. L'individu, le groupe, la société,* Ed. Sciences humaines, Paris, 1998.

Sabatier C., Palacio J., Namane H., Collette S., *Savoirs et enjeux de l'interculturel. Nouvelles approches, nouvelles perspectives,* L'Harmattan, Paris, 2001.

Sanjuan T., *Dictionnaire de la Chine contemporaine,* Armand Colin, Paris, 2008.

Segalen M., *Ethnologie. Concepts et aires culturelles,* Armand Colin, Paris, 2001.

Singly F. de, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire,* Armand Colin, 2ème éd., Paris, 2005.

Suzuki E., *Confrontation des cultures d'enseignement et d'apprentissage dans la classe de japonais langue étrangère en France et de FLE au Japon dans l'enseignement supérieur,* Université de Paris III, Paris, 2005.

Thiéblemont-Dollet S., *L'interculturalité dans tous ses états,* Presses Universitaires de Nancy, Nancy, 2006.

Trognon A., Dausendschon-Gay U., Krafft U., Riboni C., *La construction interactive du quotidien,* Collection Forum de l'IFRAS, Presses Universitaires de Nancy, Nancy, 1994.

Trompette C., « Apprentissage d'une langue étrangère et différences de culture », *Mélanges Pédagogiques,* C.R.A.P.E.L., Nancy, 1983.

Vinsonneau G., *Culture et comportement,* Armand Colin, 2de édition, Paris, 2000.

Vinsonneau G., *L'identité culturelle,* Armand Colin, Paris, 2002.

Yanaprasart P. GOHARD-RADENKOVIC A. , PIAGET S. , DRAVET F., TRAVERSO V., MOLINA M.E. , GRABER M., GIOLITTO M.,, *Communiquer en milieu interculturel,* Tranel, Paris, 2002.

Yuan T., « Chine : l'esprit, l'oreille et la voix », *Le français dans le monde n°359 p.32,* Chine, Septembre-Octobre 2008.

Zarate G., *Enseigner une culture étrangère,* Hachette, Paris, 1993.

Sites internet :

http://www.bbc.co.uk/radio4/ Philosopher back on books, 7 June 2007.

http://www.cnam.fr/lipsor/dso/articles/fiche/hofstede.html

http://fle.asso.free.fr/adcuef/Suzuki.pdf

http://www.fle-chine.org

http://rechercheseducations.revues.org/index39.html
Colloque :

École normale supérieure Lettres et Sciences humaines, Lyon, 26-27 novembre 2004 : *Le choix de la Chine d'aujourd'hui :entre la tradition et l'Occident.* Introduction de F. Wang.

ANNEXES

LISTE DES 50 PAYS ET 3 REGIONS ETUDIES (G. Hofstede et D. Bollinger, 1987 :127)

Afrique de l'Est	Inde
Afrique de l'Ouest	Indonésie
Afrique du Sud	Iran
Allemagne	Irlande
Argentine	Israel
Australie	Italie
Autriche	Jamaïque
Belgique	Japon
Brésil	Malaisie
Canada	Mexique
Chili	Norvège
Colombie	Nouvelle-Zélande
Corée du Sud	Pakistan
Costa-Rica	Panama
Danemark	Pays arabophones
Equateur	Pays-Bas
Espagne	Pérou
Etats-Unis	Philippines
Finlande	Portugal
France	Salvador
Grande-Bretagne	Singapour
Grèce	Suède
Guatemala	Suisse
Hong-Kong	Taiwan
	Thailande
	Turquie
	Uruguay
	Venezuela
	Yougoslavie

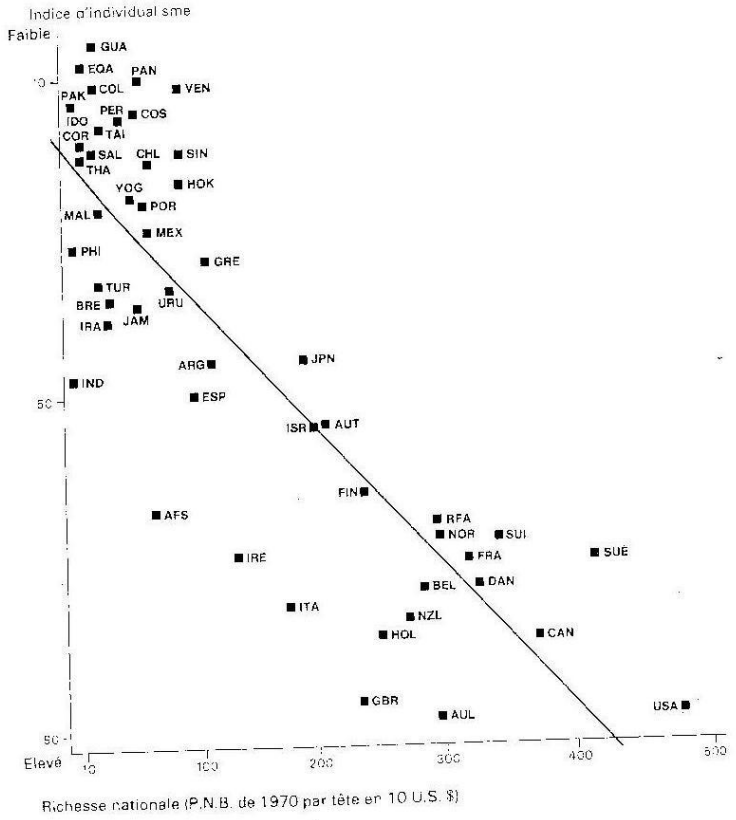
ANNEXE 1

– Les trois niveaux de la programmation mentale humaine

G. Hofstede, 1994 :21

ANNEXE 2

— L'indice d'individualisme de 50 pays
par rapport à leur richesse nationale



G. Hofstede et D. Bollinger 1987:130

ANNEXE 3

L'INDIVIDUALISME

— Les origines de l'individualisme

MENTALITÉ COMMUNAUTAIRE	MENTALITÉ INDIVIDUALISTE
Faible développement économique.	Important développement économique.
Peu de mobilité sociale et classe moyenne peu nombreuse.	Grande mobilité sociale et importance de la classe moyenne.
Climat tropical ou subtropical.	Climat modéré ou froid.
La survie ne dépend pas des initiatives individuelles.	La survie dépend des initiatives individuelles.
Agriculture traditionnelle, industrie et urbanisation peu développées.	Agriculture moderne, industrie et urbanisation développées.
Familles élargies ou structures tribales.	Familles à structures nucléaires.
Beaucoup d'enfants par famille parentale.	Peu d'enfants par famille parentale.
Une minorité de la population reçoit une éducation traditionnelle.	Une majorité de la population reçoit une éducation pragmatique.
Organisations petites et spécialisées.	Organisations grandes et diversifiées.
Développements historiques: traditions communautaires.	Développements historiques: tradition de capitalisme classique.

— Les éléments caractéristiques de la dimension de l'individualisme (1)

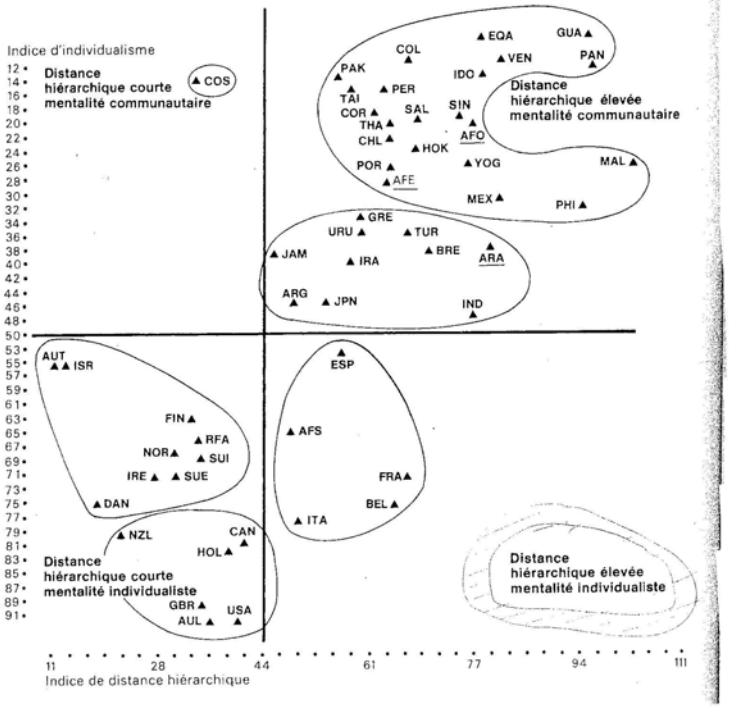
SOCIÉTÉS COMMUNAUTAIRES	SOCIÉTÉS INDIVIDUALISTES
L'on naît pour prolonger une famille et renforcer un clan qui nous protégera en échange de notre fidélité.	Chacun doit s'occuper de lui-même et de sa proche famille.
On penche pour le *nous*.	On penche pour le *je*.
L'identité est fonction du groupe social d'appartenance.	L'identité est basée sur l'individu.
L'implication personnelle dans une organisation est morale.	L'implication personnelle dans une organisation est calculée.
La force vient de l'appartenance à un groupe. En faire partie est l'idéal.	La force vient des initiatives et réalisations individuelles. Etre le chef est idéal.
Le groupe empiète sur la vie privée.	Chacun a le droit d'avoir une vie privée.
Les convictions sont celles du groupe.	L'individu forge ses propres convictions.
Les avis, les agencements, les obligations, la sécurité, sont fournis par le groupe.	L'autonomie, la vérité, les plaisirs et la sécurité financière individuelle sont renforcés par la société.
L'amitié est prédéterminée par des relations sociales stables, mais l'on doit faire preuve d'un certain prestige dans ces relations.	On recherche des amitiés qui nous soient propres.
Nous traitons différemment ceux qui sont dans notre groupe et ceux qui n'en font pas partie (particularisme).	Nous sommes censés traiter tout le monde de la même façon (universalisme).

(1) Ce tableau accentue les différences entre les pays étudiés de façon extrême; des cas réels tombent souvent entre ces cas extrêmes.

G. Hofstede et D. Bollinger 1987:131

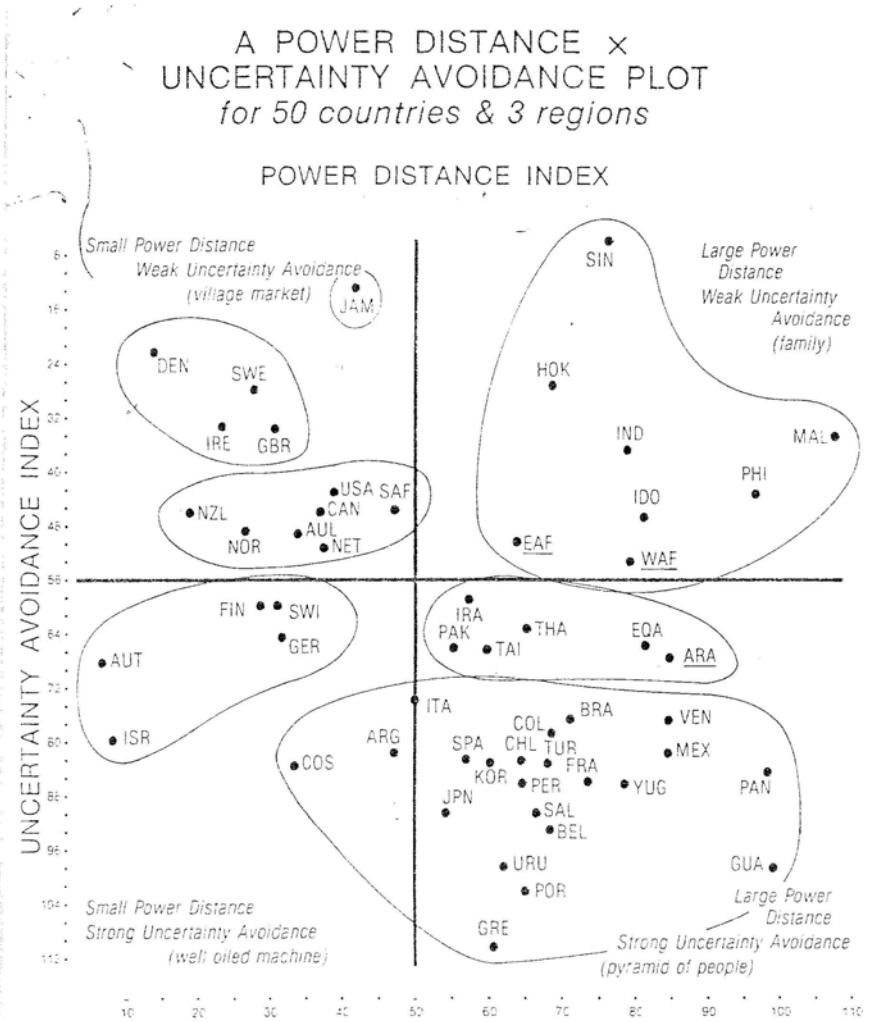
ANNEXE 4

— La position de cinquante-trois pays sur l'échelle de la distance hiérarchique et de l'individualisme



G. Hofstede et D. Bollinger 1987:208

ANNEXE 5



G. Hofstede 1983 :84

ANNEXE 7

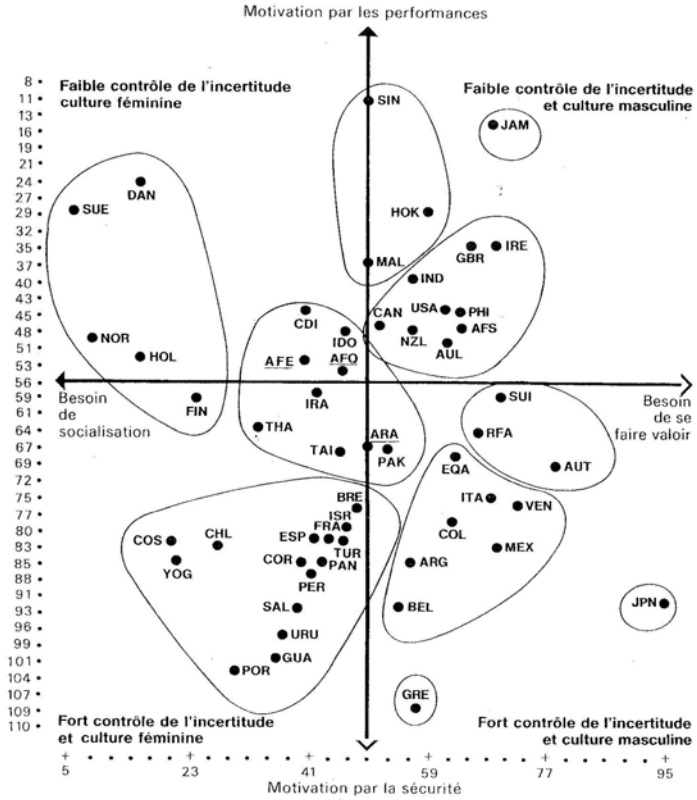
– Différences clés entre les sociétés à fort et faible degré de contrôle de l'incertitude : 2. Politique et idées.

Faible contrôle de l'incertitude	Fort contrôle de l'incertitude
Lois et règles peu nombreuses et générales.	Lois et règles nombreuses et précises.
Si les lois ne peuvent être respectées elle devraient être modifiées.	Si les lois ne peuvent être respectées, nous sommes des pêcheurs et nous devrions nous repentir.
Compétence des citoyens face aux autorités.	Incompétence des citoyens face aux autorités.
Les citoyens ont le droit de protester.	Les protestations doivent être réprimées.
Les citoyens portent un regard positif sur les institutions.	Les citoyens portent un regard négatif sur les institutions.
Les fonctionnaires ont une opinion positive du système politique.	Les fonctionnaires ont une opinion négative du système politique.
Tolérance, modération.	Conservatisme, extrêmisme, maintien de l'ordre.
Les jeunes sont encouragés.	Les jeunes sont suspectés.
Régionalisme, internationalisme, efforts d'intégration des minorités.	Nationalisme, xénophobie, répression des minorités.
On fait confiance aux généralistes et au bon sens.	On ne fait confiance qu'aux experts et à la spécialisation.
Beaucoup d'infirmières, peu de médecins.	Beaucoup de médecins, peu d'infirmières.
Un seul groupe ne doit pas imposer sa vérité aux autres.	Il n'y a qu'une Vérité et nous la détenons.
Droits de l'homme ; personne ne doit être poursuivi pour ses croyances.	Fondamentalisme et intolérance, tant politiques et idéologiques que religieux.
Tendance à l'empirisme et au relativisme dans le domaine de la philosophie et des sciences.	Attrait pour les grandes théories scientifiques et philosophiques.
L'opposition au niveau des idées n'empêche pas l'amitié.	Pas d'amitié possible entre des chercheurs aux idées opposées.

G. Hosfstede 1994: 211

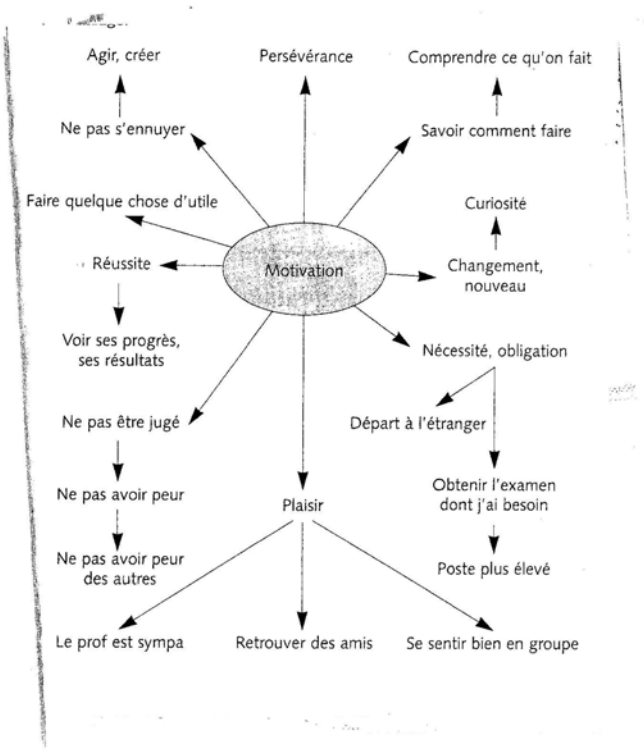
ANNEXE 6

. — La position de cinquante-trois pays sur l'échelle de la masculinité et du contrôle de l'incertitude



G. Hofstede et D. Bollinger 1987:221

ANNEXE 8



M.J. Barbot, 2001 :46

ANNEXE 9

Cours de grammaire chinoise à l'école primaire en Chine

I. les initiales et les finales

Les initiales. En Chinois, une syllabe est composée d'une initiale, qui est la consonne qui commence la syllabe, et une finale, qui couvre le reste de la syllabe.

b	p	m	f
d	t	n	l
g	k	h	
j	q	x	
z	c	s	
zh	ch	sh	r

Les finales. En Chinois moderne, on dénombre 38 finales possibles après les 21 initiales présentées plus haut.

	i	u	ü	ao	iao		
a	ia	ua		ou	iou (iu)		
o		uo	üe	an	ian	uan	üan
e	ie			en	in	uen (un)	üen
er				ang	iang	uang	
ai		uai		eng	ieng	ueng	
ei		uei (ui)		ong	iong		

Les tons

Le Chinois Mandarin possède quatre tons plus un ton "plat".

Ton	Marque	Description
1er	dā	Haut et constant
2nd	dá	Commence par un ton médium et monte vers le ton haut
3ème	dǎ	Commence par un ton bas, descend vers les graves puis remonte vers le ton haut
4ème	dà	Commence par un ton haut et descend sèchement vers les graves
Neutral	da	Plat et sans expression

les Français sont individualistes, c'est-à-dire qu'ils ne vous parlent pas spontanément, dans les soirées ils restent en petits groupes, il faut beaucoup de temps pour s'intégrer à un groupe, et en général, on y est introduit par quelqu'un. »
Monica, Brésilienne, artiste.

« Moi, je trouve les Français très gentils, surtout les Françaises. »
Aristide, Ghanéen, journaliste.

« C'est de moins en moins difficile de trouver des Français qui acceptent de parler anglais avec vous, surtout parmi les jeunes. C'est vrai que les Français sont très attachés à leur langue, mais pour ceux qui savent parler d'autres langues, ils le font volontiers. »
Steve, Britannique, homme d'affaires.

« Je vous donne un conseil : si vous allez en France, parlez français avec les Français, ce sera beaucoup plus facile pour vous faire des amis et ils vous admireront, parce que le français, c'est pas facile ! »
Berd, Allemand, professeur.

« Alors en France, le café c'est sacré, il leur faut toujours un café après le déjeuner ! Et quelquefois un au milieu de la matinée, un autre dans l'après-midi. On passe des heures dans les cafés en France. Et en plus, tout le monde fume ! »
Li Shan, Chinoise, étudiante.

« Les Français sont formels dans les salutations : il faut serrer la main, faire la bise, dire bonjour, au revoir. Ils veulent souvent savoir quand on se reverra. Ils disent toujours : « il faudrait qu'on mange ensemble un de ces jours », puis ils ne vous appellent jamais... »
Charlotte, Américaine, actrice.

« La France est un très beau pays, Paris est une ville magnifique. On mange bien, les pâtisseries sont excellentes. Les Français prennent le temps de vivre, j'apprécie cela. Ils ont des défauts bien sûr, comme tout le monde, ils sont un peu chauvins par exemple. »
Mathilde, Belge, représentante de commerce.

« Je ne peux pas faire de jugement général sur les Français, ils sont tous différents, il y en a des gentils, il y en a des moins gentils. C'est vrai que parfois, ils râlent un peu, critiquent tout, mais ils ont tant de qualités. En France, on adore découvrir, inventer, questionner. »
Phil, Canadien, artiste.

« Je ne suis pas d'accord avec le stéréotype qui consiste à dire que les Français n'aiment pas travailler. J'en connais qui travaillent beaucoup. Bien sûr, dans les administrations quelquefois c'est un peu difficile, on a l'impression de déranger les employés avec nos questions... Mais c'est partout pareil non ? »

André Renoux

ANNEXE 11

" carnet de bord " élève d'autoapprentissage

NOM :
Prénom :
Groupe :

Semaine du..... au .....

Bilan du travail

Ce que j'ai bien compris en cours	Ce que je n'ai pas bien compris en cours	Mes difficultés	Ce que je dois travailler ou revoir

TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS INDIVIDUELS

D.Z., CAFOL, niveau intermédiaire, chinois, 27 ans

L1 : Quels sont les éléments importants, selon vous, pour un enseignant, et pour un étudiant ?

L2 :Selon moi, l'enseignant est plus important parce que tous les étudiants sont dans des situations différentes et les étudiants ne savent pas quelle part ils ne contrôlent pas bien. L'enseignant est très important pour diriger l'étudiant pour comment améliorer le plus vite le français.

L1 : Quelles sont les compétences et les comportements attendus d'un professeur ? Et d'un étudiant (en cours, à la maison, en examen) ?

L2 :Pour le professeur, faire les plans différents pour chaque étudiant, trouver les faiblesses des étudiants, puis changer les situations. Pour l'étudiant, il doit apprendre le français par l'enseignement du professeur en cours et discuter beaucoup les questions qu'il ne comprend pas avec le professeur. A la maison il faut apprendre le français, ce qui pose des problèmes encore et lire plus d'articles pour connaître plus sur le français. Pour passer l'examen, il y a trop de choses qu'il faut faire, c'est très dur pour nous maintenant, surtout les mots qu'on ne sait pas, c'est le plus difficile pour moi. Je veux bien retenir plus de mots, mais le chemin est difficile à trouver.

L1 : Les relations que vous avez avec des enseignants natifs sont-elles différentes des relations avec des enseignants non natifs ?

L2 :Pour moi il n'y a pas beaucoup de différences, parce que mes enseignants non natifs sont un peu plus âgés que moi, les relations entre nous sont comme les amis, nous avons beaucoup de contacts toujours. Mais en France, il n'y a pas beaucoup de contact après les cours, et il n'y a pas beaucoup d'activités entre les enseignants et les étudiants aussi.

L1 : Quel est le rôle et le statut du professeur homme / femme dans votre pays ? Avec qui êtes-vous le plus à l'aise ?

L2 :Le statut du professeur, n'importe l'homme ou la femme, est très haut dans les masses, tout le monde les respecte. Pour moi le professeur homme ou femme n'a pas la différence, ça dépend des cours qu'il enseigne et son caractère.

L1 : Quels sont les points positifs dans les relations enseignant natif/étudiant ?

L2 :Toutes les communications sont en français. On peut sentir la façon de réfléchir en français.

L1 : Quels sont les points positifs dans les relations enseignant non-natif /étudiant ?

Et les points négatifs ?

L2 :On peut expliquer clairement les questions, il n'y a pas d'obstacle dans la communication entre nous. Les points négatifs sont parler peu en français, pas assez, je crois. On ne peut pas avoir beaucoup de sens comment parler le français comme un français.

L1 : Pendant les cours avec un enseignant natif, avez-vous déjà ressenti un choc culturel ? Avez-vous été gêné ou mécontent face à son comportement, à sa façon de faire cours, aux contenus des manuels et documents utilisés, aux activités?

L2 :Pour moi tout va bien.

L1 : Comparez le professeur chinois avec le professeur français, au niveau des méthodes et approches ; des comportements et attitudes

L2 :En Chine on apprend le français par le manuel. Donc on l'apprend pas à pas de facile à difficile. Mais en France je ne sais pas comment organiser les cours, je ne peux pas distinguer le niveau qu'on apprend. Le professeur français enseigne plus vivant.

L1 :Aimez-vous travailler et coopérer en petit groupe en cours ou en-dehors du cours, ou préférez-vous étudier seul, à votre rythme ?

L2 :J'aime travailler en petit groupe parce que je pense que le plus grand problème pour moi est moins de parler et retenir moins de mots français.

L1 : Est-ce que vous suivez plutôt le groupe, son avis, ou préférez-vous être original et exprimer votre propre opinion, pour essayer d'être le meilleur ?

L2 :D'abord je vais exprimer ma propre opinion, puis j'entends les autres opinions de mes camarades, ensuite je vais réunir les bonnes idées entre nos opinions avec mes camarades. Enfin j'espère qu'on peut trouver un plan meilleur pour essayer d'être le meilleur.

L1 : Pour vous, qu'est-ce qui est le plus important ? La réussite du groupe, ou votre réussite personnelle ?

L2 :Bien sûr la réussite du groupe est le plus important.

L1 : Préférez-vous travailler dans un groupe multiculturel, ou avec un groupe uniquement chinois ?

L2 :Je préfère travailler dans un groupe multiculturel.

L1 :Avez-vous peur de faire des erreurs quand vous parlez français ?

L2 :Oui un peu. Mais je sais qu'il est certain. Pour parler mieux le français, le chemin des erreurs à l'oral qu'on passera certainement.

L1 : Comment vous sentez-vous en communication authentique face à des français, quand vous ne comprenez pas bien ou que vous n'arrivez pas à vous exprimer ? Comment réagissez-vous quand vous ne comprenez pas en classe?

L2 :Je demande de parler un peu doucement encore une fois ou utiliser l'autre phrase ou mot. Je vais changer la façon d'exprimer, réfléchir un peu puis demander à mes camarades ou au professeur.

L1 : Aimez-vous participer en classe ? Posez-vous des questions quand vous ne comprenez pas ? Si oui, à qui ? Au professeur, aux autres étudiants ?

L2 :J'aime participer en classe. Je vais poser des questions quand je ne comprends pas. Si le professeur s'arrête je lui pose, si non, peut-être je vais demander aux autres étudiants.

L1 : Préférez-vous être autonome dans votre apprentissage (travailler selon vos besoins et vos envies) ou préférez-vous laisser le professeur décider et guider ?

L2 :Je préfère laisser le professeur décider et guider, car il peut m'exercer à m'adapter aux situations différentes.

L1 : Comment jugez-vous votre personnalité ? Décrivez-la en quelques adjectifs.

L2 :Positif :Patient, courageux, gentil, réservé, diligent

Négatif : un peu timide, peu bavard.

L1 :Quelles autres langues étrangères avez-vous appris ? Combien de temps ? Où ? De quelle façon (avec quelle méthode, seul ou en groupe) ?

L2 :L'anglais, 8 ans environ, à l'école, en groupe.

L1 : Pourquoi apprenez-vous le français ?

L2 :Pour faire la communication avec plus de personnes, ajouter de la valeur pour travailler.

L1 :Quand vous apprenez le français, qu'est-ce qui vous motive le plus ? Dans les activités, les documents, le professeur, le groupe, les examens…

L2 :J'apprends depuis juillet 2006. Ce qui me motive, c'est moi-même et le professeur.

L1 : En Chine, comment avez-vous appris le français ? (méthodes, activités, supports)

L2 :Après les cours je fais les exercices. S'il y a des problèmes que je ne peux pas résoudre moi-même je vais demander à mon professeur. Dans la classe on fait les choses comme en France. Je cherche les films français pour apprendre parfois.

L1 : Selon vous, quelles sont les motivations et les avantages à apprendre le français en France ? Et en Chine?

L2 :En France, l'ambiance française est le plus grand avantage, on peut apprendre comment réfléchir et parler le français comme un français. En Chine on apprend la grammaire française plus facilement et on a déjà appris pas mal, je crois.

L1 :Avez-vous réussi à vous adapter aux nouvelles exigences, aux nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage en France? Avez-vous compris ce qu'on attendait des étudiants dans le système français ?

L2 :Non je n'ai pas obtenu le grand progrès en français, je veux faire des progrès plus vite, mais je ne trouve pas la méthode très valable.

Non, je n'ai pas compris clairement ce qu'on attendait des étudiants dans le système français.

L1 : Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour vous quand vous avez suivi les cours en France ?

L2 :Je pense que les mots que je ne sais pas est ce qui est le plus difficile pour moi quand j'ai suivi les cours en France.

L1 : Les représentations et stéréotypes que vous aviez avant de venir en France ont-ils changé avec l'expérience, la rencontre ?

L2 :Oui il y a trop d'excréments dans la rue en France, tous les jours comme ça.

L1 : Le changement et la nouveauté des cours en France ont-ils été intéressants et utiles, ou au contraire vous ont-ils bloqué ?

L2 :Le changement des cours en France n'est pas beaucoup efficace, parce que je ne peux pas sentir bien les progrès que j'obtiens, ou ils sont vraiment peu. Tous les étudiants ont les situations différentes, chaque chemin pour chaque étudiant. Pour moi la grammaire ne pose pas beaucoup de problèmes, le lexique et l'oral sont mes plus grands besoins. Je veux faire des grands progrès dans ces parties, j'espère bien que mes professeurs me disent comment faire.

H.X., CAFOL, niveau intermédiaire, chinoise, 25 ans

L1 : Quels sont les éléments importants, selon vous, pour un enseignant, et pour un étudiant ?

L2 :Le professeur doit être strict et patient, l'étudiant doit être positif et travailleur.

L1 : Quelles sont les compétences et les comportements attendus d'un professeur ? Et d'un étudiant (en cours, à la maison, en examen) ?

L2 :Le professeur doit être sans le préjugé, et les méthodes doivent être rapides.

L1 : Les relations que vous avez avec des enseignants natifs sont-elles différentes des relations avec des enseignants non natifs ?

L2 :Les compréhensions sont différentes car les cultures sont différentes.

L1 : Quel est le rôle et le statut du professeur homme / femme dans votre pays ? Avec qui êtes-vous le plus à l'aise ?

L2 :Il n'y a pas les grandes différences entre les professeurs hommes et femmes en Chine.

L1 : Quels sont les points positifs dans les relations enseignant natif/étudiant ?

L2 :La communication et la compréhension.

L1 : Quels sont les points positifs dans les relations enseignant non-natif /étudiant ?

L2 :La communication et la compréhension.

L1 :Et les points négatifs ?

L2 :Je ne comprends pas.

L1 : Pendant les cours avec un enseignant natif, avez-vous déjà ressenti un choc culturel ? Avez-vous été gênée ou mécontente face à son comportement, à sa façon de faire cours, aux contenus des manuels et documents utilisés, aux activités?

L2 :Je pense oui, j'ai ressenti un choc culturel. Je trouve qu'il y a moins de devoirs à domicile, et aussi moins de pression.

L1 : Comparez le professeur chinois avec le professeur français, au niveau des méthodes et approches ; des comportements et attitudes

L2 :Le professeur français donne moins de devoirs à domicile que le professeur chinois. Je pense que je n'ai pas les pressions suffisantes.

L1 : Aimez-vous travailler et coopérer en petit groupe en cours ou en-dehors du cours, ou préférez-vous étudier seule, à votre rythme ?

L2 :J'aime bien coopérer en petit groupe en cours et en dehors parce que je peux comprendre plus la culture française.

L1 : Est-ce que vous suivez plutôt le groupe, son avis, ou préférez-vous être originale et exprimer votre propre opinion, pour essayer d'être la meilleure ?

L2 :Je voudrais exprimer l'opinion moi-même, j'aime bien essayer les choses nouvelles.

L1 : Pour vous, qu'est-ce qui est le plus important ? La réussite du groupe, ou votre réussite personnelle ?

L2 :Je crois que la réussite du groupe est la plus importante, parce qu'elle exprime la réussite personnelle.

L1 : Préférez-vous travailler dans un groupe multiculturel, ou avec un groupe uniquement chinois ?

L2 :Je choisis un groupe multiculturel.

L1 : Avez-vous peur de faire des erreurs quand vous parlez français ?

L2 :Non, si j'ai fait des erreurs, l'enseignant et mes amis m'aident à corriger à tout moment.

L1 : Comment vous sentez-vous en communication authentique face à des français, quand vous ne comprenez pas bien ou que vous n'arrivez pas à vous exprimer ? Comment réagissez-vous quand vous ne comprenez pas en classe?

L2 :Je vais utiliser le dictionnaire quand j'ai un mot clé que je ne comprends pas, et je peux utiliser les gestes pour exprimer mieux. Quand je ne comprends pas en classe je vais demander à l'enseignant ou aux camarades.

L1 : Aimez-vous participer en classe ? Posez-vous des questions quand vous ne comprenez pas ? Si oui, à qui ? Au professeur, aux autres étudiants ?

L2 :Oui, j'aime bien participer en classe ; et je vais demander au professeur et aux autres étudiants quand je ne comprends pas.

L1 : Préférez-vous être autonome dans votre apprentissage (travailler selon vos besoins et vos envies) ou préférez-vous laisser le professeur décider et guider ?

L2 :J'essaye de penser de façon autonome dans mon apprentissage.

L1 : Comment jugez-vous votre personnalité ? Décrivez-la en quelques adjectifs.

L2 :Travailleuse, patiente, autonome, rationnelle.

L1 :Quelles autres langues étrangères avez-vous appris ? Combien de temps ? Où ? De quelle façon (avec quelle méthode, seule ou en groupe) ?

L2 :J'ai appris l'anglais dans l'école en Chine il y a 10 ans avec la méthode en groupe.

L1 : Pourquoi apprenez-vous le français ?

L2 :J'ai envie de continuer mes études dans ma spécialité en France.

L1 :Quand vous apprenez le français, qu'est-ce qui vous motive le plus ? Dans les activités, les documents, le professeur, le groupe, les examens…

L2 :J'apprends le français depuis mars 2006. J'ai suivi 3 enseignants pendant l'étude.

L1 : En Chine, comment avez-vous appris le français ? (méthodes, activités, supports)

L2 :J'ai appris le français avec les professeurs pendant mon temps libre, parce que j'ai les cours en spécialité aussi dans l'école.

L1 : Quelles sont les différences et les similarités entre votre expérience à l'Alliance Française de Chine, et votre expérience en France ? Qu'est-ce qui vous parait positif et négatif dans chaque pays ?

L2 :En Chine, on peut exprimer (expliquer ?) la grammaire mieux qu'en France, mais en France on peut faire plus des exercices à l'oral et écouter.

L1 : Selon vous, quelles sont les motivations et les avantages à apprendre le français en France ? Et en Chine?

L2 :Le français est une langue belle comme le chinois, ensuite je voudrais continuer mes études dans ma spécialité en France.

L1 :Avez-vous réussi à vous adapter aux nouvelles exigences, aux nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage en France? Avez-vous compris ce qu'on attendait des étudiants dans le système français ?

L2 :Oui, je me suis déjà adaptée. Je me suis habituée à la télé, les journaux, la radio, les personnes.

L1 : Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour vous quand vous avez suivi les cours en France ?

L2 :Je pense c'est écouter.

L1 : Les représentations et stéréotypes que vous aviez avant de venir en France ont-ils changé avec l'expérience, la rencontre ?

L2 :Maintenant je peux penser plus loin et minutieux qu'avant.

L1 : Le changement et la nouveauté des cours en France ont-ils été intéressants et utiles, ou au contraire vous ont-ils bloquée?

L2 :Je pense que le changement est intéressant et utile pour moi, mais seulement je crois que les devoirs sont très intéressants et importants pour nous.

X.T., CAFOL, niveau intermédiaire, chinoise, 26 ans

L1 : Quels sont les éléments importants, selon vous, pour un enseignant, et pour un étudiant ?

L2 :La conversation, la compréhension.

L1 : Quelles sont les compétences et les comportements attendus d'un professeur ? Et d'un étudiant (en cours, à la maison, en examen) ?

L2 :Le professeur doit être patient, cultivé, modeste, professionnel. L'étudiant, sérieux, travailleur, modeste.

L1 : Les relations que vous avez avec des enseignants natifs sont-elles différentes des relations avec des enseignants non natifs ?

L2 :Les relations que j'ai avec des enseignants français sont presque pareilles que celles que j'ai avec des enseignants chinois.

L1 : Quel est le rôle et le statut du professeur homme / femme dans votre pays ? Avec qui êtes-vous le plus à l'aise ?

L2 :Le statut du professeur en Chine est comme le fonctionnaire, le professeur homme et femme sont pareils. Pour moi, le plus à l'aise, ça dépend..mais ça ne dépend pas du sexe, ça dépend de la matière et du niveau professionnel du professeur.

L1 : Quels sont les points positifs dans les relations enseignant natif/étudiant ?

L2 :Les points positifs sont que c'est facile pour la conversation.

L1 : Pendant les cours avec un enseignant natif, avez-vous déjà ressenti un choc culturel ? Avez-vous été gênée ou mécontente face à son comportement, à sa façon de faire cours, aux contenus des manuels et documents utilisés, aux activités?

L2 :Oui, j'ai déjà ressenti un choc culturel. Quelquefois, j'étais gênée face à son comportement, à sa façon de faire cours.

L1 : Comparez le professeur chinois avec le professeur français, au niveau des méthodes et approches ; des comportements et attitudes

L2 :En Chine, dans le cours, les participations des étudiants sont moins nombreuses qu'en France, donc le professeur chinois parle plus dans le cours et il enseigne plus de choses pendant le cours. D'après moi, le niveau des comportements du professeur chinois est pareil que celui du professeur français.

L1 :Aimez-vous travailler et coopérer en petit groupe en cours ou en-dehors du cours, ou préférez-vous étudier seule, à votre rythme ?

L2 :J'aime beaucoup travailler et coopérer en petit groupe en cours et en-dehors du cours. Je pense que c'est très utile pour la mémoire des mots et l'usage des mots.

L1 : Est-ce que vous suivez plutôt le groupe, son avis, ou préférez-vous être originale et exprimer votre propre opinion, pour essayer d'être la meilleure ?

L2 :Si il y a des désaccords entre le groupe et moi, je préfère exprimer mon avis et entendre l'avis des autres pour essayer d'être la meilleure.

L1 : Pour vous, qu'est-ce qui est le plus important ? La réussite du groupe, ou votre réussite personnelle ?

L2 :Pour moi, la réussite du groupe est le plus important, la réussite du groupe est aussi à moi.

L1 : Préférez-vous travailler dans un groupe multiculturel, ou avec un groupe uniquement chinois ?

L2 :Certainement je préfère travailler dans un groupe multiculturel, c'est mieux pour apprendre le français et les différentes cultures.

L1 :Avez-vous peur de faire des erreurs quand vous parlez français ?

L2 :Je n'ai pas peur de faire des erreurs quand je parle, mais j'ai peur que personne ne me dit mes erreurs.

L1 : Comment vous sentez-vous en communication authentique face à des français, quand vous ne comprenez pas bien ou que vous n'arrivez pas à vous exprimer ? Comment réagissez-vous quand vous ne comprenez pas en classe?

L2 :Je me sens un peu nerveuse quand je ne comprends pas bien ou que je n'arrive pas à m'exprimer, mais je vais essayer des autres façons pour comprendre et exprimer, comme le geste. Quand je ne comprends pas en classe, je vais demander au professeur ou aux compagnons d'étude.

L1 : Aimez-vous participer en classe ? Posez-vous des questions quand vous ne comprenez pas ? Si oui, à qui ? Au professeur, aux autres étudiants ?

L2 :J'aime beaucoup participer en classe. Je pose des questions quand je ne comprends pas. La plupart des fois, je pose des questions aux autres étudiants, s'ils ne comprennent pas, je les pose au professeur.

L1 : Préférez-vous être autonome dans votre apprentissage (travailler selon vos besoins et vos envies) ou préférez-vous laisser le professeur décider et guider ?

L2 :Je préfère être autonome dans mon apprentissage.

L1 : Comment jugez-vous votre personnalité ? Décrivez-la en quelques adjectifs.

L2 :Je suis sérieuse, travailleuse, réaliste.

L1 :Quelles autres langues étrangères avez-vous appris ? Combien de temps ? Où ? De quelle façon (avec quelle méthode, seule ou en groupe) ?

L2 :J'ai appris seulement l'anglais en Chine pendant 10 ans environ.

L1 : Pourquoi apprenez-vous le français ?

L2 :J'apprends le français pour entrer à l'université française.

L1 :Quand vous apprenez le français, qu'est-ce qui vous motive le plus ? Dans les activités, les documents, le professeur, le groupe, les examens…

L2 :Je pense que les examens me motivent le plus.

L1 : En Chine, comment avez-vous appris le français ? (méthodes, activités, supports)

L2 :En Chine, j'ai appris le français dans une école spéciale pour enseigner le français. Il y a des manuels français, on avait 4 heures de cours par jour, on a pu écouter, parler, apprendre la grammaire. Tout le monde doit passer l'examen TEF ou TCF.

L1 : Selon vous, quelles sont les motivations et les avantages à apprendre le français en France ? Et en Chine?

L2 :En France, quand j'apprends le français je peux parler beaucoup et écouter beaucoup, il y a beaucoup de choses qui sont très utiles et très françaises. En revanche, j'ai appris beaucoup de grammaire en Chine, c'est très important pour mon apprentissage ici.

L1 :Avez-vous réussi à vous adapter aux nouvelles exigences, aux nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage en France? Avez-vous compris ce qu'on attendait des étudiants dans le système français ?

L2 :Je pense que je me suis déjà adaptée aux nouvelles exigences et aux méthodes d'enseignement en France, mais je n'ai pas bien compris ce qu'on attendait des étudiants dans le système français.

L1 : Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour vous quand vous avez suivi les cours en France ?

L2 :Manquer de connaissance des mots, c'est le plus difficile pour moi quand j'ai suivi les cours en France.

X.Z., CAFOL, niveau intermédiaire, chinois, 28 ans

L1 : Quels sont les éléments importants, selon vous, pour un enseignant, et pour un étudiant ?

L2 :La ponctualité, et une attitude positive.

L1 : Quelles sont les compétences et les comportements attendus d'un professeur ? Et d'un étudiant (en cours, à la maison, en examen) ?

L2 :Le professeur doit être vivant, l'étudiant doit être sérieux.

L1 : Les relations que vous avez avec des enseignants natifs sont-elles différentes des relations avec des enseignants non natifs?

L2 :Il n'y a pas de différence.

L1 : Quel est le rôle et le statut du professeur homme / femme dans votre pays ? Avec qui êtes-vous le plus à l'aise ?

L2 :La plupart des professeurs dans l'université sont des hommes. La plupart des professeurs dans le lycée et la première école sont des femmes.

L1 : Quels sont les points positifs dans les relations enseignant natif/étudiant ?

L2 :On améliore le français tout le temps.

L1 : Quels sont les points positifs dans les relations enseignant non-natif /étudiant ?

L2 :On peut comprendre plus précis.

L1 :Et les points négatifs ?

L2 :On a moins de chance de parler français.

L1 : Pendant les cours avec un enseignant natif, avez-vous déjà ressenti un choc culturel ? Avez-vous été gêné ou mécontent face à son comportement, à sa façon de faire cours, aux contenus des manuels et documents utilisés, aux activités?

L2 :Non. Non.

L1 : Comparez le professeur chinois avec le professeur français, au niveau des méthodes et approches ; des comportements et attitudes

L2 :En Chine, le texte est fixe, on ne peut pas choisir. Donc, selon moi, le professeur français est meilleur que chinois dans l'aspect des méthodes. Aussi il y a plus de contacts et de débats, ça c'est intéressant.

Les comportements sont les mêmes.

L1 :Aimez-vous travailler et coopérer en petit groupe en cours ou en-dehors du cours, ou préférez-vous étudier seul, à votre rythme ?

L2 :J'aime travailler en petit groupe dans la classe et travailler seul à la maison…pour réaliser le projet personnel.

L1 : Est-ce que vous suivez plutôt le groupe, son avis, ou préférez-vous être original et exprimer votre propre opinion, pour essayer d'être le meilleur?

L2 :J'écoute l'opinion du groupe, et j'exprime mon opinion si c'est nécessaire.

L1 : Pour vous, qu'est-ce qui est le plus important ? La réussite du groupe, ou votre réussite personnelle ?

L2 :La réussite du groupe.

L1 : Préférez-vous travailler dans un groupe multiculturel, ou avec un groupe uniquement chinois ?

L2 :Un groupe multiculturel.

L1 :Avez-vous peur de faire des erreurs quand vous parlez français ?

L2 :Non.

L1 : Comment vous sentez-vous en communication authentique face à des français, quand vous ne comprenez pas bien ou que vous n'arrivez pas à vous exprimer ? Comment réagissez-vous quand vous ne comprenez pas en classe?

L2 :Je me sens malheureusement quand je ne comprends pas. Je demande le professeur et quelques fois je cherche dans le dictionnaire, surtout le vocabulaire que j'ai déjà appris mais que j'ai oublié.

L1 : Aimez-vous participer en classe ? Posez-vous des questions quand vous ne comprenez pas ? Si oui, à qui ? Au professeur, aux autres étudiants ?

L2 :Oui, j'aime participer et poser des questions, au professeur.

L1 : Préférez-vous être autonome dans votre apprentissage (travailler selon vos besoins et vos envies) ou préférez-vous laisser le professeur décider et guider ?

L2 :Je préfère laisser le professeur décider et guider.

L1 : Comment jugez-vous votre personnalité ? Décrivez-la en quelques adjectifs.

L2 :Timide, optimiste, têtu, sérieux.

L1 :Quelles autres langues étrangères avez-vous appris ? Combien de temps ? Où ? De quelle façon (avec quelle méthode, seul ou en groupe) ?

L2 :L'anglais, j'ai appris depuis l'école, en classe.

L1 : Pourquoi apprenez-vous le français ?

L2 :Pour faire mes études en France.

L1 :Quand vous apprenez le français, qu'est-ce qui vous motive le plus ? Dans les activités, les documents, le professeur, le groupe, les examens…

L2 :Les activités.

L1 : En Chine, comment avez-vous appris le français ? (méthodes, activités, supports)

L2 :J'ai appris la plupart de grammaire, et j'ai parlé très peu.

L1 : Quelles sont les différences et les similarités entre votre expérience à l'Alliance Française de Chine, et votre expérience en France ? Qu'est-ce qui vous parait positif et négatif dans chaque pays ?

L2 :En Chine, j'ai appris le français pour réussir l'examen.

L1 : Selon vous, quelles sont les motivations et les avantages à apprendre le français en France ? Et en Chine?

L2 :Actuellement j'apprends le français pour utiliser. Les avantages sont qu'il y a beaucoup de chance pour parler français. En Chine, c'était pour l'examen.

L1 :Avez-vous réussi à vous adapter aux nouvelles exigences, aux nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage en France? Avez-vous compris ce qu'on attendait des étudiants dans le système français ?

L2 :Oui, j'ai réussi à m'adapter et j'ai compris ce qu'on attendait des étudiants.

L1 : Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour vous quand vous avez suivi les cours en France ?

L2 :La compréhension orale.

L1 : Les représentations et stéréotypes que vous aviez avant de venir en France ont-ils changé avec l'expérience, la rencontre ?

L2 :Non.

L1 : Le changement et la nouveauté des cours en France ont-ils été intéressants et utiles, ou au contraire vous ont-ils bloqué ?

L2 :Je crois que les cours sont utiles.

L.Z., DeFle, niveau intermédiaire, chinois, 28 ans

L1 : Quelles sont les compétences et les comportements attendus d'un professeur ? Et d'un étudiant (en cours, à la maison, en examen) ?

L2 : A mon avis, pour un enseignant, c'est d'abord nécessaire d'atteindre le niveau haut de l'enseignement et l'expérience. Ensuite, l'éthique professionnelle est aussi très importante, cela concerne la patience, la passion etc.. Il doit comprendre et prévoir des problèmes à la place des étudiants étrangers qui viennent des pays différents. Et pour un étudiant, il faut s'intéresser au français, travailler régulièrement et trouver des méthodes pertinentes de travail.

L1 : Les relations que vous avez avec des enseignants natifs sont-elles différentes des relations avec des enseignants non natifs?

L2 : En Chine, traditionnellement les étudiants doivent respecter complètement les professeurs. La relation est très sérieuse. Actuellement la relation entre les professeurs et les étudiants est changée beaucoup, cela dépend du professeur qui est gentil ou pas. Si le professeur est gentil, la relation n'est pas différente pour les enseignants natifs et les enseignants non natifs.

L1 : Quel est le rôle et le statut du professeur homme / femme dans votre pays ? Avec qui êtes-vous le plus à l'aise ?

L2 : C'est le même rôle et le statut, le sexe et l'âge ne sont pas importants en Chine, plutôt la compétence est plus importante.

L1 : Quels sont les points positifs dans les relations enseignant natif/étudiant ?

L2 : Evidemment l'enseignant natif peut parler français normatif sans accent à peu près, enseigner avec des pensées et des méthodes françaises.

L1 : Quels sont les points positifs dans les relations enseignant non-natif /étudiant ?

Et les points négatifs ?

L2 : Pour les étudiants débutants, l'enseignant non natif peut parler un peu chinois afin de comprendre mieux, ou bien ils peuvent guider bien pour réussir à l'examen, même si ce n'est pas le but d'étudier le français, mais quand même. Pour les points négatifs, ce sont justement contre des points positifs dans les relations enseignant natif.

L1 : Pendant les cours avec un enseignant natif, avez-vous déjà ressenti un choc culturel ? Avez-vous été gêné ou mécontent face à son comportement, à sa façon de faire cours, aux contenus des manuels et documents utilisés, aux activités?

L2 : Pendant les cours avec un enseignant natif, tout va bien, il n'existe aucun choc culturel, mais à mon avis, il existe un petit problème, les exercices ont tendance à être ceux du DELF ou DALF, en fait une petite quantité d'étudiants prépare à passer l'examen du TCF.

L1 : Comparez le professeur chinois avec le professeur français, au niveau des méthodes et approches ; des comportements et attitudes

L2 : Selon moi, ça ne fait guère de doute que les méthodes et les comportements des professeurs français sont mieux.

L1 :Aimez-vous travailler et coopérer en petit groupe en cours ou en-dehors du cours, ou préférez-vous étudier seul, à votre rythme ?

L2 : Certainement, travailler et coopérer en petit groupe est la méthode mieux, on peut corriger les défauts et échanger des idées. Sauf les exercices de la compréhension orale en-dehors du cours, parce qu'on est disponible d'arrêter ou répéter les exercices d'écoute.

L1 : Est-ce que vous suivez plutôt le groupe, son avis, ou préférez-vous être original et exprimer votre propre opinion, pour essayer d'être le meilleur ?

L2 : Pour moi je préfère plutôt exprimer ma propre opinion parce que je crois que le but du regroupement est la concertation de chacune de mes opinions et chacune de mes pensées. Cela nous permet d'essayer de trouver un résultat.

L1 : Pour vous, qu'est-ce qui est le plus important ? La réussite du groupe, ou votre réussite personnelle ?

L2 : Je pense que la réussite du groupe est plus importante parce que chacun est une partie du groupe, la progression du groupe égalise la progression individuelle. D'ailleurs on peut acquérir plus de connaissances par un groupe mieux.

L1 : Préférez-vous travailler dans un groupe multiculturel, ou avec un groupe uniquement chinois ?

L2 : Selon moi je préfère travailler avec un groupe multiculturel, ça m'amène plus d'avantages : la conversation en français, des cultures différentes etc.

L1: Avez-vous peur de faire des erreurs quand vous parlez français ?

L2 : Je n'ai pas peur de faire des erreurs mais j'ai peur de parler des choses ou de la façon qui ne sont pas polies pour le français, à cause de la culture différente.

L1 : Comment vous sentez-vous en communication authentique face à des français, quand vous ne comprenez pas bien ou que vous n'arrivez pas à vous exprimer ? Comment réagissez-vous quand vous ne comprenez pas en classe?

L2 : Quand je n'ai pas bien compris je demande de répéter, et quand je n'arrive pas à exprimer j'essaye d'expliquer avec des gestes ou des dessins.

L1 : Aimez-vous participer en classe ? Posez-vous des questions quand vous ne comprenez pas ? Si oui, à qui ? Au professeur, aux autres étudiants ?

L2 : J'aime poser des questions au professeur si c'est des questions que la majorité de comprennent pas bien. Sinon j'aime résoudre moi-même parce que je m'inquiète de perdre le temps des camarades.

L1 : Préférez-vous être autonome dans votre apprentissage (travailler selon vos besoins et vos envies) ou préférez-vous laisser le professeur décider et guider ?

L2 : Je préfère laisser le professeur décider et guider, bien entendu le temps de cours ne suffit pas. Après le cours j'amplifie donc des connaissances selon mes besoins.

L1 : Comment jugez-vous votre personnalité ? Décrivez-la en quelques adjectifs.

L2 : Je suis désolé, je ne peux pas répondre…je ne peux pas faire la description…cela dépend des facteurs variés.

L1 : Quelles autres langues étrangères avez-vous appris ? Combien de temps ? Où ? De quelle façon (avec quelle méthode, seul ou en groupe) ?

L2 : J'ai étudié l'anglais pendant six ans à l'université de Chine. Malheureusement j'ai oublié à peu près tout. La méthode a tendance à passer l'examen, c'est dommage.

L1 : Pourquoi apprenez-vous le français ?

L2 : J'étudie le français pour étudier l'architecture en France et connaître la culture française.

L1 : Quand vous apprenez le français, qu'est-ce qui vous motive le plus ? Dans les activités, les documents, le professeur, le groupe, les examens…

L2 : Il est évident que le professeur et le groupe me motivent le plus.

L1 : En Chine, comment avez-vous appris le français ? (méthodes, activités, supports)

L2 : En Chine quand j'étudiais avec des professeurs français c'est à peu près la même méthode qu'ici pendant le cours, mais après le cours pour moi, je n'ai pas d'occasion de contacter des français.

L1 : Quelles sont les différences et les similarités entre votre expérience à l'Alliance Française de Chine, et votre expérience en France ? Qu'est-ce qui vous parait positif et négatif dans chaque pays ?

L2 : Il est certain que l'expérience en France est mieux que celle en Chine, sauf quelques fois la vie d'étude en France est un peu ennuyeuse.

L1 : Selon vous, quelles sont les motivations et les avantages à apprendre le français en France ? Et en Chine?

L2 : Selon moi en France on vit dans le phénomène français, l'information française partout.

L1 :Avez-vous réussi à vous adapter aux nouvelles exigences, aux nouvelles méthodes d'enseignement / apprentissage en France? Avez-vous compris ce qu'on attendait des étudiants dans le système français ?

L2 : Franchement pour moi je n'ai pas réussi à m'adapter. j'ai besoin de temps pour digérer.

L1 : Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour vous quand vous avez suivi les cours en France ?

L2 : L'expression écrite est la plus difficile, il faut réfléchir à tous les facteurs : la conjugaison, la grammaire, la forme etc.

L1 : Les représentations et stéréotypes que vous aviez avant de venir en France ont-ils changé avec l'expérience, la rencontre ?

L2 : Selon moi ils n'ont pas énormément changé parce que j'ai connu des informations françaises avant de venir en France.

L1 : Le changement et la nouveauté des cours en France ont-ils été intéressants et utiles, ou au contraire vous ont-ils bloqué ?

L2 :C'est sûr qu'ils me sont très intéressants et pratiques.

H.L., CAFOL, niveau intermédiaire, chinois, 23 ans

L1 : Pour vous, qu'est-ce que c'est un bon professeur ?

L2 : Un professeur…d'abord le professeur doit être très proche, et il est toujours avec bonne humeur, et il réfléchit très vite pour expliquer, et il doit avoir beaucoup de connaissances sur les cours.

L1 : Quel est le rôle du professeur, et quel est le rôle de l'étudiant ? Qu'est-ce qu'ils doivent faire ?

L2 : Je pense pour le professeur en Chine il y a un proverbe qui veut dire le professeur c'est quelqu'un qui veut enseigner quelque chose, mais ce n'est pas seulement selon le texte ou selon le livre, il doit expliquer ou conduire les étudiants ; et pour les étudiants je pense que c'est, la première chose c'est il étudie soi-même, et après il a des questions et il peut chercher le professeur pour expliquer ça.

L1 : Comment peut-on évaluer votre progression en français ? Peut-être vous, peut-être le professeur, comment vous faites ?

L2 : Pour moi je pense que le premier problème c'est le vocabulaire, et nous n'avons pas beaucoup de livres pour expliquer les mots, utiliser dans la vie quotidienne, mais je pense pour le professeur il y a plusieurs façons d'utiliser, c'est bon pour moi. Je pense l'environnement est très important, mais pour moi cette année, les cours c'est très bon, et tous les gens sont très gentils et je peux parler et je peux étudier par les autres personnes.

L1 : Est-ce que la réussite de tout le groupe est importante pour vous ? Est-ce que tout le monde dans le groupe doit réussir ?

L2 : Je pense que, pour la langue française, ça dépend des personnes, ça ne dépend pas du groupe. Le groupe c'est un environnement pour tout le monde, mais les études, à mon opinion, ça dépend des personnes, soi-même, c'est pas le problème d'autres personnes. Je pense dans le cours il y a différents niveaux entre les étudiants, c'est bon parce qu'il y a des étudiants qui parlent bien et des autres étudiants qui savent bien la grammaire, on peut étudier ensemble, c'est bien.

L1 : Est-ce que vous aimez coopérer avec le groupe, ou plutôt travailler tout seul ?

L2 : ça dépend de l'activité. Pour la compréhension écrite je pense c'est bon que je, d'abord, lis et je comprends un peu, et puis parler après avec les autres personnes pour changer les opinions, je pense c'est bon, je peux comprendre plus de mots, et je peux connaître la façon d'écrire, et je peux changer des opinions avec d'autres personnes, ça veut dire je peux connaître la façon pour dire et c'est bon.

L1 : Est-ce que vous aimez être différent, être unique, différent des autres ou plutôt comme les autres ?

L2 : J'aimerais être bien comme les autres, parce que nous devons étudier ensemble, comme un groupe, c'est bon.

L1 : Quand vous apprenez le français, qu'est-ce qui vous motive le plus ? Est-ce que c'est des activités, des documents, le professeur, le groupe, les examens ?

L2 : Au début que j'apprends le français…j'aime le professeur qui est très passionné et très sympa. Il peut toujours aider les étudiants. Les activités que je préfère c'est discuter en groupe, c'est mieux pour améliorer la compréhension orale.

L1 : Comment vous avez appris les autres langues étrangères ? Combien de temps, quelle méthode, en groupe, tout seul ? J'imagine que c'est l'anglais ?

L2 : Oui, c'est l'anglais ma première langue. C'est très difficile pour étudier l'anglais je pense, on met environ 10 ans pour étudier, depuis je pense, c'est au début du collège, et pour nous je pense c'est la façon traditionnelle pour les chinois, on étudie la langue par le professeur, il est aussi chinois. D'abord il enseigne quelques phrases très simples et après il enseigne les mots et les lettres, et après c'est la grammaire. Mais en Chine on fait beaucoup attention sur la grammaire, mais pas beaucoup d'oral, d'expression.

L1 : Et les examens, comment ça se passait ?

L2 : les examens, maintenant, la façon des examens en Chine pour les étudiants ça a changé. C'est maintenant plus proche de la pratique. Avant c'est seulement est-ce que vous pouvez comprendre et est-ce que vous pouvez lire le texte et vous pouvez retenir la grammaire, mais maintenant il y a des examens sur compréhension orale et des examens pour parler, je pense c'est bon, c'est mieux.

L1 : Et le français, en Chine, comment vous l'avez appris ?

L2 : Il y a un groupe pour les personnes qui veulent étudier en France ou aller au Canada, mais le professeur est chinois et il habite en France environ 15 ans et il parle bien français, mais il n'est pas le professeur professionnel. J'ai appris 2 fois le français et utilisé 2 différents livres. Le premier professeur est un professeur je pense professionnel, et sa spécialité est français, et il connaît très bien la grammaire, et le deuxième il parle bien le français donc j'ai continué à étudier le français. Pour la deuxième fois j'ai rencontré un français, il est comme le professeur pour nous communiquer, et je pense quand je parle avec le français je progresse très vite et c'est très bon. Le professeur chinois il parle toujours, mais pas très juste je crois.

L1 : Il vous expliquait des choses en chinois ?

L2 : Oui. Il explique en chinois parce que quand on commence à étudier on ne peut pas comprendre très compliqué, et le professeur français il parle toujours français, ça c'est bon.

L1 : Quelles sont les grandes différences que vous avez vues entre l'enseignement du français en Chine et l'enseignement en France ? Ce qui est positif et négatif ?

L2 : En Chine il y a des organisations pour enseigner le français, très professionnelles, l'Alliance Française, je pense c'est bon mais c'est un peu cher. Mais la grande différence entre la Chine et la France c'est l'environnement. En Chine nous parlons chinois, sauf le cours, et en France nous devons toujours parler français et ça améliore mieux et on comprend vite, c'est très bon pour étudier la langue en France.

L1 : Vous préférez travailler dans un groupe multiculturel, avec plusieurs cultures, comme maintenant, ou un groupe seulement de chinois ?

L2 : Je n'aime pas beaucoup seulement le chinois, parce que si tous les chinois sont ensemble on parle chinois, et si il y a des étrangers on peut seulement parler français, c'est mieux pour améliorer le français. J'aime le groupe multiculturel.

L1 : Merci !

L2 : J'ai une proposition : je pense que c'est pas bon de toujours distribuer le papier, mais si on a un livre pour exercices pour tous les cours, c'est bon.

L1 : Pourquoi, expliquez ?

L2 : Je pense que les papiers ne peuvent pas former un système pour les étudiants, on voit toujours le papier et on jette. Si j'ai un livre je peux étudier plus système, c'est bon pour répéter et c'est bon pour

comprendre je pense. Et maintenant je pense qu'il y a beaucoup…maintenant en Chine l'Alliance Française enseigne les livres, c'est Reflets, au début c'est bon pour améliorer l'oral, mais ce n'est pas bon pour améliorer la compréhension écrite parce que j'ai lu le livre un peu, pour les mots c'est très facile, mais pour oral je pense c'est très bon, pour connaître la façon de français. Donc si nous avons un livre, c'est bon.

H.N., CAFOL, niveau intermédiaire, chinois, 24 ans

L1 : Selon vous, qu'est-ce que c'est un bon professeur ?

L2 : Qu'est-ce que c'est un bon professeur ? Je pense que d'abord il ou elle doit être responsable. Il doit préparer les cours avant les cours. Leur attitude doit être prudent. Ensuite je pense qu'un bon professeur doit avoir une capacité de patience. Il doit être actif et il doit parler beaucoup et il doit faire leurs élèves aimer leurs cours. Il y a une chose très importante : je pense que le professeur doit être bon dans la spécialité du cours. S'il fait beaucoup d'erreurs, pour les étudiants, je pense que je ne crois pas à ce professeur.

L1 : Quel est le rôle de l'étudiant, d'après vous ?

L2 : Je pense que le rôle de l'étudiant est le plus important, plus important que le professeur parce que si n'importe comment le professeur enseigne, si l'étudiant n'aime pas étudier, apprendre le français, c'est très difficile pour améliorer le français des étudiants, donc je pense que l'étudiant premier doit aimer et apprendre le français, et je pense que peut-être le professeur peut organiser beaucoup de jeux pour apprendre le français, je pense c'est plus intéressant, par exemple, si je parle avec d'autres élèves je pense que c'est magnifique, c'est un bon moyen.

L1 : Et comment peut-on évaluer votre progression en français ?

L2 : Je pense que le bilan est un bon moyen pour résumer ou évaluer les études, mais je n'aime pas les examens, surtout les examens qui décident si je peux entrer l'école ou non. Je n'aime pas. Je pense qu'il va éliminer mon espoir d'étudier.

L1 : Vous avez parlé du groupe : est-ce que la réussite de tout le groupe est importante pour vous? Est-ce que c'est important que tout le monde dans la classe réussisse ?

L2 : Oui. Oui, je pense que oui, tout le monde qui réussit c'est très important pour nous. S'il y a quelqu'un qui n'aime pas étudier et il fait mal, donc je pense qu'il va…donner une mauvaise influence aux autres. Donc je pense que nous devons améliorer le français ensemble, et c'est très important pour nous, oui.

L1 : Est-ce que vous aimez coopérer avec le groupe ou travailler tout seul ?

L2 : J'aime coopérer avec les autres personnes. Parce que je peux étudier moi-même chez moi, je n'ai pas besoin d'aller à la classe avec les autres. Je pense que si j'étudie seulement moi-même, je ne peux pas parler, je ne peux pas pratiquer le français, c'est dommage. Mais si je coopère avec des autres élèves je pense que c'est très intéressant parce qu'ils ont leur opinion, ils peuvent parler beaucoup avec moi et peut-être ils vont me donner beaucoup d'informations très utiles et je peux étudier beaucoup de choses « à eux », c'est très important pour coopération.

L1 : Et la réussite personnelle, c'est plus important pour vous ?

L2 : Oui, c'est très important.

L1 : Est-ce que vous aimez être plutôt différent, unique, original ? pas comme les autres ?

L2 : Pas comme les autres ? oui ! j'aime pas être comme les autres. Je pense que chacun doit avoir son caractère, sa personnalité. Je pense que c'est très important pour nous, parce que…je pense que si chacun est même, la vie est très dure je pense ! je pense que si tu ne sais pas qui tu es, tu vas être perdu, et si tu es comme les autres, tu vas être perdu. C'est mauvais pour chacun, je pense.

L1 : Quand vous apprenez le français, qu'est-ce qui vous motive le plus ? dans les activités, les documents, le professeur, le groupe, les examens…qu'est-ce qui est le plus motivant pour vous en français ?

L2 : Je pense que l'activité est le plus important, oui.

L1 : Quel genre d'activité vous préférez ?

L2 : Les jeux entre nous, nous…peut-être 3 ou 5 élèves sont dans une équipe…il y a beaucoup d'équipes, nous devons faire le jeu, nous pouvons faire la compétition, c'est très intéressant. Je pense que le professeur est très important aussi parce que…je pense que le professeur peut faire beaucoup d'influence à des élèves. Si le professeur est gentil, je veux parler avec lui…mais si ils sont souvent en colère, j'ai peur du professeur donc je ne…j'ai peur de parler le français. Oui, c'est dommage, c'est mal.

L1 : Maintenant votre expérience passée : comment avez-vous appris les autres langues (par exemple l'anglais), comment vous l'avez appris ? combien de temps, est-ce que vous êtes allé en Angleterre, est-ce que vous étiez seul ou en groupe ?

L2 : J'apprends l'anglais depuis 10 ans et la méthode, j'ai étudié l'anglais au collège, au lycée, aux universités.

L1 : Toujours en Chine ?

L2 : Oui, toujours en Chine ! J'étudiais beaucoup dans la classe, et nous faisions beaucoup d'exercices, surtout lecture et la grammaire de l'anglais, je pense que c'est la base de parler anglais bien. Après, dans une université, j'ai connu beaucoup d'amis qui viennent des autres pays, nous parlons l'anglais souvent, je pense que c'est très important pour améliorer l'oral.

L1 : Une autre langue ?

L2 : J'apprends le japonais depuis 2 ans.

L1 : Comment ? Tout seul ?

L2 : Avec un professeur particulier. Mes parents paient le professeur et le professeur a seulement un unique élève, c'est moi !

L1 : Et comment vous travaillez ? Avec un livre ?

L2 : Oui, avec un livre. Je pense que j'aime les livres à la préférence des feuilles. Je sais, le livre en France est très cher, mais si j'ai le livre, je peux revoir, réviser les connaissances que j'ai déjà étudiées. Je peux étudier, je veux avoir les connaissances comme un système, c'est important.

L1 : Et en Chine, comment vous avez appris le français ?

L2 : J'apprends le français dans l'école privée, c'est le département de mon université, et chaque semaine j'étudiais pour 10 heures environ, peut-être un peu plus, et après la classe j'étudiais beaucoup, j'écoute des cassettes, je regarde le film français.

L1 : Quelles sont les grandes différences, quand vous avez appris le français en Chine et maintenant en France, quelles sont les grandes différences ?

L2 : Je pense que c'est le professeur. En Chine, c'est le professeur chinois et s'il parle, je sais que le professeur parle bien le français, mais la prononciation, et beaucoup de choses, c'est très différent en France et en Chine. Le professeur français comprend mieux, parle mieux le français que mes professeurs chinois, et je pense que si nous étudions le français ici, le professeur connaît beaucoup de choses sur la France, et ils sont locaux, c'est très important.

L1 : Le professeur chinois, est-ce qu'il vous explique des choses en chinois ?

L2 : Oui, oui, c'est très différent.

L1 : Est-ce que c'est mieux pour vous?

L2 : Si j'étudie la grammaire, je pense que c'est une science précise et exacte. Je pense que je peux comprendre beaucoup de choses rapidement, et après être arrivé en France, j'ai étudié la grammaire en France, je pense que c'est très difficile, mais je pense que c'est bon, c'est bon pour améliorer le français, mais c'est très difficile pour comprendre la grammaire.

L1 : En Chine, vous avez travaillé aussi sur des livres, ou comme nous avec des photocopies ?

L2 : Oui, oui, mais nous étudions beaucoup avec les livres. Il n'y a pas beaucoup de feuilles, moins de feuilles qu'en France.

L1 : Est-ce que vous pouvez me dire ce qui est positif et négatif en Chine et en France, ce que vous préférez en Chine, ce que vous préférez en France dans l'enseignement ?

L2 : En Chine et en France l'enseignement a son caractère. Par exemple, pour passer l'examen, je pense que l'enseignement en Chine est très fort, nous étudions beaucoup de techniques pour l'examen, et si nous étudions la grammaire ou quelque chose comme ça, je pense qu'en Chine c'est bien, c'est mieux. Mais la France, le français est un langage que les hommes parlent, donc le plus important est parler, comprendre les autres, les opinions des autres personnes, donc je pense que c'est très très très utile d'étudier en France et parler le français et écouter la radio en français et regarder la télé en français. Si j'étudie en Chine il n'y a pas l'environ du français, donc je pense qu'en France, l'environnement du français est mieux qu'en Chine, c'est bien sûr !

L1 : Enfin, vous avez parlé du travail en groupe. Est-ce que vous préférez travailler dans des groupes multiculturels ou des groupes seulement chinois ?

L2 : J'aime chinois ! J'aime beaucoup chinois mais je pense que c'est mieux d'apprendre le français avec des autres personnes qui viennent de pays différents, avec le groupe multiculturel.

L1 : Pourquoi ?

L2 : Parce que si j'apprends le français avec tous des élèves chinois, nous parlons le français chinois, la prononciation est très très chinoise ! Donc c'est mal. Si j'apprends le français avec les élèves chinois seulement, je voudrais utiliser et parler le chinois pour expliquer quelque chose, et c'est mal pour améliorer le français. Mais si j'étudie le français avec les autres groupes multiculturels, non seulement j'apprends le français, mais aussi je connais beaucoup de choses sur les autres pays différents, c'est magnifique, c'est très excellent, je pense que c'est une bonne expérience.

K.W., CAFOL, niveau intermédiaire, chinoise, 23 ans

L1 : Les relations que vous avez avec des enseignants natifs sont-elles différentes des relations avec des enseignants non natifs ?

L2 : Presque les mêmes, il n'y a pas beaucoup de différences.

L1 : Quels sont les points positifs dans les relations enseignant natif/étudiant ?

L2 : Je peux apprendre beaucoup de français, des mots et la culture française.

L1 : Quels sont les points positifs dans les relations enseignant non-natif/étudiant ? les points négatifs ?

L2 : Le point positif est on se comprend toujours, c'est pas difficile, mais on parle toujours en chinois, pas beaucoup de français.

L1 : Pendant les cours avec un enseignant natif, avez-vous déjà ressenti un choc culturel ?

L2 : Non, pas encore, parce que avant de venir en France, mes amies m'ont déjà raconté beaucoup de leurs expériences en France.

L1 : Aimez-vous travailler et coopérer en petit groupe en cours ou en-dehors du cours, ou préférez-vous étudier seule, pourquoi ?

L2 : Je préfère travailler en petit groupe, je peux savoir beaucoup d'avis différents. Et en Chine, on travaille beaucoup en groupe.

L1 : Est-ce que vous suivez plutôt le groupe, son avis, ou préférez-vous être originale et exprimer votre propre opinion, pour essayer d'être la meilleure ?

L2 : La plupart du temps, si un autre étudiant a une bonne idée, je préfère suivre son avis, mais si je ne suis pas d'accord avec les autres, je garderai ma propre opinion.

L1 : Pour vous, qu'est-ce qui est le plus important ? la réussite du groupe ou votre réussite personnelle ?

L2 : Je pense que c'est la réussite de mon groupe, parce que la réussite de mon groupe est aussi la réussite de moi-même.

L1 : Préférez-vous travailler dans un groupe multiculturel ou avec un groupe uniquement chinois ?

L2 : J'aime travailler dans un groupe multiculturel parce que j'aime rencontrer les cultures différentes, et aussi je peux parler plus de français.

L1 : Avez-vous peur de faire des erreurs quand vous parlez français ?

L2 : Je n'ai pas peur de faire des erreurs, souvent je ne parle pas, c'est pas parce que j'ai peur des erreurs, mais parce que je ne peux pas trouver les mots pour exprimer mon avis.

L1 : Comment vous sentez-vous en communication authentique face à des français, quand vous ne comprenez pas bien ou que vous n'arrivez pas à vous exprimer ? comment réagissez-vous quand vous ne comprenez pas en classe ?

L2 : Quand je parle avec les français, si ils ne me comprennent pas, souvent je parle anglais, c'est plus facile pour moi.

L1 : Aimez-vous participer en classe ? posez-vous des questions quand vous ne comprenez pas ? si oui, à qui ? au professeur ou aux autres étudiants ?

L2 : Si j'ai des questions en classe, parfois je demande aux autres étudiants, mais la plupart du temps, je note les questions et après les cours, je vais chercher sur internet ou demander à mes amis.

L1 : Préférez-vous être autonome dans votre apprentissage ou préférez-vous laisser le professeur décider et guider ?

L2 : Je préfère laisser le professeur décider.

L1 : Comment jugez-vous votre personnalité ?

L2 : Tranquille, un peu timide, ne parle pas beaucoup.

L1 : Quelles autres langues étrangères avez-vous appris ? de quelle façon ?

L2 : J'ai appris l'anglais depuis beaucoup d'années, quand j'étais étudiante au primaire. c'est obligatoire en Chine. J'ai appris le japonais pendant 2 ans comme ma seconde langue étrangère, et un peu de coréen. Les professeurs m'ont enseigné seulement les grammaires, pas beaucoup d'activités orales.

L1 : Pourquoi apprenez-vous le français ?

L2 : Maintenant en Chine, les langues étrangères sont très importantes pour trouver un bon travail, et en plus j'aime apprendre les langues étrangères.

L1 : Quand vous apprenez le français, qu'est-ce qui vous motive le plus ? dans les activités, les documents, le professeur, les examens ....

L2 : Les examens je pense, parce que je dois bien connaitre la langue et puis je peux apprendre ma spécialité.

L1 : En Chine, comment avez-vous appris le français ?

L2 : En Chine, j'ai appris les cours intensifs de français, tous les matins de 8h 30 à 11h 30 pendant 4 mois. Souvent une heure de grammaire et puis des exercices de compréhension orale et des dialogues.

L1 : Selon vous, quelles sont les motivations et les avantages à apprendre le français en France ? et en Chine ?

L2 : En France, tous les jours j'entends le français, je parle français. Je pense que l'environnement est bien. Et en Chine, les professeurs sont très forts en grammaire, je pense que c'est bien d'apprendre la grammaire dans ma langue.

L1 : Avez-vous réussi à vous adapter aux nouvelles exigences, aux nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage en France ?

L2 : Presque, mais c'est encore un peu difficile.

L1 : Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour vous quand vous avez suivi les cours en France ?

L2 : Pour moi ; je pense que c'est la compréhention orale et expression orale.

L1 : Les représentations et stéréotypes que vous aviez avant de venir en France ont-ils changé avec l'expérience, la rencontre ?

L2 : Avant de venir en France, je pensais que les villes en france sont grandes et modernes, mais c'est très différent de mon imagination. Mais je trouve que la plupart du monde en France sont très gentils et beaucoup de gens que je ne connais pas m'ont aidé beaucoup.

L1 : Le changement et la nouveauté des cours en France ont-ils été intéressants et utiles, ou au contraire vous ont-ils bloquée ?

L2 : Les cours en France sont bien, c'est intéressant et utile bien qu'ils soient un peu difficiles pour moi.

Y.X., CAFOL, niveau intermédiaire, chinoise, 21 ans

L1 : Quels sont les éléments importants pour un enseignant, et pour un étudiant ?

L2 : Pour un enseignant, il faut savoir le but d'enseignement et connaître le niveau des étudiants. C'est mieux d'enseigner selon le niveau et l'intérêt des étudiants. Pour un étudiant, il faut coopérer avec l'enseignant et comprendre définitivement.

L1 : Les relations que vous avez avec des enseignants natifs sont-elles différentes des relations avec des enseignants non natifs ?

L2 : Les relations que j'ai avec des enseignants natifs ou non natifs ne sont pas les mêmes parce qu'on peut exprimer clairement et directement avec les chinois.

L1 : Aimez-vous travailler et coopérer en petit groupe en cours ou en-dehors du cours, ou préférez-vous étudier seule, pourquoi ?

L2 : Je crois que je n'aime pas travailler en petit groupe, maintenant je préfère étudier toute seule, parce qu'on parle pas très bien le français. Ça peut être très difficile pour parler français avec les étrangers.

L1 : Pour vous, qu'est-ce qui est le plus important ? la réussite du groupe ou votre réussite personnelle ?

L2 : A mon avis le plus important c'est la réussite du groupe

L1 : Préférez-vous travailler dans un groupe multiculturel ou avec un groupe uniquement chinois ?

L2 : Personnellement je préfère travailler dans un groupe multiculturel.

L1 : Avez-vous peur de faire des erreurs quand vous parlez français ?

L2 : Je n'ai pas peur de faire des erreurs parce que tout le monde fait des erreurs.

L1 : Comment vous sentez-vous en communication authentique face à des français, quand vous ne comprenez pas bien ou que vous n'arrivez pas à vous exprimer ? comment réagissez-vous quand vous ne comprenez pas en classe ?

L2 : Quand je ne comprends pas en classe peut-être je vais demander au professeur, mais la plupart des situations je demande au dictionnaire.

L1 : Aimez-vous participer en classe ? posez-vous des questions quand vous ne comprenez pas ? si oui, à qui ? au professeur ou aux autres étudiants ?

L2 : Non, je n'aime pas beaucoup participer. Je pose des questions au professeur ou aux autres étudiants.

L1 : Préférez-vous être autonome dans votre apprentissage ou préférez-vous laisser le professeur décider et guider ?

L2 : Je préfère surtout travailler selon mes besoins et mes envies.

L1 : Comment jugez-vous votre personnalité ?

L2 : Je suis un peu timide peut-être avec les gens que je ne connais pas très bien.

L1 : Quelles autres langues étrangères avez-vous appris ? de quelle façon ?

L2 : L'anglais pour 14 ans à l'école, en Chine, en classe ; et le japonais pour 6 mois, pas bien, en Chine, avec des japonais.

L1 : Pourquoi apprenez-vous le français ?

L2 : Parce que je vais poursuivre mes études en France.

L1 : Quand vous apprenez le français, qu'est-ce qui vous motive le plus ? dans les activités, les documents, le professeur, les examens ....

L2 : Je pense que c'est les examens.

L1 : En Chine, comment avez-vous appris le français ?

L2 : En Chine j'ai appris le français en classe et seule après la classe : écouter et réciter les textes, et aussi à l'Alliance Française, qui a été très efficace pour moi.

L1 : Quelles sont les différences et les similarités entre votre expérience à l'Alliance Française de Chine, et votre expérience en France ? Qu'est-ce qui vous paraît positif et négatif dans chaque pays ?

L2 : L'Alliance Française en Chine est différente avec celle de France, elle est plus pressée, le professeur enseigne très vite en classe et il enseigne beaucoup de choses en classe qu'on doit travailler à la maison pour ne pas oublier.

L1 : Avez-vous réussi à vous adapter aux nouvelles exigences, aux nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage en France ?

L2 : Je pense que je me suis adaptée à la plupart des nouvelles méthodes en France qui sont très différentes de celles en Chine.

L1 : Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour vous quand vous avez suivi les cours en France ?

L2 : C'est le vocabulaire et les méthodes, par exemple travailler en groupe, ça fait (prend) beaucoup de temps.

L1 : Le changement et la nouveauté des cours en France ont-ils été intéressants et utiles, ou au contraire vous ont-ils bloquée ?

L2 : ça dépend, je ne peux pas estimer avant l'examen de DELF.

L1 : Je vous remercie Yujie

J.X., CAFOL, niveau intermédiaire, chinois, 25 ans

L1 : Quels sont les éléments importants, selon vous, pour un enseignant, et pour un étudiant ?

L2 : Les professeurs doivent intéresser les étudiants à étudier, l'étudiant doit bien travailler, préparer bien les cours avant, et réviser.

L1 : Quelles sont les compétences et les comportements attendus d'un professeur ? Et d'un étudiant (en cours, à la maison, en examen) ?

L2 : Pour le professeur, c'est l'humour. Vous pouvez enseigner les autres connaissances sauf les contenus qui sont parlés pendant les cours, par exemple sport, informations, les connaissances de vivants. L'étudiant doit bien travailler et souvent faire des conversations avec les autres.

L1 : Les relations que vous avez avec des enseignants natifs sont-elles différentes des relations avec des enseignants non natifs?

L2 : Oui, en Chine le professeur parle plus. En général le professeur va parler de toutes les choses et dit aux étudiants comment les faire. Le professeur est dominant. En revanche en France parfois les étudiants sont dominants. On ne s'adapte pas encore, on doit s'habituer rapidement.

L1 : Quel est le rôle et le statut du professeur homme / femme dans votre pays ? Avec qui êtes-vous le plus à l'aise ?

L2 : En Chine, le rôle du professeur est le deuxième parent des étudiants et des enfants. Tout le monde doit les respecter. Un professeur homme ou femme, c'est le même. D'abord le professeur doit avoir de la patience, ensuite, pour nous, le professeur peut parler un peu lentement, enfin, le professeur peut donner des devoirs aux étudiants et après il doit les examiner.

L1 : Quels sont les points positifs dans les relations enseignant natif/étudiant ?

L2 : Les étudiants sont dominants en France. Le professeur leur donne un sujet et ensuite les étudiants font débat.

L1 : Quels sont les points positifs dans les relations enseignant non-natif /étudiant ?

L2 : Les professeurs chinois sont dominants. Les professeurs donnent des devoirs aux étudiants, et après les examinent. Le point négatif est que les professeurs ne sont pas responsables des étudiants. Ils sont les diffuseurs de connaissance.

L1 : Pendant les cours avec un enseignant natif, avez-vous déjà ressenti un choc culturel ? Avez-vous été gêné ou mécontent face à son comportement, à sa façon de faire cours, aux contenus des manuels et documents utilisés, aux activités?

L2 : Non, avant de venir ici j'ai su que toutes les choses étaient comme ça.

L1 : Comparez le professeur chinois avec le professeur français, au niveau des méthodes et approches ; des comportements et attitudes.

L2 : Pour les méthodes, en Chine les professeurs bien trouvent les méthodes d'enseignement qui font les étudiants s'intéresser aux connaissances. Pendant le processus, ils font étudier les étudiants. En France, c'est pas très pareil, parfois les étudiants sont dominants. Maintenant je suis en train de m'adapter à ça.

Pour les comportements, en Chine les professeurs sont très sérieux. En France les professeurs sont très gentils. Pour enseigner c'est la même chose.

L1 :Aimez-vous travailler et coopérer en petit groupe en cours ou en-dehors du cours, ou préférez-vous étudier seul, à votre rythme ?

L2 : Je préfère étudier seul parce qu'en Chine j'étudiais seul depuis 14 ans, je suis déjà habitué à cette façon, mais coopérer en petit groupe n'est pas mauvais.

L1 : Est-ce que vous suivez plutôt le groupe, son avis, ou préférez-vous être original et exprimer votre propre opinion, pour essayer d'être le meilleur?

L2 : Je préfère exprimer mon propre opinion.

L1 : Pour vous, qu'est-ce qui est le plus important ? La réussite du groupe, ou votre réussite personnelle ?

L2 : ça dépend, pour donner les opinions, la réussite personnelle est mieux, mais pour faire un sujet, la réussite du groupe est mieux.

L1 : Préférez-vous travailler dans un groupe multiculturel, ou avec un groupe uniquement chinois ?

L2 : Je préfère travailler dans un groupe multiculturel, c'est mieux pour augmenter le français.

L1 :Avez-vous peur de faire des erreurs quand vous parlez français ?

L2 : Non, c'est normal.

L1 : Comment vous sentez-vous en communication authentique face à des français, quand vous ne comprenez pas bien ou que vous n'arrivez pas à vous exprimer ? Comment réagissez-vous quand vous ne comprenez pas en classe?

L2 : Je sens que c'est normal. Je vais me demander encore où je vais trouver les autres mots pour m'exprimer. Quelques fois je vais demander encore, parfois je vais trouver les mots que je ne comprends pas par le dictionnaire.

L1 : Aimez-vous participer en classe ? Posez-vous des questions quand vous ne comprenez pas ? Si oui, à qui ? Au professeur, aux autres étudiants ?

L2 : Oui bien sûr, c'est intéressant. En général je pose des questions aux professeurs, parfois aux autres étudiants.

L1 : Préférez-vous être autonome dans votre apprentissage (travailler selon vos besoins et vos envies) ou préférez-vous laisser le professeur décider et guider ?

L2 : ça dépend. En général je préfère laisser le professeur décider.

L1 : Comment jugez-vous votre personnalité ? Décrivez-la en quelques adjectifs.

L2 : Je suis gentil, je suis introverti et j'aime bien communiquer avec les autres étudiants. Je voudrais connaître beaucoup de monde.

L1 :Quelles autres langues étrangères avez-vous appris ? Combien de temps ? Où ? De quelle façon (avec quelle méthode, seul ou en groupe) ?

L2 : J'ai appris l'anglais 10 ans, en Chine, seul.

L1 : Pourquoi apprenez-vous le français ?

L2 : parce que ma copine est ici. Sinon j'ai travaillé en Chine.

L1 :Quand vous apprenez le français, qu'est-ce qui vous motive le plus ? Dans les activités, les documents, le professeur, le groupe, les examens…

L2 : En fait quand j'apprends le français je suis bien motivé, je suis intéressé à toutes les choses. Mais maintenant c'est pas pareil. Franchement je ne suis pas motivé, je ne sais pas pourquoi, c'est bizarre.

L1 : En Chine, comment avez-vous appris le français ? (méthodes, activités, supports)

L2 : D'abord j'ai appris beaucoup de mots. Ensuite je parle beaucoup avec mes amis chinois et mon professeur français. Je pense que mon niveau de français est plus grand à ce moment là. Maintenant les mots que j'ai appris et l'expression orale ont reculé. Mais la compréhension orale a déjà augmenté un peu.

L1 : Quelles sont les différences et les similarités entre votre expérience à l'Alliance Française de Chine, et votre expérience en France ? Qu'est-ce qui vous parait positif et négatif dans chaque pays ?

L2 : En Chine il vaut mieux qu'on puisse apprendre les mots et les grammaires. En France il vaut mieux qu'on puisse étudier l'oral et la compréhension orale.

L1 :Avez-vous réussi à vous adapter aux nouvelles exigences, aux nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage en France? Avez-vous compris ce qu'on attendait des étudiants dans le système français ?

L2 : ça va. Un peu, pas trop.

L1 : Les représentations et stéréotypes que vous aviez avant de venir en France ont-ils changé avec l'expérience, la rencontre ?

L2 : Non.

L1 : Le changement et la nouveauté des cours en France ont-ils été intéressants et utiles, ou au contraire vous ont-ils bloqué ?

L2 : Je crois que le changement et la nouveauté des cours en France ont été intéressants et utiles.

INDEX DES NOMS D'AUTEURS

Abdallah-Pretceille M.: 8 16 17 68 80 81 90 91 95 100 102 110 111 192 195
Akmoun H.: 67 150
Alber J.L.:67
Albert O.: 99
Allport G.: 43 44
Aurèle M.: 43
Azzi A.E.: 53 18
Barbot M.J.: 82 88 181 193
Barth F.: 23 25 107
Beacco J.C.: 81
Benedict R.: 11
Benveniste E.: 59
Berger P.: 72
Boas F.: 15 59
Bollinger D. : 14 38 141
Bonte P. : 22 105
Bourdieu P. : 64 79 80
Bourgeois F. : 152
Bourhis R.Y. : 18 53
Bouvier B. : 142 146 147 148 149 152 155 170 173 186 187
Breckler S.J. : 138
Bureau R. : 14 66 80 192
Camattari G. : 181 193
Camilleri C. : 7 32 48 68 72 101 126 134
Carton F. : 16 48 101 102 109 110 113 114
Castellotti V. : 89 90 114 192
Chiss J.L. : 59 67 73 102 110 186 190 195 196
Clanet C. : 66 67 68 107 121
Codol J.P.: 51 54 107
Cohen-Emerique M.: 32 72 101 134
Confucius: 140 141 147 177
Coubard F.: 145 150 183 187 191
Crutchfield R.S.: 55
Cuche D.: 12 14 52 58 62 71 72 74 75 107 119
Cuq J.P.: 82
Cyr P.: 83 132 146 155 184
De Carlo M.: 44 49 67 68 99 104 107 121 123
Demorgon J.: 61 68 89 94 96 101 102 105 108 112 119 124
De Pietro J.F. : 67
De Saivre D. : 14 66 80 192
De Vos : 24
Deschamps : 55
Dickinson L. : 80 193
Duda R. : 7 59 80 81 88 193
Durkheim E. : 19 53 71
Emaish N. : 184

Epictète : 43
Erikson E.H : 50
Eysenck H.J. : 44
Faedo B. : 93
Ferréol G. : 22 23 25 46 51 62 74 91
Feuillas S.: 108
Filloux J.C.: 12 15 18 28 44 60 61 73
Flécheux L.: 99
Foulquié P.: 61
Gamory F.: 145
Goffman E.: 50 169
Goldstein D.: 150
Gordon T.:18
Greenwald A.G.:138
Hall E.T.: 99 169 181
Herskovits M.: 74
Hofstede G.:10 14 15 27 28 31 33 35 37 38 40 41 42 46 61 63 66 94 101 123 124 131 137 140 141 142 177
Holec H.: 79 84 85 86 87
Holtzer G.: 7
Israel E.:61 68
Izard M. : 105 22
Jakobson R.: 63
Jodelet D.:89
Journet N.: 11 15 50 58 59 62 67 75 77 107
Jucquois G.:22 23 25 46 51 62 74 91
Kardiner A.:11 12 13 17 53
Kim Y.: 69
Klein O.: 18 53
Kluckhohn C.K.:13
Kroeber A.: 59
Kuhn T.S.:18
Levi Strauss C.: 10 67 93
Lewin K.: 56
Leyens J.P. :18 53
Linton R. : 12 13 15 18 19 20 27 28 29 46 59 60 73 74 125
Lipiansky E.M.: 20 50 51 55 61 68 89 94 96 101 102 105 112 119 122 124
Luckmann T.:72
Ma K.: 115
Malinowski B.: 118
McGroarty M.: 146
Mc Partland J.:18
Mead G.H.: 53 118
Mead M.:11 15 50 61 71
Merton R.K.: 72
Monnerie-Goarin A.:182
Monteil J.M.: 54 55 57
Montmollin G. :55 56
Moore D. : 89 90 114 192
Mucchielli A.: 19 44 51 53

Mucchielli R.: 126 127 128 129
Muller B.: 61 108
Munroe R.L.: 61
Murdock G.P.: 66
Murray H.A.: 56
Naoul B.:149
Ortigues E.: 14
Ortiz F.:75
Osgood C.: 100
Park R.: 118
Parpette C.: 7
Pauzet A.: 150 181 183
Picard D.: 105
Politzer R.: 146
Porcher L.: 8 16 17 81 90 91 101 102 110 111 113 195
Poutignat P.: 22 23 76 77
Pradal F.: 149 150
Proscolli A.: 60 78
Powell J.W.: 74
Redfield R.: 74
Reuchlin M.: 133
Riley P.: 48 59 80 81 88 113 193
Robert J.M.: 145 146 147 148 149 152 154 155 170 187 189
Roland-Gosselin E.:93 94
Ruano-Borbalan J.C.: 13 20 47 48 52 105 108 132
Ruben B.: 69
Sabatier C. : 15 49 53 93 138 142
Segalen M.: 23 24 63
Sanjuan T.: 25 26 31 106 143 151 195
Sapir E.: 59 62 63 74
Segalen M.: 23 24 63
Sénèque: 43
Socrate: 140
Streiff-Fenart J.: 22 23 76 77
Suzuki E.: 45 146 160 171 172 179
Tajfel H.: 18 54
Tap P.: 20 48 88 90 108 114
Thiéblemont-Dollet S.: 61 68 69 70 93 95
Thomas A.: 68 80 95 100 102 111 192
Thomas L.F.: 81 88
Thomas W.: 118
Trompenaars F.: 66
Trompette C.: 78 98 100 180 191
Turner : 54
Tylor E.B.: 58
Vatter C.: 70 95
Vinsonneau G. : 7 19 32 33 43 48 61 68 71 110 123 126 129 194
Wang F.: 108 176
Warner L.: 22
Weber M.: 22 23

Whorf B.L.: 63
Witkin A.: 82 83
Xing K.: 115
Yanaprasart P.: 91 144 154 164 169 180 182 191
Yuan T.: 150 151
Zarate G.: 114 184

INDEX DES NOTIONS

Acculturation : 44 62 74 75 76 77
Allocentrique : 33 138
Apprentissage interculturel : 69 93 95 98 99 100 110 111 112
Assimilation : 26 51 68 74 76 77 100
Auto-apprentissage : 189
Autonomie : 10 19 32 72 79 81 82 84 85 132 133 134 142 143 146 159 161 165 166 167 170 172 175 176 183 186 189 194 197
Biais : 12 79 122 123 125 126 129 148 155 156
Biographie langagière : 45
Choc culturel : 93 94 96 132 135 159 162 163 164 166 168 172 173
Civilisation : 15 25 58 59 117 153 177
Collectivisme : 30 142
Communication interculturelle :58 66 69 77 89 93 96 122 124 129
Conformisme : 53 106 126 131 133 165
Conscience interculturelle :78
Cross-cultural (communication) : 7
Culture d'apprentissage : 79 84 114 133 134 192
Décentration : 93 101 102 179
Déconditionnement : 10 179
Distance hiérarchique : 28 35 36 37 38 41 124 141 196
Ecarts différentiels : 10
Echantillon : 123 125 126 137 138 156 158
Education comparée : 113 114 115 116 117 182 197
Enculturation :71 72 73
Ethnicité : 22 23 24 25 26 77
Ethnocentrisme : 69 89 93 98 101 119 120 123 182
Face :31 33 128 140 149 154 155 187
Habitus : 8 22 64 79 80 81 102 110 122 133 144 147 181 197
Identité ethnique : 22 23 24 25 62
Identité individuelle :7 8 9 10 19 27 31 47 48 49 50 51 53 54 55 58 62 69 91 106 108 109 197
Identité sociale :18 20 49 54 55 94
Idiocentrique : 33 138
Indépendance : 21 32 36 37 38 56 71 83 121 133 142 143
Individualisme : 30 32 36 38 124 131 143 195
Interdépendance : 49 56 57 147
Masculinité : 38 124
Mécanismes de défense :93 112 127 128
Mentalité : 27 36 44 119 195
Modèle culturel : 11 19 27 71 131 141 196 197
Motivation : 9 10 39 45 56 70 82 132 133 136 142 151 158 160 161 168 176 178 183 185 192 196
Norme culturelle : 12
Observation participante : 118 119
Originalité : 16 42 51 132 133 148 165 175 196
Personnalité de base : 11 12 13 19

Programmation mentale : 14 35 37 39 40 64 100
Références culturelles : 91
Référents identitaires : 43
Relativisation : 97 98 114
Représentations : 8 10 59 67 69 79 87 88 89 90 91 93 101 103 112 113 114 122 123 124 126 129 132 136 137 150 163 168 178 179 180 193 194 198
Rôle social : 31
Socialisation : 11 15 27 48 66 71 72 73 79 96
Statut social : 13 20 37 68 128
Stéréotype : 69 87 90 93 95 112 122 123 124 128 136 168 185 188
Stratégies d'apprentissage : 8 10 109 133 146 154 182
Stratégies identitaires : 52
Stratégies socio-affectives : 131
Styles d'apprentissage : 79 82 83 132
Transculturation : 75

RESUME

Dans quelle mesure la culture et l'identité influencent-elles l'apprentissage du F.L.E.? Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants chinois dans les cours délivrés en France, et pourquoi ces derniers demandent-ils de la grammaire et ne participent presque jamais à l'oral ?
A l'aide, d'une part, de la recherche menée par G. Hofstede concernant les modèles culturels associés à chaque pays, d'autre part de l'étude sur l'éducation comparée, nous présentons les principales différences entre les cultures française et chinoise au niveau de l'enseignement/apprentissage.
Dans un second temps, l'analyse des entretiens individuels effectués auprès de jeunes chinois venus étudier en France, montre que la personnalité et l'identité individuelle priment sur les « conditionnements » culturels de chaque apprenant, et que la découverte et la situation interculturelles entraînent indubitablement des modifications au niveau des habitudes d'apprentissage et des références culturelles.
Ces changements favorisent la décentration et l'adaptation des apprenants aux nouvelles méthodes d'enseignement pratiquées en France, ainsi que la disparition progressive de leurs lacunes et difficultés, mais cela sous-entend que les enseignants français soient préparés aux différences culturelles de leurs apprenants et rendent l'interculturalité avantageuse, tout en restant à l'écoute des besoins de chacun.

ABSTRACT

How do culture and identity influence the learning of French? What are the difficulties of the Chinese learners in the French classes, and why do they ask for grammar courses and rarely take part in oral activities?
Through the research conducted by G. Hofstede about the cultural models associated to each country, and through studies in comparative education, I present the main differences between the French and the Chinese cultures as regards the learning and teaching of French.
In a second part, the analysis of individual interviews of young Chinese learners in France shows that personality and individual identity take precedence over the cultural "conditioning" of each learner. Moreover, the discovery and the situation of interculturality necessarily lead to the modification of the learning habits and of the cultural references.
These changes are favourable to the learner's decentralization and his/her adaptation to the new methods of learning, as they are practised in France. Consequently, their difficulties and "failures" tend to disappear progressively. But this means that French teachers should be aware of the cultural differences and needs of their learners, and turn interculturality into an advantage.

MOTS-CLES/KEY WORDS

Culture d'apprentissage, déconditionnement, éducation comparée, identité, interculturalité, modèles culturels, références culturelles.
Learning awareness, deconditioning, comparative education, interculturality, cultural models, cultural references.