



HAL
open science

Des éléments pour un enseignement de la "culture française courante" aux apprenants chinois plutôt sensibles à une "lecture interculturelle de l'environnement"

Xiao Dong

► To cite this version:

Xiao Dong. Des éléments pour un enseignement de la "culture française courante" aux apprenants chinois plutôt sensibles à une "lecture interculturelle de l'environnement". Linguistique. Université de Strasbourg, 2018. Français. NNT : 2018STRAC004 . tel-01859522

HAL Id: tel-01859522

<https://theses.hal.science/tel-01859522>

Submitted on 22 Aug 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.

ÉCOLE DOCTORALE DES HUMANITÉS

LiLPa - Linguistique, Langues, Parole

EA 1339

THÈSE présentée par :

Xiao DONG

soutenue le : 27 Février 2018

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Sciences du langage/ Didactique du FLE

DES ÉLÉMENTS POUR UN ENSEIGNEMENT DE LA «CULTURE FRANÇAISE COURANTE» AUX APPRENANTS CHINOIS PLUTÔT SENSIBLES À UNE «LECTURE INTERCULTURELLE DE L'ENVIRONNEMENT».

THÈSE dirigée par :

Monsieur KASHEMA bin MUZIGWA, Laurent Professeur, à l'Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

Monsieur BORG, Serge Professeur, à l'Université de Franche-Comté/Besançon

Monsieur SPRINGER, Claude Professeur, à l'Université d' Aix en Provence /Marseille

AUTRES MEMBRES DU JURY :

Monsieur IBRAHIM, Amr Helmy Titre, à l'Université, Paris, IV, Sorbonne

REMERCIEMENTS

A mes parents, leurs soutiens et amours inébranlables...

A mon directeur de thèse, ses conseils et aides incontournables...

A moi-même, mes années et efforts indemnisables...

« La réalisation de l'unité humaine ne sera féconde et grande que si les peuples et les races, tout en associant leurs efforts, tout en agrandissant et complétant leur culture propre par la culture des autres, maintiennent et avivent dans la vaste internationale de l'humanité, l'autonomie de leur conscience historique et l'originalité de leur génie. »

Jean Jaurès

**Des éléments pour un enseignement de la « culture française
courante »aux apprenants chinois plutôt sensibles à une
« lecture interculturelle de l'environnement »**

Sommaire

Introduction	11
1.Préliminaire	13
2. Cadre conceptuel de la recherche	18
CHAP. I. Sur la culture : des choix, des stratégies d'approche... ..	49
1. Tentatives de définition de la notion de « Culture, cultures...»	51
1.1 Autour du couple « Culture & Civilisation »	52
1.2 Culture, ethnographie, anthropologie, éthique et autres	54
2. Quelle(s)culture(s) au service de l'enseignement du FLE ?	56
2.1 Diversité des lectures de la notion/concept de « culture »	56
2.2 Caractérisations de la « culture » selon les angles	57
2.3 Le couple langues/cultures en enseignement/apprentissage d'une LE	59
3. Enseigner la « culture » en FLE pour les « Fletistes »	61
4. Vers une « compétence culturelle » pour le FLE	63
4.1 Du contenu socioculturel pour l'accès à « la langue culture »	67
4.2 Quelle compétence culturelle pour l'école	70
5.Quel choix culturel pour quel public ?.....	72
CHAP .II Délimitation du sujet, état des lieux et formulation des hypothèses	75
1. But de la recherche	77
2. Justification de la recherche	78
3. Motivation de la recherche	79
4. Impact de l'étude	80
5. Problématique et méthodologie de la recherche	81
6. Méthode d'enquêtes choisie	114
7. Choix des publics pour les deux pays Chine et France.....	115

7.1 Description et catégorisation des interviewés	115
7.2 Exploiter la note d'entretien compréhensif	116
7.3 Guide de l'entretien et la place des questions ouvertes	117
7.4 Collectes et traitements des données	121
7.4.1 Une provocation de stress, d'oisiveté et de solitude	122
7.4.2 Des difficultés prévisibles	123
7.4.3 Une multiplicité des solutions disparates	125
7.4.4 La formation en France plus « pragmatique »	126
7.4.5 Un manque criant de guide pour les étudiants chinois fraîchement arrivés	127
7.4.6 Le niveau du français insuffisant, la cause première du stress	128
8. Quelle compétence culturelle pour accéder à la compétence interculturelle?.....	130
8.1 Du « culturel » vers l' « interculturel »	130
8.2. Définition des concepts: multiculturel, interculturel, pluriculturel et transculturel	132
8.3 De la compétence culturelle à la compétence interculturelle selon de nombreux chercheurs	139
8.4 De l'interculturel au transculturel	150
CHAP .III. Des cultures en Chine et en France	155
1. La culture étrangère en milieu institutionnel chinois	157
2. Sur la/les culture(s) privilégiée(s) en Chine	159
2.1 Cultures minoritaires locales face à l'éthique nationale en Chine	160
2.2 De l'histoire à la répartition géographique des langues-cultures minoritaires chinoises.....	161
2.3 Une politique sociale et éducative pour les nations/ethnies locales.....	166
2.4 Vers une gestion autonome de ces entités administratives rurales	172
2.5 De la protection et du développement des cultures minoritaires	175
3. Cultures d'en France	179
3.1 La politique d'immigration actuelle	179
3.1.1 De la révolution industrielle en 1850	180
3.1.2 Sur les séquelles de la 1ère guerre mondiale et des autres conflits régionaux	181
4. Le plurilinguisme intérieur et le français	186

4.1 Les langues et cultures de France	186
4.2 Les langues étrangères en France	199
4.2.1 Les langues d'immigration	199
4.2.2 Les enfants allophones et la formation linguistique des adultes migrants	201
4.3 L'enseignement des langues vivantes étrangères globalement en France	202
4.3.1 La raison de ce classement	203
4.3.2 L'enseignement des langues vivantes en France	206
CHAP. IV. Construction de la France d'hier et des Français d'aujourd'hui face à la Chine	215
1. Les représentations de l'Autre et de Nous.....	217
1.1 La France et les français vus de la Chine	218
1.1.1 Une culture de la grève	220
1.1.2 Le Syndrome de Paris	221
1.1.3 L'individualisme des Français VS le collectivisme des Chinois.....	222
1.1.4 Vers le déclin de la France	222
1.1.4.1 De la faible croissance économique à la stagnation.....	223
1.1.4.2 Difficultés des banlieues et la montée des extrêmes	226
1.1.4.3 Le retour des idéologies et des fanatismes religieux.....	228
1.2 Les français vus par leurs voisins.....	230
1.2.1 Vus de l'Angleterre.....	230
1.2.2 Vus des États-Unis	231
1.2.3 Vus de l'Allemagne.....	231
1.3 La langue française en Chine.....	232
1.3.1 Le français universitaire.....	234
1.3.2 Le français dans les instituts des langues publics ou privés.....	235
1.4 La Chine et les Chinois dans la perception des Français.....	239
1.4.1 Les habitudes socio- culturelles des chinois	239
1.4.1.1 Les Chinois mangent du chien	239
1.4.1.2 La majorité des Chinois font du kung-fu	240
1.4.1.3 Les Chinois travaillent beaucoup mais sont mal payés	242

1.4.1.4 Les Chinois roulent tous en vélo	243
1.4.1.5 Les petites filles sont supprimées à la maternité	244
1.4.1.6 La langue chinoise reste impossible à apprendre	245
1.4.2 Les principes ethniques de la Chine.....	248
1.4.2.1 La peine de mort	249
1.4.2.2 L'indépendance du Tibet	252
1.4.2.3 La liberté d'expression opprimée	254
1.4.2.4 Le problème des pollutions	260
2. Le vécu quotidien du français à travers ses pratiques culturelles	264
2.1 De l'organisation communautaire, civile et religieuse	265
2.2 Le monde du travail	272
2.2.1 Conditions administratives et générales du travail	273
2.2.2 Sur le chômage et son lot de misères, la retraite.....	275
2.3 Activités socio- culturelles et gestion du temps diurne, hebdomadaire, etc	289
2.3.1 Consommation et revenus	290
2.3.2 La gestion du temps libre, des activités en ville et dans le monde rural	300
2.3.2.1 Le temps libre	300
2.3.2.2 Les diverses activités pratiquées	302
2.4 Le français dans son environnement familial et /ou personnel	323
2.4.1 La démographie française	323
2.4.2 Les habitudes alimentaires	325
2.4.3 L'apparence	328
2.4.4 La santé	334
2.4.5 L'instruction	345
2.4.6 La famille	351
2.4.7 La vie quotidienne	360
 CHAP. V Cadres théoriques sur le double terrain France/Chine.....	365
I. Quelles représentations partagées en matière de compétences culturelles et interculturelles ?	367
1. Compétences communicatives: dimension culturelle et interculturelle	367
1.1 Savoir	368

1.1.1	Culture générale (connaissance du monde)	368
1.1.2	Savoir socio-culturel	369
1.2	Aptitudes et savoir-faire	370
1.3	Savoir-être	370
1.4	Savoir-apprendre	371
2.	Les stratégies d'enseignement/apprentissage d'une langue culture	373
2.1	Un rappel historique	373
2.2	Vers une classification des stratégies d'apprentissage	375
2.2.1	Les stratégies de RUBIN (1989)	375
2.2.2	Les stratégies d'apprentissage selon OXFORD (1990)	377
2.2.3	Les trois grandes catégories d' O'MALLEY et CHAMOT (1990)	379
3.	Les types de connaissances à associer aux pédagogies	381
3.1	Les connaissances déclaratives	381
3.2	Les connaissances procédurales	383
3.3	Les connaissances conditionnelles	384
4.	Références pour l'acquisition d'une compétence culturelle et d'une éducation interculturelle	385
4.1	Objectifs selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues	385
4.2	Objectifs selon Maria Cecilia BERTOLETTI	387
4.3	Le modèle de compétence de communication interculturelle de Guo-Ming CHEN et William J. STAROSTA	388
4.3.1	La dimension affective	388
4.3.2	La dimension cognitive	389
4.3.3	La dimension comportementale	390
4.4	Les étapes d'une démarche interculturelle selon Martine ABDALLAH-PRETCEILLE	392
5.	La culture et l'acquisition du savoir culturel et interculturel	392
5.1	De la sensibilité à la prise de conscience interculturelle	393
5.2	L'identité culturelle selon « Nous et les Autres »	395
5.3	Culture en tant que stéréotypes, clichés et autres	396
5.4	Établir des liens entre sa culture et la culture étrangère	398
5.5	Les contenus culturels	398
6.	Travailler l'interculturel en classe	399

6.1 Les raisons de l'absence de l'aspect culturel et interculturel en cours	400
6.2 Les principes de la pédagogie interculturelle à développer chez l'apprenant	402
6.3 Le rôle de l'enseignement dans la transmission de la dimension interculturelle	403
6.4 Les implications didactiques d'une approche interculturelle	404
II Quelle pédagogie pour la classe de FLE en Chine à la demande des apprenants partant pour le FLE en France	407
1. L'enseignant natif étranger vs l'enseignant allophone	407
2. De l'éducation traditionnelle selon Confucius	410
2.1 L'éducation traditionnelle chinoise	410
2.1.1 Le confucianisme	411
2.1.1.1 La fonction de l'éducation	412
2.1.1.2 Les examens impériaux	413
2.1.1.3 Le droit d'être instruit	413
2.1.1.4 L'éducation des filles	414
2.1.2. A propos de l'enseignement	414
2.1.2.1 Le contenu d'enseignement	414
2.1.2.2 La méthode d'enseignement	415
2.1.3 Le stratégie d'apprentissage	416
2.1.3.1 Une maxime dans l'invariable milieu	416
2.1.3.2. Cinq maximes issues des Entretiens de Confucius	416
3. L'influence des modèles éducatifs soviétiques	419
3.1 « Une nouvelle Chine » uniforme	419
3.2 Deux modèles éducatifs	422
3.2.1 La pédagogie sociale de MAKARENKO	422
3.2.1.1 La collectivité éducatrice	423
3.2.1.2 Les sanctions	423
3.2.2 « La pédagogie » de Ivan Andreevich KAIROV	424
3.2.2.1 A propos de l'origine de l'éducation	424
3.2.2.2 Le cours en cinq étapes	425
3.2.2.3 L'éducation communiste	425

4. Une pédagogie « made in China ».....	426
4.1 LIU Founian, le père fondateur d'une pédagogie chinoise.....	426
4.2 Quelques innovations pédagogiques	427
4.2.1 Le collège YangSi	427
4.2.2 Le collège Du Langkou	428
5. La motivation d'apprentissage, un facteur non négligeable	429
5.1 La définition et le but de la motivation	429
5.2 Les classifications des besoins.....	430
5.2.1 Les besoins physiologiques.....	431
5.2.2 Les besoins de sécurité	432
5.2.3 Les besoins sociaux	432
5.2.4 Les besoins d'autonomie et d'indépendance	434
5.2.5 Le besoin de réalisation de soi	435
6. Le choix des méthodologies pour notre recherche	437
6.1 L'approche communicative.....	437
6.2 L'approche actionnelle	438
7. Bâtir un cours de « la culture française courante »	440
7.1 La matière à enseigner	440
7.2 Un récit de vie comme fil conducteur	440
7.3 Le contenu du programme	441
7.4 Vers une compétence de la culture française courante	443
7.4.1. Les échanges conversationnels au quotidien	443
7.4.2. Les rituels de la vie quotidienne	450
7.4.3. La sagesse populaire	453
7.4.4. Se loger, se nourrir, se déplacer	456
7.4.5. Diverses souscriptions.....	462
7.5 Esquisse de plan du cours	469
8. Discussion-débat sur les écarts entre les deux systèmes scolaires France/Chine si éloignées par leur histoire réciproque	471
8.1 La Culture de la France (ou de tout autre pays) peut-elle s'enseigner ... ?.....	471
8.2 De la littérature savante sur cette problématique vue par la DDL : Revues, écrits	475
8.2.1 L'École et la culture face à la notion de compétence ou crise et fin des certitudes ?.....	475

8.2.2 De l'échec de l'École en France (le FLE) et à l'École chinoise (FLE).....	478
8.2.2.1 La situation du FLE en France.....	478
8.2.2.2 La situation du FLE en Chine.....	494
8.3 Des contributions à la littérature savante pour une discussion/débat de la thèse	495
Conclusion Générale	500
Bibliographie générale, sélective et sitographique.....	515
Table des tableaux	549
Table des figures	552

Introduction

1. Préliminaire

La politique du gouvernement chinois à l'égard de l'éducation se trouve de plus en plus confrontée au phénomène de la mondialisation et il lui est désormais difficile de ne pas tenir compte de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. En Chine comme dans beaucoup d'autres pays la mobilité des jeunes vers l'étranger pour leurs études supérieures a été valorisée depuis quelques décennies. Cette internationalisation qui concernait principalement les pays anglo-saxons, la Russie et le Japon, touche actuellement de plus en plus la France.

L'an 2014 est « l'année chinoise » en France, car on fête le 50^e anniversaire des relations diplomatiques entre la France et la Chine. (1964-2014). Cette année 2015, le premier ministre français Manuel VALLS a fait une visite officielle en Chine pour attirer les investissements chinois en France (29 janvier 2015). Pour répondre à cette visite française, le premier ministre chinois est venu (1 juillet 2015) signer un contrat d'une commande de 75 avions A330 pour un montant de 16,1 milliards d'euros. Plus de 50 accords sont attendus dans les secteurs du nucléaire civil, de l'aéronautique, de l'agroalimentaire et du développement urbain notamment. Ce demi-siècle de l'amitié entre les deux pays a permis à de nombreux chinois de débarquer dans l'hexagone pour connaître la France et se faire connaître la Chine. De nos jours, partir étudier en France est accessible pour plupart des familles chinoises, notamment grâce à l'amélioration financière des chinois moyens, aux mesures diplomatiques favorables dans le domaine des échanges franco-chinois et également à de nombreuses organisations intermédiaires publiques (Alliance Française) ou privées qui prennent en charge de A à Z toutes démarches pour partir à l'étranger. Ainsi la Chine est devenu le plus grand « pays d'exportation des élèves ». « *Les étudiants chinois n'ont jamais été aussi nombreux en France : de 15.000 en 2005, ils sont passés à plus de 31.000 aujourd'hui, dont 60% en université, 20% en école d'ingénieurs et 15% en école de commerce ou management. Soit près de sept fois plus que leurs homologues américains. Et le mouvement est loin d'être stabilisé.* » [lesechos.fr/23/09/2014/]

Cet engouement généralisé, cette décision qu'elle soit prise individuellement ou qu'elle soit l'effet d'une tendance plus impersonnelle de toute la société, oblige l'étudiant à affronter des difficultés dont au départ il n'a pas toujours conscience. Lorsque le pays d'accueil parle une langue très éloignée de la langue maternelle de l'apprenant, la situation se complique et exige une adaptation qui peut se révéler

difficile si aucune aide extérieure n'est proposée par la formation du pays d'origine ou par celui d'accueil. L'arrivée d'un apprenant allophone dans un environnement hétérogène pour y faire des études, améliorer son niveau de compétence linguistique, ses relations interpersonnelles, ainsi que son intégration méthodologique, culturelle et universitaire remet toutes ses connaissances en question.

C'est au terme d'un long processus- c'est le cas de le dire lorsque je me penche sur mon parcours, depuis le jour où j'ai passé mon évaluation de français après 500 heures d'apprentissage en vue de l'obtention du visa pour la France, et par conséquent d'avoir la chance de poursuivre mes études dans ce pays - que me voici enfin en train de m'apprêter à affronter mon dernier jury de thèse de doctorat.

Les choses ont été tellement rudes, comme toujours, d'autant plus que j'étais seule ici et que j'ai eu des moments de cafard !!

Pour le reste, lorsque je dis : long processus, je pense principalement aux 14 ans (quatorze années pleines) que je viens de passer, sans interruption en France, et plus spécialement à Strasbourg (département du Bas-Rhin, ou numériquement le 67 : chef-lieu du département). En effet, j'ai débarqué dans la ville de Strasbourg en Septembre 2003 et nous voilà aujourd'hui en septembre 2017.

Tout un programme, comme l'on dit couramment !

Pendant mes premiers contacts avec les locuteurs natifs, chez eux dans leurs pays, très vite, je me suis rendue compte que les 500 heures¹ s'étaient envolées, n'avaient aucun effet réel sur ma capacité à m'exprimer en français. Il fallait tout reprendre ici à Strasbourg. En fin de compte, je me retrouvais pour la 2ème fois dans une sorte de cul de sac après ce qui était advenu au terme de mes multiples heures de grammaire française ou de langage du français du XVIème, du XIXème siècles, tout cela pour parvenir à parler ne serait qu'un peu !

Hélas, après les 500h d'un apprentissage accéléré, j'en étais pratiquement restée au même niveau que lorsque je terminais la formation scolaire, frustrée par mes erreurs en FLE. C'était une formation accélérée pendant la période de préparation exclusivement consacrée à la langue. Sachez aussi que lors les premiers mois de séjour en France je continuais, dirons-nous, à reproduire trop les mêmes erreurs pour espérer pouvoir m'exprimer un jour en français de conversation courante qu'utilisaient si

¹ Généralement, et c'est encore d'usage aujourd'hui, les étudiants chinois (ayant une licence en 4ans) ont l'obligation de passer une épreuve du genre « Delf » auprès d'un centre « français » dépendant des Affaires étrangères. Ils doivent donc remplir deux exigences : celle de suivre 400/500h auprès du représentant français et celle d'y réussir avec mention au moins et ce, qu'ils aient suivi le programme « français de spécialité » dans leur université ou non. Ceci pour le visa.

aisément, en dehors de la classe, ces fameux locuteurs natifs français !

Ainsi, de cet échec, j'ai retiré quelques enseignements plus ou moins personnels, plus ou moins recueillis auprès de mes collègues étrangers un peu plus ou moins avancés, ainsi que de la part de mes enseignants et de mes premières connaissances si rares du côté français. D'autre part, il ne faut pas oublier combien ces va-et-vient allaient me coûter pendant les 3 années et des poussières, à fréquenter les salles de cinémas, les magasins, à faire les courses au marché et au cours de quelques rares loisirs en groupes (lorsque je le pouvais, bien sûr !), etc.

Tout cela a fini par me guider vers l'Université et singulièrement vers la Faculté des Lettres (françaises) où l'on me jugea capable de m'intégrer pour y fréquenter, sans doute, ces « bons » écrivains français de toutes tendances du XV^{ème} au XX^{ème} siècles mêlés à ceux de l'ancien français, du latin, sans oublier les bons grammairiens, les historiens, les philosophes, les linguistes, etc. Inutile d'ajouter que ces trois années de licence m'ont curieusement fait me rapprocher des étudiants « français » que je croyais ne plus jamais croiser sur ma route, peut-être du fait de partager les mêmes peurs d'échecs, je n'en sais fichtre rien ! Toujours est-il que, bon an mal an, je finis par obtenir ma licence du 1^{er} cycle avec mention, à ma grande surprise.

Après cette 1^{ère} étape beaucoup plus importante qu'on ne peut l'imaginer, généralement la candidate choisit une formation qui l'a poussée à l'obtention du visa français. Dans mon cas, étant venue pour me spécialiser en didactique des Langues et de FLE plus particulièrement, j'ai présenté mon dossier d'inscription au Département de Linguistique et Didactique des Langues (DLA/DLE) ². L'inscription pouvait être alors validée ou rejetée par le comité des enseignants à ce niveau de Masters (1^è et 2^è). J'ai intégré la première et l'année suivant la seconde. C'est là que j'ai rencontré mon directeur de recherche pour mon mémoire de fin de cycle de Master Didactique de FLE/FLS.

Ce moment a commencé véritablement ma professionnalisation en Didactique des Langues – Cultures, et de FLE dans mon cas précis. Or, si ce choix est très important, comme le livret l'indique très clairement, il faut dire que le défi est encore plus grand pour les chercheurs didacticiens chinois. La problématique est bien plus importante encore étant donné notre enthousiasme de jeunes diplômés, certes, mais c'est bien plus

².Le DL DLA a connu au moins deux grands moments d'existence. D'abord un grand accueil animé par une équipe de Faculté des Langues-Cultures Étrangères et une deuxième époque d'aujourd'hui résultant d'une convention initiée par Les Professeurs Laurent M.B.M Kashema (Faculté des Lettres) et son homologue Claude Springer (Langues et Cultures Etrangères) à partir de 2003.

grave compte tenu de l'immensité du territoire et donc du recrutement des responsables, comme des enseignants diplômés, jusqu'à quel niveau, etc. Et lorsqu'on n'est pas au Centre ou encore mieux sur tout l'extrême Est de la Chine, il est difficile de répercuter l'essentiel des transformations et autres recherches de pointe dans les secteurs où l'on est attiré, par une préparation dans le plus célèbres centres universitaires, du fait de ces différences et des échanges entre enseignants aussi, quoiqu'en pensent ceux des chercheurs occidentaux tout récemment introduits comme experts formés dans une institution universitaire connue et ancienne.

Pour revenir à notre problématique, les questions au cœur de la thèse de recherche doctorale ont d'abord besoin d'explications et d'assimilation par notre jury, me semble-t-il. D'abord, il serait nécessaire d'ouvrir la porte en reprenant la succession des événements. De montrer comment a été amorcée la suite des engagements et dans quel ordre tout ceci a été mené. Travailler ensemble, avec mon directeur de recherche actuel pour nos débuts s'est fait tout simplement à travers les RDV, et les questions et réponses qui ont suivi. Résultats des courses, nous nous sommes rendu compte que nous nous entendions très bien et qu'il était normal que cela arrive et continue. Puis, à la suite du partage des lectures proposées par le Professeur KASHEMA, à partir de ces pages de bibliographie qu'il m'avait remises sur la thématique de la culture, du culturel, de l'interculturel, vers l'école publique active, Vers l'Éducation Nouvelle (autour de la Ceméa)³, la structure de ma thèse s'est mise en place peu à peu.

Mais, il a fallu justifier cette mise en place à travers une comparaison entre les institutions homologues et leurs espaces d'actions : autrement dit, il est apparu d'autres raisons de recherches attisées notamment en périodes de guerre et par la naissance des nouvelles méthodes nées des évolutions de toutes sortes.

Bref, toutes ces évolutions/innovations se retrouvent peu à peu pour les besoins de communication d'abord avant de se répandre à l'école dans les méthodes d'apprentissage des langues (pendant la guerre et à l'après-guerre).

Par ailleurs, on observe les techniques et/ou la technologie des années 60 (laboratoire et certains types d'outils de travail pour l'écoute et l'articulation, etc) en attendant des améliorations techniques et des technologies de pointe de plus en plus fines depuis l'introduction des approches communicatives des années 1975 jusqu'à

³.La formation des futurs spécialistes de Didactique de Langues-Cultures Etrangères en tant que département dépendant d'une Faculté des Langues se devrait, dans l'esprit de ses fondateurs, d'être la représentation de la didactique de toutes les langues (28 départs de Lgs qui se devaient donc d'être les porte- paroles pédagogiquement de tous) !!

aujourd'hui. De même, il est vrai que les besoins, les demandes et l'ingénierie dans la formation des enseignants associée à la recherche de l'innovation encouragée par le même système socio-politique en Occident-européano-américain se développent, si bien que tout cela accélère le progrès dans cette région du monde bien plus vite que dans certains autres pays comme la Chine notamment (libéralisme vs communisme, dirons-nous).

Tous ces bouleversements qui nous frappent précisément aussi bien dans les centres de langues comme à la Faculté sont les premiers phares qui nous éblouissent et vont nous exciter au point de nous pousser, un peu trop rapidement, à nous croire en mesure de pouvoir aller transmettre tout cela, tout de suite et partout en Chine aussi bien au collège qu'à l'université ou dans les écoles privées, etc. Les échos qui nous sont parvenus et ce que nous avons observé, nous, formés en Occident européen et américano-canadien lorsque nous avons débarqué au moment où nous sommes allés faire les stages de fin de diplôme pour notre professionnalisation en France, nous ont bien souvent découragés avant même de nous engager dans les institutions scolaires et universitaires, hélas !

Qu'à cela ne tienne, me suis-je dit, lorsque je me suis trouvée devant le responsable de l'institution où je devais faire mon stage de pratique pendant 3 mois (une période suffisante, tout de même, pour se faire une idée des « habitudes de la maison », n'est-ce pas ?). Je ferai, autant que faire se peut, lorsque j'obtiendrai mon diplôme de doctorat. Je vais essayer d'introduire la langue-culture française courante aussi⁴, tout doucement, plus même s'il le faut, mais pas question d'en rester à ce que nous ne connaissons que trop bien !

Voilà donc comment le mémoire de Master 2 a été plus ou moins déjà orienté dans ce sens avant que nous n'en fassions un peu plus dans notre thèse de doctorat. Étant moi-même étudiante chinoise en France de longue date, j'ai observé et ressenti cette différence culturelle franco-chinoise qui pourrait s'enrichir mutuellement avec deux cultures si éloignées de l'une et l'autre mais qui serait également une source du « malaise », de « gêne », de « maux ».

En suivant une formation universitaire de didactique des langues étrangères, j'ai réalisé que si ce « choc de culture » est inévitable, il pourrait néanmoins être amorti par

⁴.Comme tout un chacun le sait déjà aujourd'hui, les diplômes universitaires ordinaires du genre 1er cycle et 2nd cycle à l'université en France, entre autres pays occidentaux, existent également en Chine. Ainsi lorsqu'on veut aller jusqu'au bout de ces deux cycles l'examen final en français langue de spécialité sont le TFS 4 pour le premier et le TFS 8 pour le dernier.

une « préparation préventive » en intégrant l'aspect culturel de la langue cible dans nos formations linguistiques destinées aux apprenants chinois qui envisagent de séjourner en France. Cependant, est ce que l'aspect culturel a sa place dans notre cours de français ? Quels objectifs pédagogiques culturels faut-il viser ? Comment faut-il les manier et avec quelles méthodes ? Ces questions m'incitent à faire une recherche approfondie et à tenter de trouver des réponses.

2. Cadre conceptuel de la recherche

2.1 La France dans une évolution très lente de l'après-guerre (1945-2000)

Lorsqu'on décide de se lancer dans un projet de thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, on s'attend forcément à un travail titanesque d'autant plus que de tels objectifs sont menés sur un temps considérable- en l'occurrence une période d'une dizaine d'années.

De plus, il faut garder à l'esprit qu'à cela s'ajoutent 2 années pleines sur le terrain d'observation par l'intervenante : un an en France et un autre en Chine à prendre des notes, à remplir un carnet de questions et de réponses.

Enfin, parmi les documents, thèses de doctorat et ouvrages livrés par des chercheurs reconnus dans la spécialité recherchée, il faut pouvoir compter sur des lectures détaillées de quelques-uns des travaux traités spécialement sur ce projet de thèse en raison de leur proximité avec les hypothèses de recherche triées du lot.

Cette dernière observation nous aidera par ailleurs dans le croisement des productions les plus pertinentes de certaines lectures qui vont aussi nous servir dans les textes suivants :

Il s'agit ici tout spécialement de deux lots remarquables et tirés des œuvres de Théodore ROSZAK, 1970, dans son ouvrage dont le titre est : « Vers une contre-culture » et que nous avons rapproché tout de suite de l'ouvrage de Madame Hannah ARENDT, 1961, intitulé : « La crise de la culture ». Impossible de ne pas noter les ressemblances. Il est intéressant de comparer ces éléments qui sont non seulement thématiquement liés mais qui vont couvrir des développements compatibles au point que l'on peut croire à une collaboration même si le titre est légèrement différent. S'ajoute à ces titres « La culture au pluriel » de Michel de CERTEAU, 1970. En somme, ces trois contributions ne partagent pas seulement l'élément central, c'est à dire « culture », elles constituent également un concept-clé de premier abord et ancre le trio

au cœur des réalités de références qui sont quasiment les mêmes.

Ainsi, nous nous retrouvons dans la même barque et partageons mieux les mêmes réalités sinon les mêmes exigences d'une implication de la « coutume » dans une même situation communicative de la langue de référence en salle de classe FLE pour notre population telle qu'on peut l'observer en Chine ou bien encore en France où le canal de communication demeure la langue et la culture françaises.

Certes, il y a bien plus que ces aspects thématiques, la dimension humaine provient des mêmes connaissances/compétences visées et prépare à la même acquisition /enseignement en situation de transmission de savoir plus généralement.

Quant à l'autre part de cette réalité que nous considérons comme étant en partage, nous allons aussi montrer en quoi il y a une continuité dans la thématique du français langue culture d'enseignement /apprentissage de la langue et de la culture ou /du culturel français pour les deux environnements chinois et français.

Nous poursuivons donc la contribution de nos aînés et enseignants/formateurs en tant qu'acteurs engagés dans la même problématique de recherche. C'est bien ce que nous allons essayer de montrer par la lecture-interprétation que nous faisons dans les extraits tirés de ces trois livres que sont dans l'ordre :

- a) « Vers une contre-culture », 1970, de Théodore ROSZAK
- b) « La crise de la culture », 1961, de Hannah ARENDT
- c) « La culture au pluriel », 1970, de Michel de CERTEAU

a) « Vers une contre-culture », 1970, de Théodore ROSZAK

Cet extrait plutôt long vient de la plume de Théodore ROSZAK, sociologue et anthropologue célèbre de cette décennie 1960-1970, qui n'hésite pas à quitter l'université européenne recherchée par les universités américaines très à la mode alors. Il rend bien compte des bouleversements sociaux de son époque. L'écrit ne se contente pas de montrer ou de rendre compte de ce qu'il voit mais fustige véritablement ce qui ne va pas du tout dans l'organisation de la famille, de l'école et de la société toute entière. Les expressions et les mots utilisés sont tellement violents qu'on ne peut s'empêcher de poser la question : « où va cette société » ou encore « que veut cette société ? » Et alors, quelle thérapie proposer aux acteurs concernés ? Laissez-nous vous guider dans la lecture offerte :

« (...) A la différence de leurs parents, qui doivent courber l'échine devant les

entreprises où ils gagnent leur pain, les enfants à la maison peuvent « répliquer » sans craintes de se voir jeter dehors... »[Rosak,Théodore,1970:48].

A l'instar des psychologues (psychologie sociale) de cette époque qui voient les travaux de nos collègues. C'est ce que fait Théodore ROSZAK lorsqu'il condamne sans vergogne l'éducation ou son absence, dans cette époque vis à vis des adolescents et autres jeunes âges de 14 à 23 ans, qui semble constituer une plaie dans l'organisation sociale. En effet, cette tranche de la société fait la loi partout, apparemment si bien que l'auteur affirme que si les choses ne vont pas bien dans la famille, c'est que les parents, à commencer par le papa, n'ont pas droit à la parole...le mot presque injurieusement utilisé est que les papas ne sont plus que des bouffons. Si bien que sur le lieu du travail comme à la maison, ils n'ont rien à dire ! Dans l'entreprise comme à la maison ils ne peuvent que « courber l'échine » ! Bref, décrit l'auteur, ce caractère pathétique du père de famille qu'on décide d'ignorer est une caractérisation de cette époque post-guerre.

Mais l'explication que donne le socio-anthropologue va beaucoup plus loin comme on peut le lire dans les lignes qui suivent :

« Le laxisme de l'éducation d'après-guerre a été suffisant pour donner des idées aux jeunes. Bébés, on les a bercés lorsqu'ils gagnaient. Enfants, on a accroché aux murs du living-room leurs barbouillages, car leur mère n'aurait pas voulu risquer de décourager un artiste en puissance. Adolescents, ils ont peut-être même eu une voiture à eux (ou alors ils ont disposé de celle de la famille) avec tous les privilèges d'ordre sexuels que cela impliquait. »[idem,in eod, : ib]

La catastrophe sociale commence, certes, en famille, mais c'est toute la maison qui est noyée puisque, si le papa « doit courber l'échine », la maman n'est pas plus à la fête. On pourrait même croire que c'est la maman qui a toujours donné le tempo avant de « faire courber l'échine » au papa. Sans compter qu'on ne peut rien refuser quoique ce soit à l'enfant devenu « petit dieu » ! Tout un programme. Mais l'école a d'autres aspects à offrir au lecteur que nous sommes devenu l'espace d'un petit intervalle.

La 3ème partie de ce cataclysme est décrite au 3ème volet de cette page synthèse, ce que le professeur Théodore ROSZAK appelle « les signes de la contre-culture. »
« Ils sont passés par des écoles qui, si tristes soient-elles, à beaucoup d'égards, ont pourtant eu à cœur, depuis la 2ème guerre mondiale, de pratiquer un enseignement « progressiste » .Au cours de ces mêmes années, on a vu se multiplier les cours consacrés aux « problèmes » d'une adolescence exagérément prise aux sérieux.Ce courant pseudo-philosophique va de pair avec des efforts du monde commercial,en

vue d'élaborer une culture de l'adolescence basée uniquement sur l'amusement et le jeu (sur quoi d'autre pourrait être basée une culture de l'adolescence ? !)

La chose a eu pour résultat de faire de l'adolescence non point un prélude à l'âge adulte mais un statut de plein droit, la prolongation d'une enfance déjà souveraine. »[idem, in eodem, : 48]

Il y a quelque chose d'intéressant et de concluant à la fois, sans doute, dans la fin de cet extrait. En effet, il y a eu bel et bien une tentative de changement dans le sens d'une réaction rédemptrice du côté de l'école. Un certain nombre d'heures de cours ont ainsi été entreprises mais sans aucun succès ! Malheureusement, tout ceci n'a hélas pas été construit pour les mêmes acteurs: les adolescents, en passant de l'ensemble des partenaires sociaux que personne ne voulait remettre d'abord en question, mais par la suite ils se sont engagés seulement comme un modèle, posé d'avance de réussite et seule pièce digne d'intérêt. Il est clair que cet à priori constituait à lui seul l'échec de toute amélioration programmée de la réalité « famille ».

b)« La crise de la culture », 1961, de Hannah ARENDT

Avec les « huit exercices de pensée politique », sous-titre de l'écrit, en 1954-56, de Hannah ARENDT, nous voyons l'ouvrage d'une autre socio-anthropologue qui n'a pas mis longtemps à être sollicitée par les universités américaines. Et voilà encore une intellectuelle venue des pays européens de l'ouest (Allemagne, etc.)

Le choix du sous-titre avant le titre proprement-dit n'est pas un hasard. Tout comme la notion de crise comme qualification d'une « culture ». Mais il y a après tout cela ces fameux huit exercices de pensée politique. Encore tout un programme !

C'est que Madame Hannah ARENDT est certes philosophe, sociologue et politique comme une lecture rapide de l'un de ses ouvrages célèbres va nous le démontrer à partir d'un extrait moins long que celui de Théodore ROZAK, page 256 :

« ...Louis XIV qui a su si bien réduire la noblesse française à l'insignifiance politique en se bornant à la rassembler à Versailles. Il transforma les nobles en courtisans et les fit se divertir entre eux au moyen des intrigues cabales et commérages sans fins 1) que cette réunion engendrait inévitablement. Aussi le vrai précurseur du roman picaresque des aventuriers et des chevaliers , que les Mémoires de Saint Simon: Le roman anticipait clairement sa montée des sciences sociales et de psychologie, toutes deux aujourd'hui encore centrées autour des conflits entre la société et l'individu. 2)Le vrai précurseur de l'homme de masse moderne est cet individu,

défini et ,en fait découvert par ceux qui ,tels J.J Rousseau au XVIIème siècle ou John Stuart MILL au XIXème siècle se trouvèrent eux-mêmes en rébellion ouverte contre la société... 3)Depuis lors, l'histoire d'un conflit entre la société et les fictions;l'individu moderne-qui n'est plus si moderne- fait partie intégrante de la société contre laquelle il tente de s'affirmer et qui lui prend toujours le meilleur de lui-même. »[Arendt, Hannah,1961:256]

1) Les trois parties qui composent les trois exemples devant servir les formes de crise les plus significatives de la « culture » permettent au lecteur de retrouver tous ceux qui participent à l'ensemble crise de « la culture » dans le cheminement que prend ce concept-clé, lié intimement à « culture » dans les années 1954-1958.

2) En recherche au-delà du politique, c'est la notion de « culture » classique autour des années 1954-1956 qu'on retiendra ici, dans la mesure où la culture est presque comme une certaine façon de vivre et de percevoir les Arts littéraires (les romans ,les personnages artistes, l'évolution de la société, la mode, etc...)

3) La 3ème entrée dans « la crise de la culture » semble franchir la barrière du conflit entre l'individu et la société dans leur évolution. Les tentatives de l'individu ou l'homme de masse moderne commençant à peine à sortir de l'emprise de la société sont à cette étape en train de prendre leurs aises et l'individu arrive véritablement à s'affirmer de plus en plus clairement tout en restant dans cet environnement social dans lequel il se réalise en définitive de gré ou de force.

Bref, les sciences sociales, la psychologie, les individus en tant que masse sociale, qu'on les cherche dans la gestion politique du genre Louis XIVème siècle ou plutôt comme personnages du roman des années 1950, hommes /héros de la littérature du XIVème,XVIème ou XVIIIème siècle, tout cela fait montre de l'évolution plutôt rapide d'une société moderne qui assume ses conflits du moment en attendant ce qu'apportera demain. « La crise de la culture » de Madame Hannah ARENDT, entre autres sources, a su nous le faire partager ici comme dans ses autres créations de l'époque. Pour continuer, après avoir suivi les deux anthropologues que sont Théodore ROSZAK et Hannah ARENDT voici le troisième « mousquetaire » à savoir, Michel de CERTEAU.

c) « La culture au pluriel », 1970 , de Michel de CERTEAU

1) « La société du spectacle »

« ...En revanche, les possibilités d'action s'agglomèrent là où se concentrent

moyens financiers et compétences techniques. A cet égard, l'accroissement du « culturel » est l'indexation du mouvement qui transforme « le peuple » en « public », donne une petite idée de ce qu'il appelle « la société du spectacle ». Est-ce la fin des militances? A la démystification des idéologies, survivent pourtant des militants sans cause. Ils se retrouvent souvent dans les endroits où se constituent de nouveaux mythes: par exemple, dans les villes nouvelles, constituées en lieux d'exception, en signes de cohérences retrouvée, en paradis d'une vérité sociale. Deux types sociaux coopèrent aussi à l'édification de ces repères symboliques où spectacle et production se conjuguent: les militants convertis en agents culturels et les planificateurs devenus des « ingénieurs culturels ».[De Certeau, Michel, 1970:172]

2) « Un neutre: le culturel »

« Dans le langage, « la culture » devient un neutre, d'où l'intention de « culturel »: c'est le symptôme de l'existence d'une poche où reglurent les problèmes qu'une société a en reste, sans savoir comment les traiter. »[idem, in eodem, :172]

3) « *Ils sont gardés là, isolés de leurs liens structuraux avec l'apparition de nouveaux pouvoirs et avec les déplacements survenus dans les conflits sociaux ou dans les localisations économiques. On en vient donc à supposer à la culture une autonome indifférenciée et molle. Elle se caractérise comme un non lieu où tous les emplois sont possibles, on peut faire circuler le n'importe quoi.* »[idem, in eodem, :173]

Il y a quelque chose d'intéressant que le lecteur ne devrait pas rater tant il est vrai que ces trois premiers exemples retenus, parmi la multiplicité d'anthropologues qui s'y sont penchés pour faire connaître l'évolution de notre univers au cours des années successives du XXème siècle, sont criants : Cette chose c'est le recoupement des événements caractérisant cette évolution de notre temps. Ainsi donc on constate non pas exactement les mêmes faits, les mêmes acteurs jouant continuellement la même pièce de théâtre mais plutôt une sorte de mime bien enregistré par des acteurs répétant avec plus ou moins de bonheur en enfilant un costume neuf et un théâtre qui reste toujours le même.

Impossible dans tout ça de ne pas essayer d'éclairer la mise en scène des uns et des autres de ces metteurs en scène que nous avons choisis. En ce qui concerne spécialement Michel de CERTEAU, on peut dire d'entrée qu'il a le soin de mettre sur table des jeux et ce dès l'intitulé qu'il donne à l'ensemble de sa pièce du spectacle. Ce qu'il appelle « La culture au pluriel » se décline de la même façon pour un locuteur qu'il soit local ou de passage. Il va même plus loin que ses prédécesseurs en refusant

d'ajouter un sous titre à son ouvrage.

Par ailleurs il a décidé non seulement de détailler les chemins qui montrent de quelle façon à ses yeux ,la culture s'est réellement construite comme une pièce faite de plusieurs pièces d'un puzzle tout en décrivant comment cette culture n'est qu'une « intention sociale » ou si l'on préfère « un geste politique pleine de tendresse » pour le citoyen ordinaire. Mais avant de s'installer dans cette vision d'invention sociale ou d'un geste politique pleine de tendresses, il ouvre comme un pan au lecteur à travers tout un chapitre spécial intitulé : « politiques culturelles » qui peut permettre, à ce dernier de partager pleinement « comment la culture remplit toutes les possibilités qui souligne ainsi sa pluralité: institutions, pouvoir etc.

Bref, toutes les fonctions sociales, les idéologies aussi bien que les mythes. Au passage, nous y relevons une autre façon de définir le concept « culture, culturel ».C'est ce que nous lisons globalement dans le chapitre « politiques culturelles ».

Dans cet extrait, du moins est-il nécessaire de fixer l'usage qui se fait ici de « culture » et « culturel », le terme de culture intervient dans diffusion de la « culture de masse », « politique de la culture » etc. Bref, on peut y distinguer ainsi divers emplois et caractéristiques d'approches différentes. Il désignera entre autres :

a / Les traits de l'homme « cultivé », c'est-à-dire conforme au modèle élaboré dans les sociétés stratifiées par une catégorie qui a introduit ses normes là où elle imposait son pouvoir...

b / Un patrimoine des « œuvres » à préserver, à reprendre ou par rapport auquel se situer (par exemple, la culture classique, humaniste, italienne ou anglaise,etc). A l'idée d'œuvres à diffuser, s'ajoute celle de « créations » et de « créateur » à favoriser, en vue d'un renouvellement du patrimoine.

c / L'image, la perception ou la compréhension du monde propre à un milieu (rural,urbain,indien,etc) ou à un temps (médiéval ,contemporain,etc): la Weltanschauung de Max Weber , l'Unit idea de A.O.lovejoy,etc. A cette conception qui accorde à des « idées » tacites le rôle d'organiser l'expérience, on peut rapprocher l'esthétique sociale de Molraux, substitut des visions du monde religieuses ou philosophiques, etc.

d / Les comportements, les institutions, les idéologies et les mythes qui composent des cadres de référence et dont l'ensemble, cohérent ou non, caractérise une société à la différence des autres. Depuis Edward Burnett TYLOR, c'est un concept clef en anthropologie culturelle (cf. Pattern of culture).

e / L'acquis, en tant que notion qui se distingue de l'inné. La culture est ici du côté de la création, de l'artifice, de l'opération, dans une dialectique qui l'oppose et la combine à la nôtre. »[idem,in eodem,:174-175]

Il est impossible de ne pas lire là, entre les lignes, que le système social qui se dégage de tout en constitue une sorte d'analyse politique ! Aucun doute là-dessus,tout y mène déjà depuis le chapitre précédent, celui qui porte le nom de « nouveaux marginalismes ».C'est dire que la forme « plurielle » de la culture dans ce paysage est une porte qui conduit à une certaine ligne d' « organisation sociale ».

Avant de chercher à conforter cet angle d'observation de « la culture au pluriel » voyons d'abord en quoi Michel de CERTEAU s'inscrit parfaitement dans le processus initié par ses deux prédécesseurs que sont dans l'ordre : Madame Hannah ARENDT, 1961, « La crise de la culture », et Théodore ROSZAK, 1970, « Vers une contre-culture ».

Madame Hannah ARENDT, la plus ancienne des socio-anthropologues que nous avons sélectionnée parmi tant d'autres (voir par exemple : Harold ROSENBERG, 1959, Pop culture; Kitsch CRITICISM; Edward SHIES,1960, Mass society and its culture,etc), s'est fait connaître surtout en Europe, avant d'arroser les USA par la force de sa pensée politique contemporaine. Ses livres acquièrent une plus grande renommée dès les décennies de l'après seconde guerre mondiale et surtout à l'époque de la guerre froide, et de la diffusion de son ouvrage fondamental « Les origines du Totalitarisme » notamment. Le fait qu'elle a été élève de K.JASPERS en doctorat à l'université de Heidelberg, etc...lui ouvre toutes les portes de la célébrité. Pour ce qui nous concerne ici, la crise de la culture nous a semblé plus intéressante et surtout parfaitement en harmonie avec notre occupation de formatrice des formateurs, engagée sur la voie de la didactique des langues et des cultures.

Il y a, en effet, dans l'approche de ce type de problématique un éclairage d'autant plus pertinent qu'elle se focalise en l'occurrence sur la culture, l'identité, l'organisation de la société la place de l'individu dans tout cela, sans oublier la place de l'idéologie, de la pensée.

Dans son étude nous avons surtout prélevé trois points tout à fait particuliers et pertinents à nos yeux. Il s'agit de :

La notion/concept de conflit, un conflit entre société et individu.Ceci est particulièrement aigu dans les deux directions dans lesquelles elle plante son miroir/point d'observation, ses analyses des idéologies, du social face à l'homme en tant

qu'individu maître de son destin, mais surtout pendant les guerres ou conflits à différents étages sociaux. L'exemple de Louis XIV soucieux de réduire la noblesse française jusqu'à la rendre insignifiante en constitue la pierre angulaire.

Mais le 2ème point n'est pas moins intéressant dans la mesure où le roman constitue en littérature un excellent point de fixation lorsqu'il est question de chercher à attirer la masse de ceux /celles qui sont concerné(e)s et sont obligé(e)s d'emprunter tant de tunnels, un peu comme le pêcheur qui doit être très, très attentif pour amener le poisson dans son filet d'abord en n'oubliant pas que jusqu'à ce qu'il tombe dans son sac la vigilance doit dominer absolument. Comment rester en rébellion ouverte tout en préservant sa position de discrétion à tout instant du fait du nombre d'adversaires autour de soi ? En littérature, on oublie quelquefois que le roman repose sur la fiction et donc qu'il s'agit de l'histoire d'un conflit entre « la société et les fictions » face à l'individu moderne faisant partie intégrante de la société tout en n'oubliant pas qu'il ne s'agit en aucun cas de faire du surplace mais d'avancer vers la victoire.

Et dire qu'au-dessus du « politique », c'est le classicisme tel qu'on le connaît dans les années 1954-1956 ! On doit fixer le maximum de la pensée, le maximum de l'attention, c'est ici une question de comment « gruger » son vis-à-vis, et la crise de la culture réside dans ce jeu du chat et de la souris. De la subtilité permanente somme toute.

Quinze ans plus tard, Théodore ROSZAK, 1970, à partir de « Vers une contre-culture », va retrouver pratiquement le même itinéraire, mais qu'est-ce qui a changé dans le jeu ? Comme le titre l'indique, « La crise de la culture » n'a fait qu'introduire le problème de fond. Ce n'est donc pas une simple question de rhétorique, car « culture » ou le « culturel » si l'on préfère « le neutre » et ce qu'il en resterait. Bref, la culture ou le culturel n'a pas fait que changer de place, il va aller bien plus loin que ça. Ici, le sous-titre qui ouvre plein de portes nous permet de mesurer jusqu'à quel point la situation est totalement bouleversée. Voyons exactement ce que véhicule ce sous-titre qui est libellé comme suit : « Réflexions sur la société technologique et l'opposition de la jeunesse. »

Il n'est pas inutile de souligner ce passage à l'attention de la chercheuse et professionnelle que je suis dans cette rédaction :

En effet, cette 1ère partie de lecture propose des travaux de référence pour nous ramener vers les années 1950-1955, en tant qu'époque charnière de ce qui se distingue en terme de passage entre les années 1960-1970, c'est-à-dire longtemps avant « la société technologique, la révolution dans la communication et ses réseaux avec la

rapidité de sa dispersion dans le monde dès les années 80-90. Mais bien au-delà de cette technique, il faut situer l'homme ou l'individu face à cette société effrénée dans la connaissance et le savoir. Avant cela on se préoccupe du social, de la société du pays tout entier et de ses promesses face aux autres, face à la priorité de cette puissance, d'abord et par-dessus tout.

Avec les années 1970-1990, l'art, les arts dans tous les domaines sont en train de prendre le dessus peu à peu mais pour qui roule-t-on précisément, dirions-nous aujourd'hui ? Nous avons vu les exigences, le conflit prendre le dessus sur bien des points, certes partagés. Mais entre qui et qui ? S'il y a substitutions entre antagonistes, quelles formes prend le conflit, le souci de partages importe-t-il...et pour qui ? L'égalité, la liberté, la fraternité de certaines idéologies, de certaines révolutions retrouvent-ils le même enthousiasme de naguère ? En France, aux États-Unis, dans les évaluations, qu'en est-il exactement ? Qu'en est-il encore aujourd'hui à l'école ?

Cette école dont nous rêvons en formation des formateurs que ce soit en termes d'outils d'apprentissage/enseignement, en termes de chaque individu et de sa promotion sociale, etc... Où en sont l'école, les institutions, la formation des cadres, sont-ils bien pris en main et préparés à cet égard comme souhaités ?

En plus de tout ceci, comment « culture, culturel, interculturel, transculturel » se sont-ils intégrés dans cette réflexion et dans cette approche du projet doctoral dans l'optique de formation des cadres universitaires en Chine et en France ? Autrement dit, comment envisage-t-on un enseignement d'une langue-culture française vue de Chine et en France ? En d'autres termes, pourrions-nous associer « culture française courante » vs lecture interculturelle de l'environnement chinois dans une nouvelle classe de FLE ? Telle que celle posée dans nos hypothèses de recherches à la base de ce doctorat, et ses implications. Car on ne peut pas perdre de vue le fait qu'il y a beaucoup d'ambitions dans notre projet. Cela se voit très bien dès l'intitulé de cette thèse, nous ne l'avons pas caché un seul instant.

Mais, d'autre part, nous le savons tous très bien depuis de longues années de recherche: il ne suffit pas d'avoir une bonne connaissance de la langue, quelle qu'elle soit, pour trouver automatiquement les réponses adéquates dès que l'on se trouve sur le terrain de l'enseignement/apprentissage de cette langue/culture. Le problème existe depuis des lustres- il suffit de remonter jusqu'à DEWEY (École nouvelle des années 30) - et reste d'actualité chez nos proches collègues des sciences de l'éducation (voir DOLZ et OLLANGIER, Genève, 2002) entre autres. En didactique des langues-

cultures, cela se pose bien entendu à nous aujourd'hui (cfr. la méthodologie de l'enseignement des langues-cultures, voir la notion des compétences sous la double problématique d'enseigner avec succès la langue et culture et faire réussir ses apprenants en les conduisant jusqu'au degré visé en termes d'évaluation et progression).

Disons-nous, en étant pessimistes: la solution du problème est loin d'être trouvée ou en jouant l'optimisme : l'enseignement est parti sur de bonnes bases et l'on est sur la bonne voie. Pour revenir sur notre chemin (voie suivie par l'école d'aujourd'hui dans le processus qui est le notre depuis les années 50 jusqu' à aujourd'hui), nous allons reprendre les modèles d'intellectuels socio-anthropologues, Hannah ARENDT, Théodore ROSZAK, Michel de CERTEAU, etc...

Bref, il nous restait après ça à montrer en quoi cet alignement s'inscrit admirablement dans une dynamique diachronique jusqu'aux chercheurs et disciples de nos jours en didactique des langues et de cultures (l'exemple du français langue étrangère)

Ainsi donc non seulement Hannah ARENDT peut être considérée comme précurseur et un modèle du genre en nourrissant la recherche qui est sienne à savoir l'interprétation critique de la tradition et des concepts modernes de l'Histoire et en décrivant excellemment comment, à son époque, l'histoire, l'autorité et la liberté sont entrées dans la fournaise, le conflit permanent et dans une crise, hélas, durable mais surtout elle nous promène admirablement dans le développement de la pensée de notre siècle, elle qui vit pourtant si loin de notre époque. Le lecteur est, en effet, conduit vers un constat permanent des vérités politiques étalées clairement, minutieusement sur la base des actes quotidiens des autorités, à travers les indignités des grands hommes comme des intellectuels, à travers des injustices, des restrictions, des détournements comme des délinquances (dans l'éducation ou l'église etc...) Tous ces excès s'accomplissant tous les jours, en tous lieux et dénoncés comme réalisations des mêmes oligarchies tantôt empruntés à des époques classiques helléniques, tantôt à celles des romains etc...

Certes, « la crise de la culture » peut donner l'impression qu'on veut tirer son épingle du jeu mais ce livre de Hannah ARENDT non seulement dépasse mais domine ces jeux de passe-passe. Car faut-il le rappeler, ce titre est porteur de son contenu, dès la première page de l'essai, dans le sous-titre : « Huit exercices de pensée politique ». Ces huit exercices se déclinent de la manière suivante :

- La tradition et l'âge moderne
- Le concept d'histoire : antique et moderne

- Vérité et politique
- Qu'est-ce que l'autorité ?
- Qu'est-ce que la liberté ?
- La crise de l'éducation
- La crise de la culture:sa portée sociale et politique
- La conquête de l'espace et la dimension de l'homme

Il y avait donc indubitablement volonté de tout mettre clairement à plat pour chaque chapitre.

Si le titre de l'ouvrage de Théodore ROSZAK porte le même mot-clé « culture » comme porteur des mêmes réalités que celles de Hannah ARENDT, il n'en reste pas moins vrai que la véritable jonction réside plutôt dans le sens du concept complet, à savoir : « une contre-culture ». Autrement dit, « une contre-culture » est en synonymie avec « la crise de la culture » jusqu'à un certain point, non seulement du fait que le mot « crise » porte le plein sens de la notion « culture » apparemment au centre de la problématique partagée avec l'ensemble « vers une contre-culture », mais aussi parce que leurs sous-titres continuent ce partage de visée. En effet, dans le premier intitulé, il était question surtout d'un fait que nous lions au déterminant d'entrée, c'est-à-dire « la crise », dans le second il y avait comme une sorte d'hésitation dans l'expression d'entrée, à savoir : « Vers une contre-culture ».

De plus, dans le sous-titre, il est question de : « Réflexions sur la société technologique et l'opposition de la jeunesse », sans oublier que malgré la longueur du sous-intitulé, il n'est question que de « réflexions sur... » autrement dit une certaine atténuation chez l'auteur de « Vers une contre-culture ».

Quant à l'essentiel de l'ouvrage dans son premier intitulé en anglais, ici on ne peut être plus précis, il s'affirme clairement en ayant ce titre : The making of a counterculture (1969, Doubleday, and Company, New york). Finalement, il y a équivalence à ce premier niveau.

2.2 L'état « culturel » de la France après les années 80

Nous avons essayé de « photographier », dans la première partie de ce cadre conceptuel, l'histoire politique et « culturelle » de la France à travers quelques intellectuels français ou francophones tels que dans l'ordre chronologique, Hannah ARENDT, Théodore ROSZAK, Michel de CERTEAU, etc...

Cette démarche nous a ouvert un grand nombre de perspectives sur

l'organisation de la société de cette époque, de l'après-guerre jusqu'aux décennies suivantes, soit les années 1970-1980/85.

Dans ce chapitre nous allons tenter de couvrir la période actuelle qui était déjà traitée singulièrement par certains historiens/anthropologues de l'époque précédente mais aussi par les mêmes chercheurs de notre temps (1990-2016). Ce sont ces derniers que nous retiendrons dans cette partie, il s'agit spécialement de Marc FUMAROLI, Fernand BRAUDEL ainsi que de deux socio-didacticiens qui sont : Jean-René LADMIRAL et Edmond-Marc LIPIANSKY, d'un côté et d'autre part: Louis PORCHER et Martine ABDALLAH-PRETCEILLE.

Il semblerait qu'une présentation beaucoup plus détaillée à partir de leur écriture et à travers les œuvres que nous choisissons dans cette thèse pourrait déjà entrouvrir des horizons et nous conduire en direction de ce qui a contribué au rôle de la France dans notre projet doctoral. Nous retiendrons et commenterons un peu plus le titre et l'espace qui a occupé une certaine place dans cette recherche.

Il s'agit des titres et espaces occupés par :

- Marc FUMAROLI, L'État culturel, sous titre, Essai sur une religion moderne, Le livre de Poche, coll :Biblio-Essai, 1992

en plus de regards vers les articles suivants :

- « De Malraux à Lang : l'excroissance des affaires culturelles » in Commentaires, Revue vol 5, n°18, 1982.
- « La culture et les loisirs : une nouvelle religion d'État, dans Commentaires, vol13, n°51, 1990

- Fernand BRAUDEL, L'identité de la France, sous titre, Les Hommes et les choses , 1990. Nous avons ajouté à ce pavé (536p), Paris, Flammarion, coll, champs « La grammaire des civilisations »

- Jean-René LADMIRAL et Edmond-Marc LIPIANSKY, 1989, La communication interculturelle, Paris, Armand Colin éditeur

- Louis PORCHER coord, 1995, « Cultures culture... » n°spécial du Français dans le Monde, Paris, Clé international, Revue FDM, Recherches et Applications, p28-38

- Martin ABDALLAH-PRETCEILLE, Coord, 1995, « Culture culture...», Compétence culturelle, compétence interculturelle, pour une anthropologie de la communication, Revue FDM, Recherches et Applications, Paris, Clé international.

Ce qui frappe lorsqu'on relit cette seconde partie à travers les représentants

d'aujourd'hui en matière de « culture/culturelle, interculturel, socio-culturel etc, c'est le changement, l'écart qui sépare les deux premiers intellectuels soit Marc FUMAROLLI et Fernand BRAUDEL d'un côté et le trio Jean-René LADMIRAL et Edmond Marc LIPIANSKY, Louis PORCHER et Martine ABDALLAH-PRETCEILLE de l'autre ; c' est totalement différent de ce qu'on avait observé chez leurs prédécesseurs.

En effet, s'il est vrai que le 1er duo, c'est-à-dire Marc FUMAROLLI et Fernand BRAUDEL semble pouvoir partager la vision et même la structuration de la démarche d'analyse évolutive d'une culture française, vue par des historiens-anthropologues, on peut difficilement les comparer à l'approche empruntée à « la communication interculturelle » de Jean-René LADMIRAL et Edmond Marc LIPIANSKY et de la contribution Louis PORCHER /Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, encore bien plus éloignée.

Or, quelle que soit la diversité de la démarche adoptée, ce qui est visé en définitive renvoie toujours à notre problématique de recherche à savoir: le destin/évolution de la culture en tant que porte-étendard des activités culturelles, le contexte social ,la conscience nationale, l'homme face au système social, aux traditions et aux coutumes, la politique et l'éthique, le processus cognitif, les changements et ruptures,les grandes figures et conceptions de la culture, etc...

Mais, par ailleurs, lorsqu'on revient aux écarts qui séparent les deux groupes que nous venons de citer plus haut on se rend compte que l'on est passé de « culture, culturel » à « interculturel,transculturel,une langue-culture » vs plurilinguistique /pluriculturalisme etc... Autrement dit, nous atteignons cette distinction entre monolinguisme/monoculturalisme vs plurilinguisme / multiculturalisme.

Enfin, en entrant sur ce terrain on est passé de l'étude de la langue-culture / plurilinguisme,multiculturalisme, enseignement / apprentissage de la langue-culture plurilinguisme, multiculturalisme, en d'autres termes la didactique fait irruption très clairement ici nous renvoyant en quelque sorte à notre point de départ, c'est-à-dire, à la rédaction de cette recherche en commençant par le titre même de la thèse. Cette dernière rappelons-le,s'articule sur les deux points suivants :

- d'un côté des éléments pour « un enseignement de la culture française courante » ,
- de l'autre « apprenants chinois » plutôt sensibles à « une lecture interculturelle de l'environnement »

Soit le triangle ci-dessous :

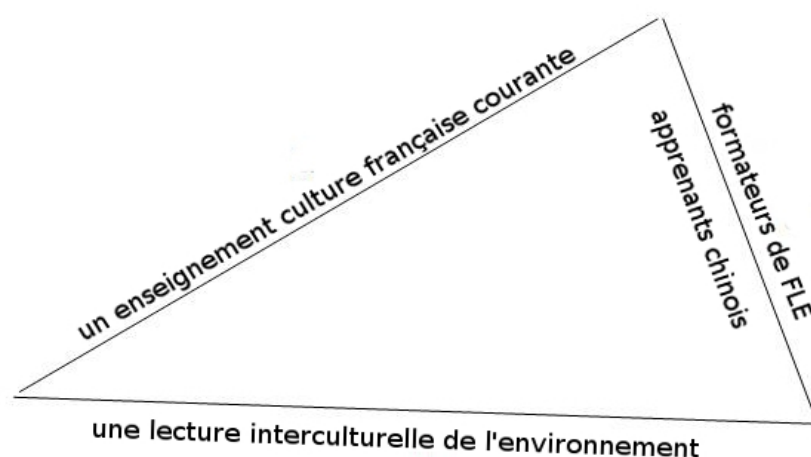


Figure 1: Le triangle « un enseignement de la culture française courante », « apprenants chinois », « une lecture interculturelle de l'environnement »

En somme, le va-et-vient qui s'effectue dans les deux sens peut être ici comme une opération de dispatching à partir d'un jeu central, quelque part permanent, en se jouant sur deux tableaux :

- d'un côté l'enseignement/apprentissage scolaire « traditionnel » dans les classes en Chine ;

- d'un autre la formation des futurs enseignants du FLE en train de préparer leur diplôme professionnel qui se sentent tiraillés entre l'école d'hier en Chine face à l'évolution mieux engagée par les instituts/centre de didactique des langues-cultures en pleine impulsion de l'appareil riche des grandes institutions CECRLE etc...

Entre ces deux points de départ, un seul intermédiaire, en quelque sorte le seul vraiment compétent: L'étudiant/stagiaire et doctorant(e) chinois(e)s. Nous avons déjà montré en quoi ce personnage se retrouve au centre de l'enjeu majeur de la formation qu'il propose à son lecteur ne serait ce que du fait de l'évolution/progression /lecture permanente (Masters et doctorat en France), après avoir été longtemps apprenant ordinaire chinois du primaire à l'université au sein de l'école chinoise.

Le lecteur aura compris que si jusque là nous ne nous sommes pas exprimés sur ce triangle et son intérêt plus clairement souligné ici, c'est qu'il y avait quelques obstacles à ce débat au grand jour. Il s'agit notamment de :

- 1/ Nous en sommes ici aux premières pages de la thèse, ce qui implique

l'impossibilité de citation d'arguments dans un sens ou un autre ;

2/ Non seulement les questions et définitions des notions/concepts-clés, sont sensés déboucher sur la formation de l'hypothèse/des hypothèses...loin s'en faut...à ce niveau ; mais surtout le chercheur/la chercheuse mise, rappelons-le, sur son travail sur le terrain de l'école aussi bien en France qu'en Chine, d'où découlent certains éléments de l'observation participante dans laquelle s'inscrit cette recherche.

Toutefois, il faut admettre que, si ces arguments sont irréfutables, force est de reconnaître que tout ceci était également dû à ce que, faute de meilleures justifications, tout ceci relevant des étapes « ordinaires » de l'organisation d'une recherche doctorale, il manquait aussi à l'ensemble ce qu'il faut appeler des « appuis visibles » pour qu'on courre le risque de se lancer vraiment à l'assaut du fort. Or, tout ceci se dégage, quelquefois de l'intitulé même de la thèse. Il faudrait qu'en l'occurrence le chercheur puisse prendre son élan sur certains éléments tirés de telles ou telles notions secondaires lisibles directement dans cet extrait.

S'agissant de notre problématique comprenant deux grandes parties soit d'un côté les trois premières contributions des écrits « ordinaires » et des « essais artistiques », proposés par les auteurs des disciplines concernées, à savoir les scientifiques en sciences humaines tels que des socio-ethnologues, des historiens-anthropologues, des chercheurs didactiques, des philosophes et autres littéraires (Arts et lettres françaises et étrangères). Des écrits s'étalant du lendemain de la guerre (1950-1955) aux années 1990 restent globalement comparables, pourrait-on dire.

Dans ce cas, on relève pêle-mêle des écrits s'inscrivant dans la lignée du 1er lot précité, c'est-à-dire: La crise de la culture au sens premier banalisé: La crise de la culture, 1961 (huit exercices de la pensée politique...qu'on pourrait faire remonter jusqu'à la révolution française à la fin du XVIIIème siècle etc...) d' Hannah ARENDT; Vers une contre-culture, 1970, de Théodore ROSZAK; La culture au pluriel, 1970, de Michel de CERTEAU etc... Alors que dans la seconde production, non seulement cette unanimité ne se retrouve presque plus, mais l'on ne présente plus un individu si brillant puisse-t-il être, on propose désormais un collectif se référant à des personnages incarnant l'affirmation d'un homme qui s'érige en sujet qui s'en prend clairement à l'ordre de la société dans lequel il est loin de se reconnaître mais sur lequel il bâtit des polémiques en se livrant à un véritable examen de conscience.

Bref, plus que jamais ici, l'action culturelle est interpellée, remise en question, et va jusqu'à se poser en conscience nationale. Ici, nous relèverons des questions de

conscience mais aussi de morale, de politique, de liberté, de démocratie libérale. En un mot, on se retrouve en train d'imaginer comment atteindre « des progrès sensationnels », on compare ce que les siècles européens ont vécu, les changements, les progrès du crédit, du capitalisme moderne. Autant dire, répéter ce que nous venons de vivre en 2017 lors d'une élection présidentielle phare, face à la démocratie globale en Europe. Est-ce la première culture importée ? Le monde paysan, le monde urbain, quel monde nouveau pour notre temps, pour notre modèle de modernisme etc ?

A nouveau regard, nouveau modernisme, certaines prises de position totalement inconnues dans les autres pays européens, par rapport à des choix plutôt originaux et donc à la conscience générale de l'ordre ou ce que devrait être cet ordre social. Deux exemples peuvent illustrer ces problématiques. Il s'agit de :

1) Marc FUMAROLI, 1990, L'État culturel (de la France), sous titre, Essai sur une religion moderne.

L'ouvrage de Marc FUMAROLI peut être aligné sur une longue liste d'essais du temps des œuvres critiques « tendance » de son temps, à l'instar de nombreux écrits polémiques de ce même temps, bien connus, parmi lesquels on alignera des titres tels que « L'étrange défaite » de Marc BLOCH, « Démocratie en Amérique » d'Alexie de TOCQUEVILLE, Antoine COMPAGNON, « Les cinq paradoxes de la modernité », « Regards sur le monde actuel » de Paul VALÉRY et bien d'autres.

Bref, s'il fallait faire une analyse critique de l'état culturel « français » il faudrait y consacrer des livres entiers. Relisons pour l'instant quelques extraits du travail de l'auteur qu'est Marc FUMAROLI dans cet essai sur une religion moderne.

« Il est plus éclairant, écrivait le directeur du musée d'Art moderne...d'orienter l'appréhension et le jugement d'un objet en lui adjoignant un autre, un poème ou une musique que d'y accoler un texte explicatif. Cette épistémologie du culturel (qui emprunte d'une certaine façon au surréalisme ,un surréalisme un peu réchauffé), va de pair avec la critique du cadre de la culture occidentale de l'époque. Les rapprochements formels, c'est la charge formelle ou magique de ces objets qui compte. Et les artistes ou les collectionneurs du début du siècle qui mêlaient dans leurs demeures l'avant -garde ou le primitif ne s'y trompaient pas. C'est à une vraie pédagogie des facultés sensorielles et visuelles que le visiteur serait convié. » [Fumaroli, Marc, 1990, :327-328]

En fait, cette citation n'est pertinente que si on la complète par ces termes :

« L'article se terminait par une flambée de langue de bois : La France longtemps

complexée et frileuse dans le domaine des Arts plastiques, est en train de retrouver son dynamisme et son ouverture. Il faut la doter du musée qu'elle mérite et que le public attend, etc... » [idem, in eod., :328]

En un mot, le nouveau modernisme est comme une sorte de refus du savoir historique, tout comme il pourrait être aussi refus des disciplines de métier, de l'art au sens plein du terme ou si l'on préfère un synonyme de l'état de loisirs. Ceci dit, l'essai sur une religion moderne de Marc FUMAROLI n'est qu'une continuité de celles relevées plus haut chez Hannah ARENDT, Théodore ROSZAK ou bien encore Michel de CERTEAU dans la lettre et l'esprit de l'orientation nouvelle de la connaissance comme nous avons essayé de commenter voire d'interpréter l'évolution du savoir au début de la 2ème moitié du destin de tout ce que précisément on traite du concept dénommé : culture/culturel/interculturel, plurilinguisme etc. On retrouve toujours à l'œuvre dans les écrits de Fernand BRAUDEL par lequel nous aimerions clôturer ce survol de la 1ère et la moitié de la 2ème photographie de ce cadre conceptuel de notre recherche.

Au demeurant, le choix de ces intellectuels français et/ou francophones à ne considérer que les ouvrages traduits en français n'est pas un hasard dans la mesure où nous l'avons déjà laissé entendre à partir de notre choix problématique de cette thèse de doctorat. Mais qu'à cela ne tienne dans la mesure où la suite apporte tous les éclairages nécessaires.

2) Fernand BRAUDEL, 1990, tome 2, nous intéresse beaucoup, spécialement à travers deux de ses écrits les plus significatifs lorsqu'on se rappelle quelle est notre question de départ. Il s'agit respectivement de :

« L'identité de la France... Les hommes et les choses » et surtout pour l'enseignant didacticien du FLE-FLS .

« La grammaire des civilisations », 1993, nous faisons un survol de l'un des chapitre essentiels de cet ouvrage de « L'identité de la France » et le sous-titre appelé « Les hommes et les choses ». Le chapitre dont nous partons ici est le chapitre III du tome 2 qui est dénommé « Les structures rurales , trois France au moins ».

1/ « (...) Si l'on ouvre la porte à tous les éléments, il n'y a pas deux, mais trois France pour le moins.

La première est la France du Nord-Ouest et du Nord-Est, c'est celle des champs ouverts de l'openfield, des historiens, géographes et agronomes anglais: le visage massif, sans arbres, serré sur lui-même, y occupe le centre d'une « clairière ».

Sans arbres, sans haies, souvent sans clôture. Les « saisons » y sont les secteurs d'un cercle dont le village compact est le centre, aboutissement et point de départ, et celles-ci se distinguent à l'œil nu d'après leurs couleurs différentes. Les champs se présentent en longues lanières qui évoquent assez bien les lames d'un parquet. C'est sûrement le paysage que je connais le mieux et sans doute est-il de tous le plus facile à être reconnu et compris. J'ai gardé le souvenir, en juin 1945, revenant par avion d'Allemagne en France, après avoir traversé les étranges marécages de Bourtagne, d'avoir brusquement, le décor changeant vite, survolé les parcelles de Picardie, alors toutes les couleurs, divisées en bandes étroites, aux limites nettes, tirées en cordeau, chacune portant une plantation régulière, bien en ordre, comme époussetée, le clocher de l'église marquant les ralliements. J'étais de retour chez moi.

2/ La seconde France, celle de l'Ouest et du Centre, c'est la France des bocages. Ne croyez pas trop à sa monotonie ou à son uniformité, il y a bocage et bocage et les distinctions nécessaires sont multiples.

Dans la Mayenne et le Maine-et-Loire, pour ne prendre que ces exemples, mais ils valent pour plusieurs autres, « Les champs » sont bordés de grandes haies pleines de toutes sortes d'arbres [plantés sur des talus]... pommiers et des poiriers à cidre, ce qui donne à l'ensemble l'aspect d'une immense forêt. (...)

3/ La plus aisée à définir, c'est la troisième France, celle du Sud-Est, de part et d'autres de la vallée Saône-Rhône cette fente gigantesque ouverte de la Méditerranée jusqu'au Vosges, entre les Alpes de Savoie, du Dauphiné et de Provence, le Massif Central, les Pyrénées. Au total des régions bien différentes: végétations, rythmes culturels, plantes, arbres, activités tout y change pourvu que l'on s'y déplace un peu. » [Braudel, Fernand, 1990:144-145]

Une chose est certaine, si l'on s'en tient à cette subdivision de la France que nous connaissons aujourd'hui, on se trompe totalement, d'abord parce que dès que l'on ouvre l'ensemble de ce chapitre, il couvre 196 pages, soit un tiers du livre. Ensuite, les centaines de références comprennent 556 notes renvoyant à des centaines d'historiens savants reconnus de l'Europe entière. Et plus encore, le contenu même de cet extrait (si long et si court à la fois), il est clair que le lecteur devra non seulement s'arrêter sur l'apport historique d'une page ou même de quelques pages à ce que nous procure comme savoir ce produit scientifique en tant que tel dans ses interprétations de l'histoire de la France à travers les siècles, y compris ce que représente cette histoire de la France au regard des autres pays européens voisins aussi bien hier qu'aujourd'hui. Par

ailleurs, il va de soi que l'intention et la contribution des intellectuels et historiens que convoque ici Fernand BRAUDEL et ses collègues universitaires, à travers leurs écrits sur « les infrastructures rurales », constituent une certaine façon de voir la place de ce pays d'une part et d'autre part le rôle de cette place par rapport aux partenaires européens et d'ailleurs. Sans oublier qu'en définitive la question ou l'idée dégagée hic et nunc devrait être jaugée à la lumière de notre époque mais aussi selon les siècles passés et à venir.

Une fois toutes ces précautions prises, on est loin du compte dans la mesure où si les infrastructures rurales de la France renvoient d'abord à « l'identité de la France », il ne reste pas moins vrai que ce qui est relié ici à l'identité de la France ne constitue qu'une moitié de l'iceberg puisque comme nous le savons bien, l'agriculture aux premières loges ici, débouche à travers le passage industriel et le commerce qui en constitue la suite, sur des activités luxueuses. Inutile de souligner, après toutes ces phases, combien l'expression « les infrastructures rurales » cache la véritable place de « L'identité de la France ...les hommes et les choses » de Fernand BRAUDEL.

Bref, derrière ce qu'on appelle ici l'identité de la France, on s'aperçoit comment les acteurs connus sous la dénomination de « les hommes et les choses » deviennent d'abord des artisans avec « leur identité culturelle », ensuite à travers les va-et-vient qui les caractérisent à savoir une dynamique permanente à chaque nouvelle régulation, une nouvelle logique, de nouvelles stratégies ouvrent sur un/d'autres systèmes etc. Mais le plus important c'est qu'à chacune de ces étapes, la culture du moment, tout comme l'organisation sociale qui en sort génèrent autant de socio-cultures et de stratégies/pratiques/interculture/transcultures différentes.

Dans toutes ces conduites, transformations, interactions, la communauté, le monde sont secoués par des contradictions, des ruptures, des changements, des identités culturelles/interculturelles, transculturelles qui naissent à travers autant d'applications, de nouvelles économies, de stratifications etc...

Il en va de même de ce qu'il advient dans la classe, à l'école ou dans les institutions sociales diverses, le quotidien se mêle dans un tel contexte et absorbe, subit tout ce qui passe à portée de la communauté. La communication médiatique etc, y laisse voire y implante sa marque.

Dans notre approche de la culture, tous ces ingrédients jouent leurs jeux, creusent leurs trous et emportent tout ce qui passe, s'installent à la faveur de la mode, de la technologie, la politique, l'idéologie, etc. Comment démêler sans laisser des traces de

tout ce qui traverse le pont social et affronte les sociocultures ? Pour nous, la culture, l'interculturel, le transculturel participent à tout cela, certains après beaucoup de résistance, d'autres sans se rendre compte qu'ils ont franchi l'obstacle allègrement.

Tout cela laisse des bosses, des plaies et passe et repasse. Comment le consigner un seul visage? La culture, le culturel, l'interculturel, le transculturel partagent ce parcours, le fait et l'événement plus ou moins durable. Et puisque nous en sommes à relire la part de quelques-uns de nos modèles de sociolinguistes, psycholinguistes, socio-anthropologistes, socio-littérateurs, nous pouvons rappeler qu'après « L'identité de la France », il a publié « Grammaire des civilisations »(1992).

A première vue, cet ouvrage est éloigné de la thématique tant le titre « Grammaire des civilisations » est nu, c'est-à-dire que tout repose sur les deux mots. Tellement simple, tellement banal. D'autre part, l'absence d'un sous-titre et la banalité de chacune de ces deux expressions nominales renforce l'idée de «si simple ». Mais, comme d'habitude, il suffit d'un peu d'attention pour se rendre compte de l'erreur de ce jugement trop rapide. En effet, le mot « grammaire » n'est jamais simple même en sciences du langage. Lorsque l'on regarde ce mot grammaire dans le dictionnaire, on est surpris par le nombre de pages consacrées à ce mot (3,4 pages). Cela attire l'attention de n'importe quel lecteur. D'autre part le mot « civilisation » est tout sauf simple, sauf si on tombe dessus dans un écrit de type « populaire », dans un journal (carnet personnel) par exemple. La plus part du temps, il nécessite une explication et/ou alors une expertise ou langage technique, linguistique etc.

Sans perdre de temps partout, retenons ce qu'ils sont supposés signifier sous la plume de Fernand BRAUDEL, dans ce contexte :

La notion de « grammaire » dans l'approche de cet historien français renvoie à une certaine ressemblance avec ce qu'elle peut signifier pour les littérateurs et surtout linguistes français. En effet, une fois que l'on exclut dans l'usage qu'on lui donne toute trace de théorie morphosyntaxique que lui confère le linguiste (soit une fonction de norme(s) morphologique, syntaxe de la langue parlée / écrite), on est dans la bonne direction et en même temps le lecteur peut commencer à pressentir ce qu'il peut y avoir de partage dans la fonction, dans le sens de mise en ordre, vers ce qu'il peut y avoir d'organisation de la réflexion préalable au compte de civilisation et la notion de culture apparaît à la surface avec un peu d'imagination. En fin de compte, toutes ces précautions servent à souligner en quoi l'usage de « civilisation » avait tant besoin, par rapport à son synonyme dans l'imaginaire/emploi, de ce concept. Or le synonyme vient du fait

que dans la compréhension de beaucoup de gens, « civilisation et culture » ont un certain nombre de déclinaisons. Les sociologues et historiens investissent dans leur emploi réciproque les deux mots si bien que certains considéraient comme étant nécessaire de recourir à une distinction suivante :

On peut ainsi trouver :

2 facteurs + --- connu et reconnu --> caractérisation

--- régressif /traditionnel

2 facteurs - dans le temps --- ancien/mort --> civilisation dans le temps

--- moderne --> culture d'aujourd'hui

En somme, « la civilisation » peut être l'histoire d'un peuple très ancien et grande nation. « La culture » peut passer quelques modes d'aujourd'hui et caractérise une faction d'un peuple, d'une population. Ainsi, par le côté « civilisation », l'histoire peut nous donner les raisons de ce qui a rendu célèbre tout un peuple. Quant au côté « culture » tout un chacun peut considérer que tel mode spécifique d'aujourd'hui et appartenant à une catégorie du peuple est aimé et se pratique aujourd'hui sans que cela ne puisse être définitivement adopté par tous. Ainsi donc on peut considérer que les peuples chinois datant d'il y a trois mille ans constituent une civilisation reconnue dans le temps, forte d'un certain nombre de réalisations encore enviées aujourd'hui. Dans le même temps, on dira qu'on voit aujourd'hui beaucoup de productions sur le marché, plutôt attractives, à la mode même dans les milieux de nos jeunes sans que l'on puisse parier sur leur avenir d'ici quelques décennies. Mais plus mystérieusement avec l'écourtement des distances et la force des communications, il sera toujours possible de contester la propriété de tel ou tel pays.

3) Jean René LADMIRAL/Edmond Marc LIPIANSKY, 1991, Armand COLIN. « La communication interculturelle »

En proposant cet ouvrage, nos deux compères LADMIRAL et LIPIANSKY sont les premiers à ouvrir complètement les portes à notre souhait d'établir la compétence culturelle comme une voie nouvelle dans le souci de vouloir aller encore beaucoup plus en avant dans l'intégration de la langue et culture françaises à l'école en Chine. Cela, nous le croyons fermement, est inévitable pour beaucoup de raisons que nous aurons tout le loisir de développer dans ce projet sensé réveiller de leur long sommeil la classe des langues étrangères et singulièrement le français comme langue étrangère. Si nous éprouvons beaucoup d'enthousiasme dans cette entreprise, c'est sans doute parce que l'occasion est particulièrement opportune après le retour fracassant du FLE en Chine

ces dernières années.

Quant à la thématique choisie dans notre intitulé de thèse de doctorat et dans les ouvrages que nous venons d'exposer dans ce chapitre d'entrée, nous devons avouer que plus qu'ailleurs, dans « la communication interculturelle », rien ne pouvait combler mieux nos attentes. Certes, l'interculturel succède ici comme il se doit aux deux concepts-clés qui sont, rappelons-le : « Culture française courante » en complément de la « lecture interculturelle des apprenants chinois », mais les auteurs dont nous relisons ensemble les ouvrages ici portent clairement à chaque page tout ce qui convient le mieux comme pistes pédagogiques à proposer en classe de FLE dans l'esprit de son renouvellement.

Il est vrai aussi que Jean René LADMIRAL et Edmond Marc LIPIANSKY, entant que spécialistes de la traduction ne pouvaient pas mieux servir leur programme de recherche franco-allemand pour l'organisation des séjours de stages en France des étudiants allemands, et vice-versa pour les étudiants français dans leurs relations germano-françaises. Quant aux animateurs, chercheurs, que sont nos deux compères en collaboration avec leurs homologues allemands, tous au service du bilinguisme, ils ne pouvaient que s'inscrire parfaitement dans nos propres perspectives.

Voilà donc comment tout semble si bien préparé dans le sens des préparatifs de mon cours de FLE pour mes étudiants en instance de départ pour un séjour linguistique en France, pour nos étudiants en France. Autrement dit, « la problématique de la communication interculturelle se déplaçant vers celle du bilinguisme », il ne nous reste plus qu'à la mettre en application en insistant pour ce qui nous concerne, en terrain d'interculturel en classe de FLE, nos propres leçons. Mais relisons dans les préparatifs exacts et la façon d'agir de notre lecteur, comment ont procédé ces double duos dans leurs échanges tout en surveillant minutieusement leur démarches. Voici l'extrait tiré de cette expérience des échanges OFAJ (Office franco-allemand pour la jeunesse) :

« S'agissant de communication interculturelle, notre propos ne se situe pas au niveau d'une sociolinguistique des conjonctures bilingues qui concernent des populations entières dont on sait qu'elles posent souvent de graves problèmes, comme on voit au Canada ou en Belgique, mais aussi dans certains pays. Du Maghreb et ailleurs, voire en France même. Les langues qui sont en « contact » pour reprendre la formulation de Uriel WEINREICH, deviennent des langues en conflit, ou plus précisément, les langues qu'on pourra dire « en présence » (comme deux lutteurs avant en combat) fournissent un point de fixation où se cristallisent les conflits de toute une

société. Devenu un microcosme reflétant le macrocosme de la société toute entière, ce problème apparemment circonscrit d'une disparité bilinguistique en vient à occuper toute la place et, du coup, c'est le dysfonctionnement de la communication interculturelle qui devient lui-même une variable subordonnée du conflit linguistique. »[Ladmiral, Jean René et Lipiansky, Edmond Marc, 1991 : 22-23]

Il n'est pas intéressant de partager un moment les deux cas d'études- qui ressemblent beaucoup à une double mise en garde- proposés par les premières pages de l'ouvrage « La communication interculturelle ». D'une part, on retiendra ce qui est identifié comme « une sociolinguistique des conjonctures bilingues » caractérisant le type des situations qu'on peut observer dans le bilinguisme canadien ou belge ou même au Maghreb voire en France. De l'autre, des cas de bilinguismes dans lesquels on se trouverait en face d'un seul point de fixation sur un antagonisme, fonctionnant sur une sorte de disparité bilinguistique et provoquant automatiquement le dysfonctionnement de la communication interculturelle souhaitée au départ.

Si l'on ne peut s'empêcher de penser qu'il y a un peu de précipitation dans les deux cas d'études, discutable sur certaines associations quelque peu rapides ne serait ce que du fait que n'importe quel sociologue peut montrer qu'il y a une différence importante entre les problèmes du Canada et la Belgique, quant au rôle du bilinguisme. Tout comme entre ces deux pays, face aux bilinguismes maghrébins, on doit reconnaître en revanche que les deux autres parties de cet ouvrage sont d'une profondeur, d'une précision, d'une analyse tout à fait acceptables malgré les écarts dans sa démarche éloignée de la nôtre.

Il s'agit des chapitres/parties suivantes : Identité et relations interculturelles, la dynamique de représentations . Nous clôturerons cette lecture par une petite interprétation de la conclusion finale de l'ouvrage qui compte 318 pages au total.

La conclusion finale de cet ouvrage quoiqu'un peu trop courte à notre avis nous a semblé assez intéressante pédagogiquement pour mériter une attention particulière. Commençons par le ton à priori surprenant pour des enseignants chercheurs auxquels nous croyons appartenir. Il s'agit d'un premier extrait suivant: Quelle pédagogie pour l'interculturel ?

Au bout du compte, comment concevoir une pédagogie de l'interculturel: quelles peuvent être ses orientations et sa démarche? En fait, il semble qu'il soit bien difficile et même risqué d'articuler dans ce domaine problématique un discours prescriptif.

« Le danger serait d'abord de donner dans une didactique normative, faites

d'injonctions et de recettes, comme s'il suffisait de s'assigner des objectifs pour pouvoir les atteindre. Comme si on était même en mesure de déterminer aisément les objectifs qu'il poursuivait. On évite difficilement à ce niveau un autre écueil: Le discours moralisant de bons sentiments, du respect de l'autre, de la tolérance et de l'incompréhension. Dans le meilleur des cas, une telle pédagogie risque fort de n'avoir que des résultats superficiels, au pire elle pourrait avoir un effet paradoxalement inhibiteur sur l'authenticité de la relation en censurant les mouvements et les réactions spontanés. Ces diverses attitudes se rejoignent d'ailleurs dans la mesure où la normativité pédagogique est très généralement sous-tendue par le non-dit d'une éthique implicite. Le risque est encore de développer un discours « théorique », qui perdrait de vue la réalité concrète des échanges interpersonnels ».[idem, in eod, 1991, :307-308]

Faut-il rappeler que cette conclusion finale repose sur deux pages et que le travail lui-même dans son ensemble comprend 318 pages ? Aucune autre page n'a bénéficié d'une seule ligne de cette pédagogie/didactique. Mais si on totalise les dix autres lignes que je n'ai pas retenues ici, on obtient les cinquante pour cent de deux pages réservées, en tout et pour tout à la question didactique. Nous nous sommes posé plusieurs questions sur la destination d'un message ou peut-être d'une agression aussi virulente. Nous avons essayé de comprendre quel pouvait bien être le sens à donner à cette conclusion qui ne semble pas être en tout cas celle de l'ouvrage dont les objectifs étaient clairs à première vue: il suffit de relire l'intitulé, les parties développées ainsi que le contenu évident du tout. Mais, jusqu'à la fin, nous n'avons rien compris et s'il faut donner une réponse nous en resterions aux 316 pages plutôt qu'une page totalement orientée vers une pédagogisation sans destinataire.

La seule envie que nous avons tiré de tout cela a été d'aller lire l'unique ouvrage de référence que nous avons sous la main et le dernier sélectionné pour ces lectures choisies en vue de constituer le contenu de ce cadre conceptuel, à savoir le n° spécial, le FDM, Recherches et Applications, PORCHER, Louis coord, 1995, « Cultures culture... », Clé international. Deux articles parmi des dizaines ont attiré notre attention tout spécialement: il s'agit de l'article de Martin ABDALLAH-PRETCEILLE, « Compétence culturelle, compétence interculturelle, pour une anthropologie de la communication » (p28-38) et de celui de Claude OLIVIERI, université de Paris III, Sorbonne nouvelle. Département de médiation culturelle. Le titre étant « La culture cultivée et ses métaphores ».

Jusqu'ici, nous avons essayé d'emprunter à la littérature savante des Sciences Sociales et Humaines ce qui pourrait bien mener le lecteur de cette thèse à partager notre approche des « des Hommes et des Choses »⁵ qu'on peut résumer sous la forme de telle ou telle dynamique nouvelle dans l'enseignement / apprentissage des langues cultures étrangères au sein de nos institutions de l'enseignement supérieur et universitaire en République Populaire et Démocratique de Chine.

C'est, en tous les cas, ce qui expliquerait – d'après nous – le pourquoi du survol des écrits sociologiques, anthropologiques, philosophiques, artistiques⁶etc., dont les thématiques allaient dans le sens de nos préoccupations de stagiaire-didacticien des Langues et Cultures Étrangères et plus spécialement celles de FLE. « Compétence culturelle, Compétence interculturelle »

En somme, si nous avons pris un tel détour, rappelons-le, c'est sans aucun doute parce que l'intitulé de notre thèse a pour éléments essentiels les deux aspects complémentaires suivants : « un enseignement de la « Culture française courante » aux apprenants chinois plutôt sensibles à une « lecture interculturelle » de l'environnement. »

Autrement dit, nous sommes en train de nous engager dans une autre perspective d'enseignement du FLE en Chine ayant à l'esprit des idées nouvelles, ouvrant une autre porte pédagogique totalement différente de la tendance actuellement en vigueur dans notre système actuel qui continue de maintenir pour ses institutions, les mêmes méthodologies c'est-à-dire totalement opposées à notre vision «culturelle & interculturelle » de la langue-culture française !

Quand bien même nous ne devons nous en tenir qu'à ce seul obstacle, ce serait déjà une rupture suffisamment grave pour créer des difficultés susceptibles de nous éloigner les uns et les autres, mais, pour l'instant, nous pourrions croire que certaines institutions universitaires ont franchi déjà le pont voire plus !! En fin de compte, on en

⁵.Fernand BRAUDEL, historien français, nous a proposé plus haut entre autres deux ouvrages le premier au titre de L'identité de la France, sous-titré Les Hommes et les Choses (1987-1991) et le second ouvrage qui s'intitule : Grammaire des Civilisations (1992). Comme nous l'avons développé un peu plus haut les deux productions étaient d'un intérêt comparable malgré les apparences. Ils traitaient entre autres des questions sur l'évolution des savoirs tels que perçus au niveau de l'évolution de l'homme au cours des dernières «étapes des civilisations entre autres» .

⁶.Il s'agit d'une dizaine d'écrits connus par des porte-paroles d'intellectuels européens au départ et dont un grand nombre a été recherché par des grandes universités américaines autour des années 1950-1990-1995. Leurs travaux nous ont été proposés par notre directeur de recherches : Prof. Laurent M.B.M. KASHEMA. (pour des lectures et discussions, cfr< Hannah ARENDT, Théodore ROSZAK, Michel de CERTEAU, Marc FUMAROLI, Fernand BRAUDEL ; Jean René LADMIRAL ,Edmond Marc LIPIANSKY & Louis PORCHER, etc.

restera donc au renouvellement du syllabus méthodologique.

La question centrale devra être envisagée selon d'autres critères dont nous allons esquisser ici les quelques points de frottement par rapport à la connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique) et la compréhension de la variation culturelle (dimension anthropologique).⁷

Pour bien expliciter ces premières difficultés liées à la notion de culture dans ses mutations sociales et culturelles réunies, il nous semble utile de nous en remettre à l'explication de l'une des spécialistes reconnues de ce champ : c'est-à-dire, je la cite intégralement en ces termes :

« En effet, les mutations sociales et culturelles liées à une complexité et une hétérogénéité croissante du tissu social imposent de repenser le savoir culturel autrement que sous la forme d'un savoir sur les cultures (compétence culturelle). De même l'étude des dysfonctionnements de la communication ne peut se réduire à une explication en termes de différences culturelles (gestes, distance, ...) Une telle analyse que l'on peut qualifier de culturaliste ne tient pas compte, par exemple, des processus de surcodage culturel liés notamment à la multiplication des cadres d'appartenance et de référence ainsi qu'aux relations inégalitaires des individus et des groupes. »
[Abdallah-Pretceille, Martine, 1996 :10]

Cette évocation de la Professeure Martine Abdallah-Pretceille ne constitue bien évidemment pas une exception ni une prise de position sui generis, mais une découverte lorsqu'on choisit, comme c'est bien notre cas dans cette thèse, la voie de la culture, de l'interculturel, etc. pour enseigner /apprendre une ou plusieurs langues-cultures – en l'occurrence le FLE en Chine ou ailleurs dans le monde.

Sur ce point, nous aimerions lever tout malentendu. Il suffit de rappeler que depuis le fameux ouvrage d' Alfred Louis KROEBER & Clyde KLUCKHOHM (1952) intitulé Culture. A. Critical Review of Concepts and Definitions, New York Vintage Books, Random House, (trad. fçe.), comprenant les fameuses 200 définitions de la notion/concept de « Culture », il est communément reconnu qu'il existe un grand nombre de définitions du terme Culture.

On peut renvoyer le lecteur aux interrogations des nombreux chercheurs, plus ou moins savants, éminents chercheurs un peu partout dans les Sciences Sociales et Humaines ou encore en didactique et Sciences du Langage ou en Compétence de

⁷.Nous n'avons consulté pour cette opposition que la double plume des Profs. Louis Porcher et Martine Abdallah-Pretceille (1996). L'ouvrage dont il s'agit est le n° spécial du FdM sur « Cultures, culture» (FdM. : Français dans le Monde) janvier 1996, coord. par le Prof. Louis PORCHER. (p8-18).

Communication, etc⁸

Sans vouloir s'enfoncer définitivement dans le même sens en continuant la rallonge sans fin de la littérature consacrée sur les possibilités et le champ des connaissances spectacles autour de Culture, culturel, culturalité, interculturel, pluriculturel, transculturel et d'autres dans le même champ, car c'est l'évidence même ; nous aimerions pourtant nous inscrire dans la suite des développements, qui semblent être un peu plus soulignés dans une complexité supplémentaire, ces dernières années, les nouvelles fortunes de cette notion/concept.

C'est dans le texte d'une conférence donnée au département de Sociologie de l'université de Genève qu'Edgar MORIN (1973) a si bien résumé ce que Michel de CERTEAU, Claude LÉVI STRAUSS, ou encore Edward Burnett TYLOR avaient par ailleurs plus ou moins développé sur la méluckhohnsaventure de la « Culture ». En voici quelques lignes : *« D'abord, l'extrême vogue du terme, son omniprésence massive dans tous les domaines : culture comme causalité globale des maux du siècle, culture comme supplément d'âme, culture comme reste, où tout sens spécifique se trouve noyé ou compromis. Comment l'anthropologie reconnaîtrait-elle son bien dans tout ce fatras, dans ces cultures d'entreprise, de l'impunité, de l'erreur, si ce n'est au second degré, comme une représentation, comme une manie fin de siècle qui se prolonge ? »*

Ensuite, parce que les oppositions jadis fécondes, au travers desquelles la culture venait à l'existence et se définissait, s'affaiblissent. L'opposition culture/civilisation, on l'a vu, est tombée en désuétude; l'opposition /culture/nature est débordée par l'éthologie et par une réflexion épistémologique récente, et perd donc de sa pertinence ; l'opposition culture/société, culturel/social devient à son tour indistincte dans la mesure où le premier n'est considéré bien souvent, selon le mot de Marc Augé, que comme une représentation du second, et dans la mesure où l'individu vient à nouveau, dans nos disciplines, compliquer la dichotomie. Ainsi culture souffre aussi de la perte de netteté de ses antithèses.

Nous en resterons à ce survol de la diversité du sens et/ou de la définition de culture et ses extensions que sont l'interculturel, le transculturel, etc. en consultant 3 ou 4 propositions qu'on pourrait considérer comme étant suffisamment représentatives

⁸. Il existe un certain nombre de définitions diverses et propres à la didactique de FLE) ; 1 interpellation d'Henti Holec ; 2 interrogations de P. Charaudeau ; 1 hésitation de Henri Besse ; 1 curieux titre de Claude Olivieri, Pierre Centlivres, M. de Certeau ; H. Arendt ; Th. Reszak dont rien que le titre repose sur une position qui est, pour le moins, "dispersée" Ces quelques différences d'approches du concept de culture soulignent assez sa complexité !

de ce concept et proche également de sa lecture d'aujourd'hui.

Il s'agit d'un choix différent de la tendance partagée à l'époque, d'Alfred KROEBER & Clyde KLUCKHOHM en 1952 ou Jhon MURRAY en 1871, qui parle de « primitive culture » par exemple.

a/ Cette première entrée présente la culture en ces termes :

*« Dans un essai récent intitulé *Writing against Culture* (1991), Lila Abu-Lughod dit tout haut ce que beaucoup d'anthropologues savent depuis longtemps ; elle suspecte « culture » d'être un instrument de fabrication de la différence, et s'inquiète d'une notion qui tend à réifier, à essentialiser, à geler l'altérité, sous prétexte de penser la diversité. « Culture » fait parfois figure de substitut, plus acceptable de race. Par ailleurs, le terme n'implique-t-il pas aussi le postulat d'une cohérence excessive ? Abu-Lughod rappelle le propos d'Appadurai, selon lequel la notion de culture aboutirait à l'« incarcération » des peuples non occidentaux dans le temps et dans l'espace et à l'oubli de leur histoire. L'expression même de société pluriculturelle ne risque-t-elle pas d'être prise au piège, soit de cosmopolitisme, soit de l'essentialisme ?*

Enfin, « culture », comme outil conceptuel, est remise en question par la nouvelle normalité des sociétés migratoires et des communautés transnationales. La vigilance s'impose donc dans l'utilisation technique et professionnelle d'un concept de sens commun, donc flou. Comme concept-clé de l'anthropologie « culture » est sûrement un exemple périlleux même s'il demeure irremplaçable » [Abu lughod, Lila, 1991 : 59]

On retrouve dans cette prise de position l'essentiel de l'évolution de la pensée chez les anthropologues dont fait partie Pierre CENTLIVRES⁹, entre autres, à savoir la culture confrontée au temps, à l'espace et même à l'ethnie ; ce qui peut nous amener aux trois critères qui pèsent dans la diversité de « culture » et qui se retrouvent dans l'une ou l'autre de ses définitions .

b/ La seconde entrée représente le point de vue adoptée par Edgar MORIN(1996) qui soutient :

« Dénonçant les « fausses évidences » d'un mot piège, le philosophe Edgar Morin,

⁹Pierre CENTLIVRES est un ethnologue et ancien directeur de l'Institut d'ethnologie de l'université de Neuchâtel. Il a notamment publié plusieurs articles importants dans des revues internationales bien connues et spécialement les suivantes : *A Latecomer : Culture in the History of the French Ethnology in Anthropological Journal on European Cultures*, vol.5, n° 1, 31-48. Et puis, un article en 2007 sur : *La notion de culture dans l'ethnologie française : avatars et banalisation in Culture & Cultures* dir. Reda Benkirane et al., Genève, in folio M.E.G/ Tabou

remarque que, dans la conversation et dans la polémique on passe sans s'en apercevoir d'un sens à l'autre « ainsi on oppose culture de masse et culture cultivée » en omettant d'accommoder le sens du mot culture quand on passe d'un terme à l'autre ce qui permet par exemple de confronter Sylvie Vartan à Socrate et Fernandel et Paul Valéry, le plus souvent au détriment des premiers. C'est confronter une culture de masse, de nature ethno –sociologique, et une culture cultivée, normative, aristocratique. On peut actualiser les exemples et discuter les formulations qui sentent encore le souffle de l'après mai 1968 : cette mise en garde n'en est pas moins salutaire. » [Morin, Edgar, 1996: 58-59]

Voilà sans doute pourquoi Claude Olivieri introduit sa contribution dans le numéro spécial du Français dans le Monde de janvier 1996 coordonné par Louis Porcher en ces termes : « Au terme de ce parcours définitoire, on pourra s'interroger sur la place que la culture dite cultivée peut, en dépit de ses perpétuelles métamorphoses, occuper dans la didactique des langues. »

Ceci dit et en attendant, un si possible atterrissage de ce trop long parcours vers une seule définition unanime acceptée de tous, nous pourrions nous contenter momentanément de celle issue des deux institutions internationales en 1982 (Mexico) et 1992 (Genève, c'est-à-dire successivement la Conférence mondiale sur les politiques culturelles et la 43^e session de la Conférence internationale de l'éducation :

Il s'agit de Culture définie comme :

« L'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social »[Conférence Mondiale sur les politiques culturelles, Mexico, 1982 : 12]

La 43^e session de la Conférence internationale de l'éducation la complète 10 ans plus tard dans les termes suivants :

« Elle englobe les modes de vie, les traditions et les croyances, les arts et les lettres, tout en intégrant à son système de valeurs les droits fondamentaux de l'être humain. La culture d'un pays ne se ramène pas à la culture savante, elle comprend également la culture populaire. Elle ne se résume pas à l'héritage, mais s'enrichit et se développe aussi bien par la créativité que par la mémoire [...] Enfin, la culture scientifique constitue de plus en plus, une part importante de la culture de l'humanité dont elle contribue à fonder l'universalité. »[43^e session de la Conférence internationale de l'éducation ,Genève, sept. 1992 : 14-19]

Il est difficile de ne pas souligner l'écart entre les deux positions ou, si l'on

préfère, il est impossible de comparer les deux contributions tant il est vrai qu'on ne peut pas ne pas noter là, la nature et le rôle tellement différents entre les deux instances. Mais cela ne peut passer inaperçu dans la compréhension et les attentes des intellectuels, responsables et selon le champ, des scientifiques concernés.

Il va de soi qu'en tant que chercheurs didacticiens nous avons forcément une position et des obligations spécifiques face à cette diversité et aux métamorphoses de la culture non pas tant savante que d'abord populaire et/ou courante et ce d'autant plus que la dimension communication (langagière) et évaluation de l'enseignement /apprentissage (Didactique des Langues et des Cultures) constitue une part importante de notre tâche quotidienne. De plus, les péripéties attachées aux « métamorphoses » de Culture dans sa diversité soulignée dans le posé de la thèse, l'innovation que nous avons programmée dans nos préoccupations de la thèse est lisible dans les hypothèses de travail. Tout cela nous impose infiniment de précautions incontournables.

CHAP.I.Sur la culture : des choix, des stratégies d'approche...

1. Tentatives de définition de la notion de « Culture, cultures...»

Avant tout, une notion primordiale doit être éclaircie: Qu'est-ce que la culture ? Sa définition est multiple et complexe. Depuis qu'elle est apparue au XVIIIe siècle, l'idée moderne de culture a toujours nourri de vifs débats et pourtant les définitions n'ont pas manqué.

La culture, mot et concept est d'origine romaine. Il est issu du latin *cultura* qui signifie le soin apporté au champ ou au bétail. Il désigne ensuite une parcelle de terre cultivée et le fait de cultiver la terre. Au sens figuré, le mot faisait référence à la culture d'une faculté, c'est-à-dire le fait de travailler à la développer. Mais ce sens figuré n'obtient de reconnaissance académique qu'au XVIIIe siècle où il fait son entrée dans le *Dictionnaire de l'Académie Française* (édition de 1718). On parlera alors de la « Culture des Arts » de la « Culture des Lettres » et de la « Cultures des Sciences ». Cependant le mot fait partie du vocabulaire du siècle des lumières sans pour autant être utilisé par les philosophes. Progressivement, le mot « culture » s'affranchit de ses compléments et finit par s'employer seul pour désigner la « formation », l'« éducation » de l'esprit. Il semble que le premier à utiliser le mot pour les choses de l'esprit et de l'intelligence soit Cicéron. Il parle de *excolere animun*, de cultiver l'esprit, et de *cultura animi* au sens où nous parlons aujourd'hui encore d'un esprit cultivé. Au XVIIIe siècle, le terme « culture » est toujours employé au singulier, ce qui reflète l'universalisme et l'humanisme des philosophes : la culture est le propre de l'Homme, au-delà de toute distinction de peuples ou de classes. Le mot s'inscrit donc pleinement dans l'idéologie des lumières : il est associé aux idées de progrès, d'évolution, d'éducation, de raison qui sont au cœur de la pensée de l'époque. L'idée de culture participe de l'optimisme du moment, fondé sur la confiance dans le devenir perfectible de l'être humain. Le progrès naît de l'instruction, c'est-à-dire de la culture, toujours plus étendue.

Le mot « culture » en français peut-être aussi un emprunt étranger. En allemand *Kultur* est un terme noble qui a désigné depuis le XVIIIe siècle les manifestations de tous ordres de la langue nationale et du génie germaniques. Il est probable que Ernest RENAN dans sa phrase d'admiration pour la science allemande, a autorisé son usage en français. Mais il ne l'emploie jamais seul. Il écrit par exemple : « Le libéralisme noble ne se propose pas l'égalité des classes, mais la culture et l'élévation de la nature humaine en général. » [Fumaroli, Marc, 1990 :227] où il a opposé au concept de l'État

patron d'une *Kultur* indigène une idée de nation française, gagée sur « la nature humaine en général ». Les précautions de Ernest RENAN sont devenues inutiles. Aujourd'hui « culture » en français a retrouvé le sens national et identitaire de la *Kultur* allemande, sans préserver l'exigence de profondeur romantique et savante qui l'avait fait admirer par Ernest RENAN.

Dans le même temps, « culture » a adopté en français le sens pluriel que l'ethnologie et l'anthropologie anglo-saxonnes prêtèrent à ce mot, et que la sociologie a étendu à l'étude des sociétés européennes et contemporaines. C'est l'ensemble des « artifices » (ils vont du langage aux outils, des mœurs aux gestes, des coutumes aux rites) par lesquels une société humaine se construit et se maintient contre la « nature » hostile. Ces ensembles peuvent être radicalement différents d'une société à l'autre et , aujourd'hui, d'un sous-groupe social à tous les autres. L'objectivité scientifique et le refus de se référer à une « nature humaine » conduit le mot « culture » à devenir une énorme masse composée de « cultures » dont chacune est à égalité avec toutes les autres. La démocratie des « cultures » dans l'histoire et la géographie humaine a précédé, dans son égalitarisme, celle qui prévaut aujourd'hui dans la désignation des phénomènes sociaux contemporains: on parlera aussi bien de « culture rock » que de « culture jeune », de « culture de parti » que de « culture d'entreprise », de « culture artistique » que de « culture scientifique et technique » sans que le dénominateur commun de toutes ses formules soit saisissable. Non seulement l'apparement rhénanien entre « culture » et « nature humaine » est oublié, mais même l'antithèse ethnologique entre « nature » hostile et « culture » d'invention humaine est entièrement perdue de vue. Et pourtant ces expressions vagues ont des présupposés communs, et un imaginaire toujours semblable.

1.1 Autour du couple « Culture & Civilisation »

Si le mot « culture » tend à se confondre parfois avec celui de « civilisation », ce ne serait pas anodin, car dans le vocabulaire français, « culture » et « civilisation » au XVIII^e siècle appartiennent au même champ sémantique qui reflètent les mêmes conceptions fondamentales sans toutefois être équivalents : « culture » évoque davantage les progrès individuels, la « civilisation » renvoie aux progrès collectifs. Pour les mêmes raisons que le mot « culture », « civilisation » est un concept unitaire et ne s'emploie qu'au singulier. De son sens originel, il désigne l'affinement des mœurs, pour les philosophes réformistes, c'est le processus qui arrache l'humanité à l'ignorance et à

l'irrationalité. Avec cette nouvelle acception de « civilisation », les penseurs réformateurs qui ont une influence politique imposent leur conception du gouvernement de la société qui selon eux, doit s'appuyer sur la raison et les connaissances. La civilisation se définit ainsi comme un processus d'amélioration des institutions, de la législation, de l'éducation. Ce mouvement est loin d'être achevé, il affecte la société toute entière en commençant par l'État. L'usage de ces deux mots « culture » et « civilisation » marque donc au XVIIIe siècle l'avènement d'un nouveau duo. Désormais, l'homme est placé au centre de la réflexion et au centre de l'univers.

Pour Johann Gottfried Von HERDER ¹⁰(poète, théologien et philosophe allemand), chaque peuple, à travers sa culture propre, a un destin spécifique à accomplir car chaque culture exprime à sa façon un aspect de l'humanité. Sa conception de la culture caractérisée par la discontinuité, n'excluait pas pourtant, selon lui, une possible communication entre les peuples. Les auteurs romantiques allemands opposent quant à eux, la culture, l'expression de l'âme profonde d'un peuple, à la civilisation définie par le progrès matériel lié au développement économique et technique. L'idée allemande de culture évolue donc quelque peu au XIXe siècle sous l'influence du nationalisme et apparaît comme un ensemble de conquêtes artistiques, intellectuelles et morales constituant le patrimoine d'une nation, considéré comme acquis une fois pour toute et qui fonde son unité.

En France, l'évolution du mot au XIXe siècle est très différente, il y a continuité de la pensée universaliste, la culture au sens collectif serait donc avant tout la « culture de l'humanité ». Les intellectuels n'admettent pas la conception d'une culture avant tout nationale, de même qu'ils refusent l'opposition que font les Allemands entre « culture » et « civilisation ». Les termes de culture et de civilisation sont appréhendés de façon différente par les sociologues, l'un et l'autre pouvant être reliés soit à la matière (moyens collectifs dont disposent les hommes pour exercer un contrôle sur la nature), il s'agit donc principalement de la science, de la technologie et de leurs applications, soit à l'esprit (moyens collectifs dont disposent les hommes pour exercer un contrôle sur eux-mêmes, pour se grandir intellectuellement, moralement, spirituellement). Les arts, la philosophie, la religion, le droit relèvent donc des faits de

¹⁰ En 1787, Alexandre de CHAVANNES crée le terme « ethnologie », qu'il définit comme la discipline qui étudie l' « histoire des progrès des peuples vers la civilisation ». Et déjà en 1774, de manière encore isolée, Johan Gottfried Von HERDER, dans un texte polémique fondamental tiré de son ouvrage : « Une autre philosophie de l'histoire », prenait fait et cause, au nom du « génie national » de chaque peuple, pour la diversité des cultures, la richesse de l'humanité, et contre l'universalisme uniformisant des Lumières, qu'il jugeait appauvrissant.

civilisation. Distinction qui sera par la suite considérée comme factice, donnant ainsi la préférence au terme culture. Guy ROCHER révèle à cet effet :

« En général, cependant, sociologues et anthropologues ne se sont guère préoccupés de poursuivre cette distinction, qui leur est apparue factice et surtout entachée d'un dualisme équivoque et inspirée d'une fausse opposition entre l'esprit et la matière, la sensibilité et la rationalité, les idées et les choses. La très grande majorité des sociologues et anthropologues évitent d'employer le terme civilisation, ou encore utilisent celui de culture qui leur est cher, dans le même sens que civilisation et considèrent que les deux sont interchangeable ».[Rocher, Guy,1995 :101-127]

Certaines sociologies contemporaines font cependant la distinction entre les termes culture et civilisation mais dans un sens différent. Ainsi le terme civilisation désigne un ensemble de cultures particulières (ex : civilisation occidentale) tandis que le terme de culture est employé dans le cadre d'une société donnée et identifiable. Le terme de civilisation peut, en outre, être employé pour les uns comme stade plus avancé de développement, marqué par le progrès technique, scientifique, l'urbanisation, la complexité de l'organisation sociale, etc. Cette définition évolutionniste inclut un jugement de valeur. C'est pourquoi on emploie plutôt aujourd'hui les termes d'industrialisation, de développement et de modernisation plutôt que celui de civilisation.

1.2 Culture, Ethnographie, Anthropologie, Éthique et autres.

Les recherches sur la notion de la culture sont notamment et le plus souvent effectuées par des ethnologues qui se divisent en deux camps : celui qui privilégie l'unité et minimise la diversité en la réduisant à une diversité « temporaire », selon un schéma évolutionniste; et celui qui, au contraire, donne toute son importance à la diversité, tout en s'attachant à démontrer qu'elle n'est pas contradictoire avec l'unité fondamentale de l'humanité.

Quant à la *culture* en ethnologie, nous devons cette définition du concept ethnologique à Edward Burnett TYLOR lorsqu'il écrit : « *Culture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est tout ce complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société.* » [Tylor, Edward Burnett, 1871 : 1]

Pour TYLOR, la culture est l'expression de la totalité de la vie sociale de

l'homme. Elle se caractérise par sa dimension collective. Enfin, la culture est acquise et ne relève donc pas de l'hérédité biologique. Cependant, si la culture est acquise, son origine et son caractère sont en grande partie inconscients.

Le problème qu'il essayait de résoudre était de concilier dans une même explication l'évolution de la culture et son universalité. Dans *Primitive Culture*, paru en 1871, il s'interroge sur les « origines de la culture » et sur les mécanismes de son évolution. L'étude des cultures singulières, selon lui, ne pouvait se faire sans comparaison entre elles car elles étaient liées les unes aux autres dans un même mouvement de progrès culturel. Par la méthode comparative, il se fixait pour objectif d'établir une échelle, même grossière, des stades de l'évolution de la culture. Il entendait prouver la continuité entre la culture primitive et la culture la plus avancée. Pour lui, entre l'homme sauvage et l'homme civilisé, il n'y a pas une différence de nature, mais simplement de degré d'avancement dans la voie de la culture.

A l'inverse de TYLOR, Boas s'était donné pour objectif d'étudier « les » cultures plutôt que « la » Culture. Il critiquait la théorie évolutionniste unilinéaire. C'est ainsi qu'en 1896, dans une communication faite au cours de l'une de ses interventions dans les cercles savants de son temps, il soulignait les « limites de la méthode comparative en anthropologie ». Pour lui, il n'y avait que peu d'espoir de découvrir des lois universelles de fonctionnement des sociétés et des cultures humaines en s'en tenant à une telle position, d'autant qu'aux lois universelles régissant les cultures humaines il fallait ajouter les lois générales de l'évolution des cultures.

Il concevait l'ethnologie comme une science d'observation directe: selon lui, dans l'étude d'une culture particulière, tout doit être noté, jusqu'au détail du détail. Dans son souci de contact avec la réalité, Franz BOAS n'appréciait pas trop le recours à des informateurs. L'ethnologue, s'il veut connaître et comprendre une culture, doit faire lui-même l'apprentissage de la langue en usage. Il doit surtout être attentif à tout ce qui se dit dans les conversations « spontanées ». Sa contribution est sûrement l'une de celles qui ont aidé à mettre en place le très contesté aujourd'hui principe du « Relativisme culturel » qui va se positionner à partir de là comme un principe méthodologique et une conception applicable à la culture chez BOAS. Pour lui, chaque culture représente une totalité singulière et tout son effort consistait à rechercher ce qui en fait l'unité. D'où son souci de ne pas seulement décrire les faits culturels, mais de les comprendre en les reliant à l'ensemble auquel ils se rattachent.

Précisons également que des années 1980 jusqu'aux années 2000, l'approche

communicative a introduit une nouvelle vision de la culture. Ainsi pour communiquer, l'apprenant doit connaître désormais, en plus de connaissances linguistico-discursives, les usages sociaux, c'est-à-dire la culture comportementale et quotidienne. Ainsi Galisson distingue-t-il deux types de culture : l'une « culturelle » (la culture comportementale) et l'autre « cultivée » (plus intellectuelle). Remarquons que le glissement du terme « civilisation » à celui de « culture » traduit un certain changement dans l'approche culturelle en classe. Celle-ci s'ouvre peu à peu à d'autres disciplines telles que l'anthropologie ou l'ethnologie.

Une culture peut se définir à de nombreux niveaux (région, nation, groupe etc.). Chaque être humain a sa propre histoire, sa propre vie et par conséquent sa propre « culture » ou son appartenance culturelle (incluant la culture géographique, ethnique, morale, éthique, religieuse, politique, historique). Cela concerne des gens provenant de différents continents ou pays, mais aussi de différentes entreprises, de l'autre sexe ou de minorités quelconques – même au sein d'une famille peuvent cohabiter des valeurs culturelles différentes.

2. Quelle(s)culture(s) au service de l'enseignement du FLE ?

Ici nous allons en citer certaines qui à mon sens s'approchent plus du domaine de l'enseignement des langues étrangères, particulièrement à la façon dont l'étude de la culture peut être réalisée et comment la culture étrangère peut être rendue accessible aux apprenants de FLE.

2.1 Diversité des lectures de la notion/concept de « culture »

Essayer de définir le concept de culture n'est pas chose aisée et il est clair que cette tentative pourrait faire l'objet à elle seule d'un travail de recherche tant le mot est polysémique. Cependant, pour les besoins de notre recherche, nous ne pouvons que nous appuyer sur les approches anthropologiques, ethnologiques et sociologiques, etc.

Nous accepterons la réflexion suivante : la culture est « *un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des usages et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations* ». [Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse, 2005]. Ainsi la culture est étroitement liée à ces « manières de » qui touchent à la psychologie, à la sociologie, à l'histoire, à la politique ou même à l'imaginaire.

C'est dire que, puisqu'elle englobe toutes les activités de la vie humaine, la culture peut être perçue comme la manière par laquelle nous vivons et résolvons les problèmes auxquels nous sommes confrontés. Sur le plan anthropologique, la culture est l'ensemble des traits distinctifs caractérisant le mode de vie d'un groupe humain organisé, d'un peuple ou d'une société. Ward GOODENOUGH définit la culture d'une société :

*« Comme constituée de tout ce que l'on a à connaître ou à croire pour se comporter de façon acceptable aux yeux des individus qui en font partie. La culture n'est pas un phénomène matériel ; elle n'est pas faite de choses, de comportements ou d'émotions. C'est bien plutôt une façon d'organiser ces éléments. C'est la forme des choses que les gens ont dans la tête, leur modèle de perception, de mise en relation et d'interprétation de ces éléments mentaux ».*¹¹ [Goodenough, Ward, 1981 :36]

De cette caractérisation anthropologique de la culture, il est important de retenir que la culture est donc un savoir, mais un savoir partagé et négocié par des individus qui en font partie. Elle est commune à un groupe de personnes partageant des origines et/ou un habitat. De plus, une culture n'est pas figée dans le temps, elle est vivante et sans cesse façonnée par ses membres. Cette culture intègre aux données précédentes les modes de vie et de pensée, les comportements langagiers, les rites sociaux (les manières de table au même titre que le rapport aux médias). Dans cette optique, le champ culturel embrasse pratiquement tout ce qui fait de l'individu un être social.

2.2 Caractérisations de la « culture » selon les angles

Guy ROCHER définit la culture comme étant : *« Un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte ».* [Rocher, Guy, 1995 :115] L'explication de cette définition va donc permettre de mettre en lumière les caractéristiques principales qu'anthropologues et sociologues entendent reconnaître à la culture.

¹¹ Texte original : «A society's culture consist of whatever it is one has to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members, and do so in any role that they accept for any one of themselves.Culture being what people have to learn as a distinct from their biological heritage,must consist of the end product of learning :knowledge, in a most general, if relative,sense of the term. By this definition, we should note that culture is not a material phenomenon; it does not consist of things, people,behavior,or emotions. It is rather an organization of these things. It is the form of things that people have in mind,their models for perceiving,relating, and otherwise interpreting them.»

Texte traduit par nos soins

A travers cette explication, Guy ROCHER précise d'abord que cette définition reprend la formule particulière de DURKHEIM [Durkheim, Émile, 1998 : 97] : « manière de penser, de sentir et d'agir ». Cette formule est plus synthétique et aussi plus générale que l'énumération de TYLOR ; elle est par ailleurs plus explicite que la formule « manière de vivre » (way of life) qu'on trouve dans beaucoup d'autres définitions. Elle présente l'avantage de souligner que les modèles, valeurs, symboles qui composent la culture incluent les connaissances, les idées, la pensée et s'étendent à toutes les formes d'expressions des sentiments aussi bien qu'aux règles qui régissent des actions objectivement observables. La culture s'adresse donc à toute activité humaine, qu'elle soit cognitive, affective ou conative ou même psycho-sensori-motrice. Cette expression souligne enfin, que la culture est action, qu'elle est d'abord et avant tout, vécue par des personnes ; c'est à partir de l'observation de cette action que l'on peut inférer l'existence de la culture et en tracer les contours. En retour, c'est parce qu'elle se conforme à une culture donnée que l'action des personnes peut être dite action sociale.

En second lieu, ces manières de penser, de sentir et d'agir peuvent être « plus ou moins formalisées » ; elle sont très formalisées dans un code de lois, dans des formules rituelles, des cérémonies, un protocole, des connaissances scientifiques, la technologie, une théologie ; elles le sont moins, et à des degrés divers dans les arts, dans le droit coutumier, dans certaines règles de politesse, notamment celles qui régissent les relations interpersonnelles impliquant des personnes qui se connaissent et se fréquentent pendant de longues dates. Moins les manières de penser, de sentir et d'agir sont formalisées, plus la part d'interprétation et d'adaptation personnelle est permise ou même requise.

La troisième caractéristique de la culture, que comprend la définition, est absolument centrale et essentielle ; ce qui fait d'abord et avant tout la culture, c'est que des manières de penser, de sentir et d'agir sont partagées par une pluralité de personnes. Le nombre de personnes importe peu ; il peut suffire de quelques personnes pour créer la culture d'un groupe restreint (un « gang »), alors que la culture d'une société globale est nécessairement partagée par un grand nombre de personnes. L'essentiel est que des façons d'être soient considérées comme idéales ou normales par un nombre suffisant de personnes pour qu'on puisse reconnaître qu'il s'agit bien de règles de vie ayant acquis un caractère collectif et donc social.

La culture, au sens anthropologique et sociologique du terme, bien qu'elle s'individualise, n'est cependant pas individuelle de nature ; on la reconnaît d'abord et

principalement à ce qu'elle est commune à une pluralité de personnes. Nous avons vu précédemment comment le concept de culture, qui ne pouvait d'abord s'appliquer qu'à des individus, en est venu à prendre une nouvelle signification collective. On voit aussi du même coup que la notion de culture ne s'applique pas qu'à une société globale. Les sociologues parlent volontiers de la culture d'une classe sociale, d'une région, d'une industrie, d'un « gang ». Ou encore, il arrive qu'on emploie l'expression « sous-culture » pour désigner une entité partielle au sein d'une société globale (la sous-culture des jeunes) ou lorsqu'on veut faire état des liens entre une culture et une autre plus étendue dans laquelle elle s'inscrit.

Un quatrième caractère de la culture, auquel de nombreux auteurs ont accordé une importance presque égale au précédent, concerne son mode d'acquisition ou de transmission. Rien de culturel n'est hérité biologiquement ou génétiquement, rien de la culture n'est inscrit à la naissance dans l'organisme biologique. L'acquisition de la culture résulte des divers modes et mécanismes de *l'apprentissage* (ce dernier terme étendu ici dans un sens plus large). Les traits culturels ne sont donc pas partagés par une pluralité de personnes de la même façon que peuvent l'être des traits physiques. On peut dire que les derniers fruits sont le fruit de *l'hérédité*, tandis que les premiers sont un héritage que chaque personne doit recueillir et faire sien. Plusieurs auteurs ont d'ailleurs défini la culture comme étant un « héritage social »; d'autres ont pu dire que c'est « tout ce qu'un individu doit apprendre pour vivre dans une société particulière ». Recourant à des formules différentes, un grand nombre de définitions de la culture, celle de TYLOR y comprise, ont retenu ce caractère; certains l'ont même érigé en trait principal ou dominant de la culture. Ces différentes approches de la notion de culture montrent donc à quel point il s'agit d'un concept vaste, aux contours imprécis et aux multiples dimensions, qu'elles soient sociales (voire sociétales), esthétiques ou économiques. Cependant en ce qui nous concerne, nous ne devons pas perdre de vue que dans l'enseignement d'une langue, l'élément culturel doit être examiné en détail comme tout autre élément du programme.

2.3 Le couple langues/cultures en enseignement/apprentissage d'une LE

Dans l'optique de l'enseignement des langues on peut tenter d'examiner les liens que ces deux éléments entretiennent l'un avec l'autre. On peut en distinguer quelques-uns: tout d'abord la langue et ses variantes est l'une des manifestations de l'identité culturelle qui permet de révéler l'identité sociale. La langue sert à marquer l'identité culturelle

tout comme d'autres marqueurs culturels tels que l'habillement, le logement ou les institutions sociales. La langue se distingue, par ailleurs, d'autres manifestations culturelles dans la mesure où, on l'emploie pour y faire référence; on peut par exemple affirmer une allégeance sociale et politique à travers le choix d'une variante linguistique. Aussi la langue incarne les valeurs et les artefacts d'une culture parce qu'elle réfère au réel. Michaël BYRAM affirme sur ce dernier point que :

« La langue incarne essentiellement les valeurs et les significations d'une culture; elle fait référence à des artefacts culturels et signale l'identité culturelle d'un individu. De par sa nature symbolique et transparente, la langue peut exister seule et représenter l'ensemble des phénomènes d'une culture donnée – l'exemple le plus réussi en est l'emploi littéraire de la langue- en même temps elle renvoie constamment à des éléments extérieurs, compromettant ainsi sa propre indépendance à tout instant. La langue employée par tel ou tel locuteur fait sans cesse référence à ce qui lui est extérieur... Apprendre une langue, c'est apprendre une culture ; par conséquent, enseigner une langue, c'est enseigner une culture. »[Byram, Michaël, 1992 : 64]

Il n'y a aucune société humaine, archaïque ou moderne, sans culture, mais chaque culture est singulière. Selon Edgar MORIN *« Comprendre l'humain, c'est comprendre son unité dans la diversité, sa diversité dans l'unité. Il faut concevoir l'unité du multiple, la multiplicité de l'un. »*[Morin, Edgar, 1999 : 27-28] C'est-à-dire comprendre le fait de la multi-culturalité de l'être humain en manifestant que la culture n'existe qu'à travers les cultures. Ce double phénomène de l'unité et la diversité de cultures est capital, ainsi que le fait que l'être humain soit lui-même en même temps un et multiple. Ceci est d'ailleurs confirmé à travers cette phrase de Louis PORCHER et de Martine ABDALLAH-PRETECEILLE : *« J'appartiens simultanément à mon coin et au monde. »* [Porcher, Louis et Abdallah-Preteceille, Martine, 2001 : 4]

Posséder un langage, c'est avoir des règles pour construire des énoncés correctement formés ainsi que pour créer des thèmes de discussion et les commenter de manière à segmenter la « réalité », pour mettre au premier plan et imposer un point de vue sur les événements, pour indiquer quelle est notre attitude vis-à-vis du monde auquel nous faisons référence, et vis-à-vis de nos interlocuteurs, pour déclencher des présuppositions. C'est un calibrage si omniprésent et naturel que nous finissons par considérer qu'il va de soi que les autres utilisent leur esprit comme nous le nôtre. Lorsque nous sommes en présence de gens qui ne disposent pas du même « calibrage » (c'est le cas avec les étrangers), nous régressons, nous devenons méfiants, presque

paranoïaques, c'est sans doute pourquoi nous restons silencieux.

Dans l'enseignement d'une langue étrangère, deux langues et cultures se rencontrent, chacune disposant d'une part de la connaissance du monde, d'un calibrage différent. On ne parvient pas à établir une référence commune au premier rapport, surtout lorsque ces deux langues et cultures sont très éloignées (Chine /France). Cependant, ce n'est pas un échec, c'est plutôt une offre, une invitation à chercher ensemble cette référence commune. Dans ce sens, le fait de se référer à quelque chose, avec l'intention d'en comprendre quelque chose de l'autre, exige une forme de négociation et un esprit « interculturel ». Parvenir à une référence commune, c'est parvenir à une sorte de solidarité, à un état « transculturel ».

3. Enseigner la « culture » en FLE pour les « Fletistes »

Dans l'enseignement du français langue étrangère, il semblerait normal que l'accent soit placé sur l'apprentissage de la langue en premier lieu. Il nous paraît donc important de rappeler les relations étroites que celle-ci entretient avec la culture sur laquelle nous misons, pour notre part.

On a longtemps observé une séparation entre ces deux dimensions de la langue que sont le linguistique et le culturel. La pratique enseignante accorde souvent un statut différent à la langue par rapport à celui de la culture qui se voit souvent subordonné à la langue enseignée. Or Selon Robert GALISSON et Christian PUREN « *le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette langue* ». Ainsi la culture est-elle « la fin recherchée » et la langue devient un moyen pour y parvenir, le « *moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre* », (...) « *le passage obligé pour parvenir vraiment à cette fin* » et, du coup, « *sa primauté écrasante au sein de l'école est pour le moins discutable.*» [GALISSON, Robert et PUREN, Christian, 1999 : 96] .

C'est affirmer haut et fort qu'extraire la langue du contexte culturel pour permettre aux élèves de mieux la cerner était pratique courante dans l'enseignement des langues qui se consacrait alors essentiellement à la mise en œuvre de savoir-faire linguistiques, ces derniers étant jugés seuls nécessaires pour la transmission des messages. Or, selon la thèse que défendent Edward SAPIR et Benjamin Lee WHORF,

chaque langue impose à ses locuteurs un certain découpage du réel et une vision du monde particulière. L'aspect implicite des langues dessine l'identité culturelle de chaque société. J'ai envie de décrire ici une scène d'un film américain nommé « Mars Attacks !¹² » où l'ambassadeur martien débarque sur terre devant une foule de terriens tendus. Lorsque la machine de traduction fait retentir la phrase prononcée par l'ambassadeur martien « nous sommes venus en paix », une colombe de paix a été relâchée... le malheur ! Car visiblement, sur Mars, on n'a pas le même symbolisme en ce qui concerne la colombe (qui n'existe sans doute même pas sur cette planète rouge). Par conséquent, les martiens ont pris l'oiseau pour une menace, un missile envoyé par les humains, donc ils ont ouvert le feu, provoquant un vrai massacre. C'est une séquence de science-fiction, mais elle n'en est pas moins représentative d'une réalité : dans une interaction, les paroles prononcées ne sont pas uniques porteurs de message. Il y a aussi les gestes, les expressions du visage, les rituels, les symbolismes qui donnent des sens supplémentaires aux énoncés. Il faut donc absolument prendre en compte l'aspect culturel des langues, surtout lorsqu'elles comportent ces différences qui sont une source de malentendus, de quiproquos, etc.

Dès lors comment continuer à soutenir contre vents et marées le tout linguistique contre toutes les autres facettes, y compris celle de la culture épicerie de notre perception ?

En fin de compte, nous partageons l'avis selon lequel enseigner la culture dans un cours de langue est une nécessité, comme l'affirmait déjà Francis DEBYSER [Debyser, Francis, 1967 : 21-24], l'un des premiers directeurs du B.E.L.C¹³, qui nous résumait bien ses quatre raisons en affirmant, à juste titre que :

- La traduction d'une langue vers une autre ne suffit pas si l'on désire comprendre la vision du monde et les valeurs qu'une langue étrangère véhicule;
- Une idée purement mécanique de la langue risque de vider celle-ci de tout sens;
- L'entrée dans une nouvelle civilisation parvient à motiver l'élève qu'un simple cours de langue serait ennuyeux;
- Enfin, un apprentissage mixte permet de répondre aux impératifs éducatifs des

¹² «Mars Attacks!» est un film américain réalisé par Tim Burton, sorti le 12 décembre 1996 aux États-Unis

¹³ B.E.L.C. Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger qui a été en même temps une sorte de représentation à l'instar du CREDIF signifiant Centre de Recherche et d'Enseignement pour la Diffusion du Français se situant en un lieu célèbre. Saint-Cloud, à Paris. Ces deux espaces ont disparu autour des années 80-85 et ne jouent plus de rôle complémentaire quant à la formation de FLE pour la formation des enseignants dans le monde. Aujourd'hui, le CIEP de Sèvres ressemble vaguement à ces deux-là.

programmes.

La culture est d'autant plus importante dans l'enseignement d'une langue étrangère lorsque l'apprenant se trouvera dans un environnement linguistique si éloigné de son terroir originel, par exemple l'itinéraire d'un apprenant chinois allant de la Chine en France. Il lui faudra prendre conscience qu'il existe plusieurs variétés langagières et que celles-ci varient selon la situation de communication ainsi que l'humeur, l'âge, le sexe, l'origine sociale, régionale ou nationale du locuteur. A cela s'ajoute aussi des informations implicites pour un étranger comme les gestes, les connotations, les références historiques, les coutumes, etc. Cet apprentissage du savoir, du savoir être et du savoir faire de la pratique sociale et communicative langagière relève donc de la compétence culturelle.

Lorsque l'on apprend une langue, normalement, l'objectif est communicatif, le but est de communiquer en langue étrangère et cela impose donc la compréhension et l'étude de la culture de la langue cible, puis ces deux: la langue et la culture sont un binôme indissociable. La langue fait partie de la culture, elle consitue, parmi d'autres manifestations, l'ensemble des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire qui se transforment en une culture. Ce qui nous renvoie ainsi aux domaines de la didactique des langues et au lien fort entre langue et culture. Louis Porcher explique clairement à ce propos que : « *L'enseignement de la culture n'est pas un enseignement pour la connaissance en didactique des langues, il s'agit d'un enseignement pour la communication, c'est-à-dire pour l'usage effectif, par l'apprenant, de ce qu'il a appris, de ce dont il s'est approprié* ».[Porcher, Louis, 1995 : 23]. Il affirme également ceci « *Lorsque je parle, c'est toujours aussi ma culture qui parle en moi.* » [Porcher, Louis, 1986, p29]. En classe de langue, l'enseignement de la culture, c'est un enseignement fait pour que l'apprenant puisse communiquer effectivement et non pour en faire un catalogue de produits, apprendre des stéréotypes ou des connaissances qui ne serviront à « rien ».

4. Vers une « compétence culturelle » pour le FLE

Penchons-nous maintenant sur : qu'est-ce qu'est *une compétence culturelle* ?

En 1983 (13-17 juin) a eu lieu à Buenos Aires la première Biennale de l'Alliance française. Santiago BENADAVA écrit à cet occasion un acticle sur le sujet «Civilisation et Communication » où apparaît pour la première fois la définition de la compétence

culturelle:

Posséder une compétence culturelle signifie essentiellement :

- a) posséder un savoir minimum, factuel ou textuel, relatif à une société donnée;
- b) participer à un consensus sémiologique;
- c) maîtriser les règles socioculturelles présidant à l'utilisation des différents systèmes signifiants;
- d) connaître les évaluations, idéologies et stéréotypes propres à la communauté visée .

Genevière ZARATE nous donne également une définition de ce qu'elle peut être :

« On appelle compétence culturelle un ensemble d'attitude permettant d'explicitier les réseaux des significations implicites, à partir desquelles se mesure l'appartenance d'une communauté culturelle donnée. »[Zarate, Genevière, 1989 : 20]

Cette compétence est une partie indispensable dans une acquisition complète d'une langue vivante, car maîtriser une langue exige non seulement la connaissance de l'ensemble de ses normes linguistiques mais aussi de celles régissant ses pratiques sociales pouvant être investies dans les pratiques communicatives avec les autres. La métaphore de l'iceberg¹⁴ est souvent utilisée pour parler de culture, et pour mettre en relief la différence entre la partie visible et la partie invisible de l'iceberg, la seconde partie étant nettement plus importante que la première. Cette partie invisible joue un rôle central pour la stabilité de l'iceberg. Elle doit également être prise en compte par toute personne souhaitant naviguer autour de l'iceberg.

Quand on parle de compétence culturelle, on fait référence à certains savoirs spécifiques qui portent des charges culturelles d'une langue , ce sont des savoirs sur :

- La vie quotidienne
- Les conditions de vie
- Les relations interpersonnelles
- Les valeurs, croyances et comportements
- Le langage du corps
- Les conventions relatives aux visites
- Les comportements rituels
- Les habitudes et moeurs

De plus, cette compétence doit comporter des connaissances, des comportements, des

¹⁴Photo illustrée annexe

attitudes, des aptitudes souvent négligés.

--- **des savoir-faire tels que** :

- les aptitudes sociales (le savoir-vivre)
- les aptitudes de la vie quotidienne (utiliser une recette pour faire la cuisine)
- les aptitudes techniques et professionnelles (remplir un formulaire de participation à une manifestation professionnelle)
- les aptitudes propres aux loisirs (savoir lire le programme des spectacles etc.)

--- **des savoir-être** :

- attitudes (intérêt envers les autres), motivations (désir de communiquer ,de s'engager dans des activités de tous genres)
- valeurs
- croyances
- styles cognitifs (des lectures, réalisations partagées, etc...)
- traits de personnalité, de leaders, projets etc...

--- **des savoirs apprendre** :

- prendre conscience de la langue/culture et de la communication (appréhender et maîtriser les principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées)
- travailler les aptitudes phonétiques
- développer les aptitudes à l'étude (capacité d'utiliser les occasions d'apprentissage offertes par les conditions d'enseignement)
- faire appel aux aptitudes heuristiques (à la découverte) (capacité à utiliser les nouvelles technologies)

Une langue sert avant tout à communiquer, mais pas seulement, (elle peut tisser des liens solides dans la vie) pour que le message soit bien compris sans malentendu dans les interactions qui se déroulent avec la participation des natifs. L'apprenant devrait savoir montrer une compétence communicative socioculturelle concernant :

- les marqueurs des relations sociales
- les règles de politesse
- les expressions de la sagesse populaire
- les différences de registre (officiel, formel... intime)
- les dialectes et l'accent

Selon le même principe, le Cadre Européen de Référence de 2001, qui est un modèle phare du domaine des didactiques des langues, nous indique clairement que

l'aspect culturel d'une langue (savoir socioculturel, savoir-faire, pratique, vie quotidienne, prise de conscience interculturelle, et compétences sociolinguistiques etc.) est indispensable pour l'acquisition d'une compétence socio-langagière suffisante.
 Voir le schéma global synthétisant ces aspects :

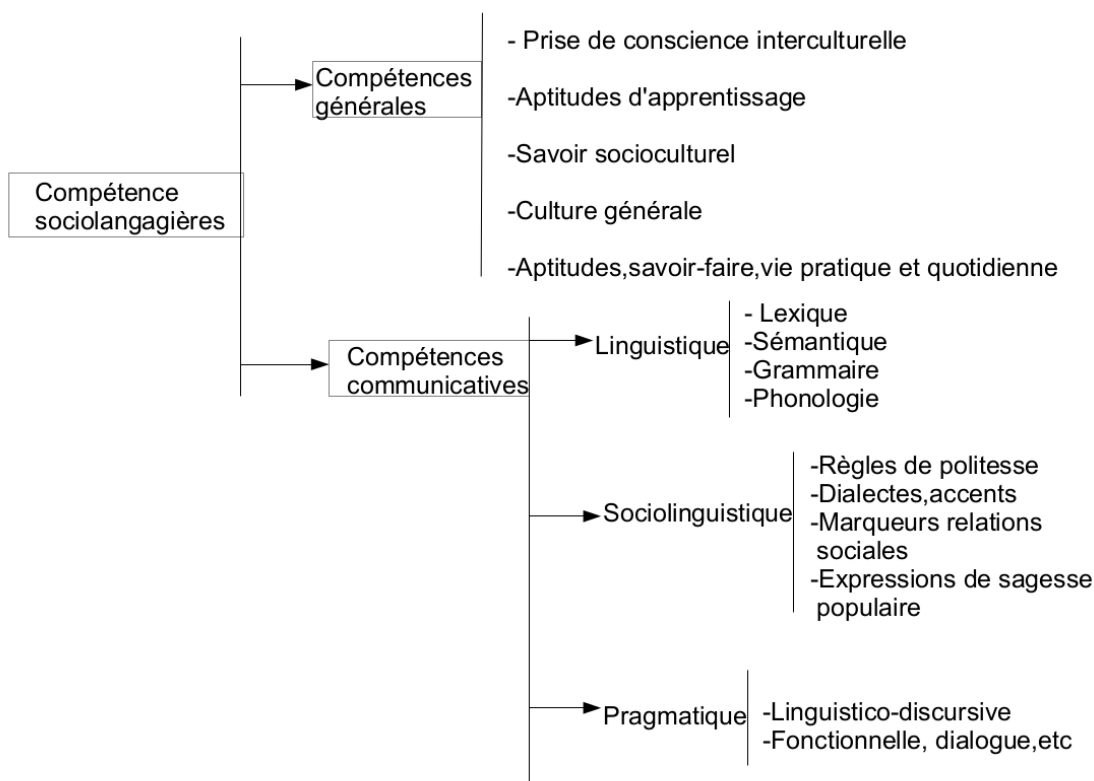


Figure 2:Modèle de compétences langagières du Cadre Européen de Référence de 2011 (p10-25)

« Communiquer c'est entrer en relation avec l'Autre. » [Porcher, Louis et Abdallah-Preteceille, Martine, 2001 :5] « Il est inéluctable que les connotations de certains mots dans une langue et une culture données peuvent être particulièrement riches » [Michael AGAR cité par Michael BYRAM et Geneviève ZARATE, 1998 : 70-95] « ou peuvent véhiculer un sens spécifique propre à une culture particulière. » (Robert GALISSON cité par Michael BYRAM et Geneviève ZARATE, 1998 : 70-95). Ainsi l'étude ou la compréhension d'une culture étrangère implique des rapports et des liens plus profonds. Le domaine des langues étrangères intéresse de plus en plus l'actualité et on assiste par

là même, à la reconnaissance de la culture en didactique des langues. Une des preuves de cela, selon PORCHER et ABDALLAH-PRETECEILLE : « *C'est le transfert du civilisationnel au culturel qui passe par une ouverture et une réorientation, car la présentation pédagogique des faits de civilisation avait évacué la dimension proprement humaine des productions civilisationnelles* ». [Porcher, Louis et Abdallah-Preteceille, Martine, 2001 :107]

Avant de déterminer quels sont les aspects culturels, notamment socioculturels, « importants » ou « élémentaires » à intégrer dans l'enseignement des langues, il nous faut bien entendu d'abord définir le concept de « socioculturel ». Cela présente un certain nombre de difficultés.

4.1 Du contenu socioculturel pour l'accès à « la langue-culture »

Gerhard NEUNER souligne ¹⁵qu'il n'est pas aisé de définir le contenu socioculturel car il nous faut d'abord déterminer un certain nombre de paramètres au préalable. Nous devons par exemple nous poser les questions suivantes :

- Faut-il décrire l'état actuel des faits socioculturels (perspective synchronique) ou analyser leur évolution (perspective diachronique)?
- Faut-il parler des gens et de leur vie quotidienne ou des « structures »(ex: des institutions) et de ce qu'il est convenu d'appeler les « produits culturels » (littérature, arts, philosophie) ?

La deuxième difficulté réside dans la définition du concept de culture : Entendons-nous par culture, le concept élitiste de culture (culture littéraire et artistique par opposition à civilisation qui s'applique plutôt au côté ordinaire de la vie des hommes) ? Qui avons-nous à l'esprit lorsque nous parlons d'élite ? Et qu'en est-il des autres personnes : n'ont-elles pas de culture ? Ou leur culture est-elle limitée à leur type de « civilisation » ? Lorsque nous nous penchons sur les aspects socioculturels, devons-nous tenir compte de la structure globale et complexe des faits socioculturels (ex: des facteurs suivants : âge, sexe, région, contexte ethnique, religieux, nation/État, nature, classes sociales) ? Lorsque nous enseignons le français langue étrangère, faut-il pour autant aborder toutes ces subcultures francophones ? La culture est-elle définie par des frontières linguistiques ou politiques, par un regroupement social, par des systèmes de

¹⁵ Dans sous article intitulé:Le rôle de la compétence socio-culturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, *in* Revue Le Français dans le Monde, n° spécial, Recherches & Applications sur le thème :Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Paris, Hachette/Edicef,1998,p97-145.

valeurs et des rituels, par des coutumes folkloriques ou par une appartenance ethnique ? Lorsque nous parlons de la « culture d'un pays », qu'avons-nous à l'esprit: une nation, un État ou une région ? Et comment devons-nous aborder les mosaïques sociales, ethniques et religieuses qui caractérisent les sociétés multiculturelles d'aujourd'hui ?

Claire KRAMSCH souligne une troisième difficulté ¹⁶à travers la figure 2 : il s'agit de l'écart entre la culture dans sa réalité (les « faits culturels ») et « l'imagination culturelle » ou « conscience publique », qu'il s'agisse de la nôtre ou de celle d'autrui: « Prenons un exemple, admettons que les allemands soient C1 et les américains C2. Les allemands apprenant l'anglo-américain et vivant dans la réalité C1 se font une image des États-Unis qui correspond à l'image de rêve qu'ils se font de l'Amérique et qui est nourrie par la littérature allemande du XIXe siècle, les romans de Karl May, le rôle de l'armée américaine en Allemagne depuis la Seconde Guerre mondiale, ainsi que la nouvelle vague du cinéma allemand (perception des américains par les allemands=C1"). Cette image que les allemands ont de l'Amérique et dont les américains eux-mêmes ne sont pas conscients est profondément enracinée dans la façon dont les allemands se perçoivent eux-mêmes et perçoivent leurs espoirs, leurs craintes, leurs rêves et leurs aspirations (perception des allemands par eux-mêmes= C1'). De fait, cette image qu'ils ont de l'Amérique est souvent diamétralement opposée à celle qu'ils ont d'eux-mêmes, et elle ne reflète la réalité américaine (C2) que de façon indirecte et partielle. Ainsi que nous le voyons dans les films de Wim WENDERS tels que Paris Texas, L'Ami américain (Der amerikanische Freund) ou Stroszek, les cinéastes allemands engagés représentent les États-Unis comme un pays de désolation ou d'aliénation et que la plupart des Américains ont de la difficulté à reconnaître comme la leur. Cette vision de l'Amérique est certainement fort éloignée du « rêve américain » (perception des américains par eux-mêmes= C2'). « Ainsi , le professeur qui initie des élèves à une culture est confronté à au moins quatre phénomènes parallèles, que l'on peut résumer par le schéma suivant dans lequel C1 et C2 sont eux-mêmes les représentants d'une réalité à multiples facettes, d'un grand nombre de sous-cultures différentes liées aux générations, aux professions, aux systèmes d'éducation, aux régions, à l'âge, à la race ou au sexe. »

¹⁶ Cité par Gerhard Neuner ,dans sont article (1997): La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, Conseil de l'Europe , p51-52

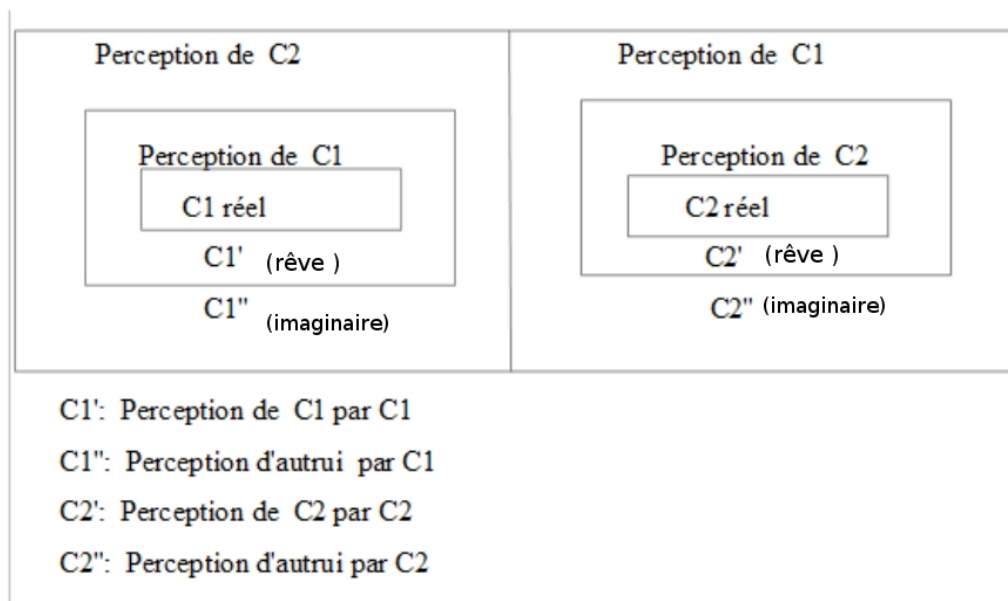


Figure 3 : L'écart dans la perception de la culture de Claire KRAMSCH ¹⁷

Mais de quoi est donc fait le «contenu» socioculturel du cours de langue ? Nous pouvons distinguer à l'aide de la figure 3, « Contenu socioculturel en cours de langue », qui suit, plusieurs disciplines qui contribuent au domaine de la civilisation étrangère tels que l'histoire, la géographie, la littérature, les beaux-arts, les sciences sociales, l'anthropologie ainsi que la linguistique.

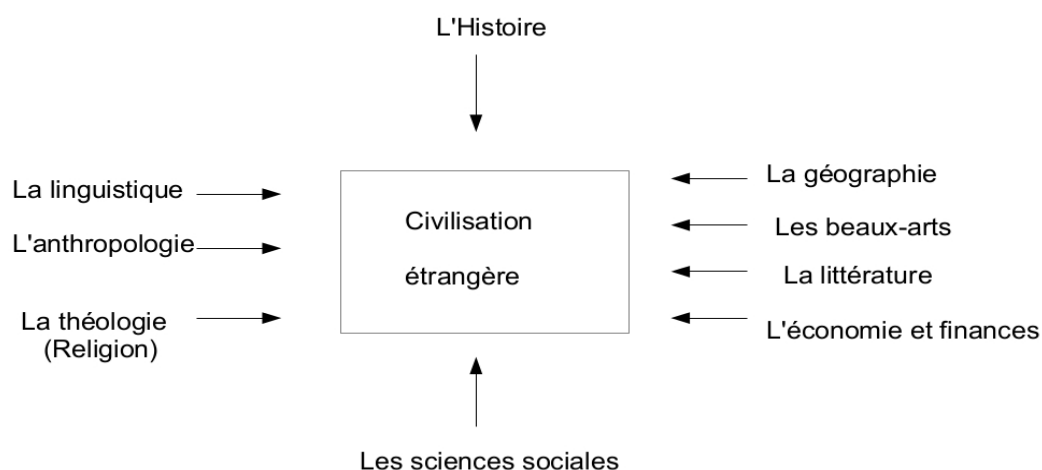


Figure 4: Contenu socioculturel en cours de langue

Certes, l'enseignement du contenu socioculturel ne saurait se réduire à une compilation d'éléments historiques, géographiques, sociaux, anthropologiques, de

¹⁷ Ressource : KRAMSCH, Claire, 1998, Vers une pédagogie du discours interculturel, in Revue de l'AQEFSL, vol.10 n°1 ,p207-208

croyanances religieuses ou d'économie et finances. Dans l'histoire de l'enseignement des langues vivantes, certains de ces éléments ont pris une part importante et contribué à définir, en conformité avec les normes sociopolitiques et pédagogiques de l'époque, le « contenu socioculturel » enseigné dans certaines méthodes ou approches (ex: les beaux-arts, la littérature dans l'approche traditionnelle dite grammaire traduction ou les sciences sociales dans l'approche pragmatique) nécessitent qu'on leur adjoigne les deux champs des sciences sociales rarement citées, alors qu'ils occupent, au niveau de notre vie quotidienne une place de plus en plus grandissante.

4.2 Quelle compétence culturelle pour l'école

La capacité à communiquer dont l'enseignement du français langue étrangère vise à doter l'apprenant, ne saurait être purement linguistique. Elle doit s'accompagner de savoir-faire culturels et sociaux multiples pour permettre la compréhension et l'assimilation de cette langue, la compétence culturelle est donc désormais aussi importante que la compétence linguistique. En français langue étrangère, la compétence culturelle peut se décrire en quatre dimensions fondatrices:

- La culture cultivée ou la culture savante: Celle-ci reste la colonne vertébrale de l'apprentissage dans la mesure où elle structure les comportements langagiers et les conduites sociales. La culture cultivée signifie pour Claude-Danièle ECHAUDÉMAISON : *Les connaissances artistiques, scientifiques, littéraires d'un individu.* » [Echaudemaison, Claude-Danièle, 1989 : 91]. C'est toujours par la place cultivée qu'une société distingue sa propre identité. Ici, il s'agit d'abord de la littérature comme symbole de l'accomplissement linguistique. La littérature reste une dimension décisive de l'apprentissage du français langue étrangère dans la mesure où celui-ci, même lorsqu'il est appris pour des besoins pragmatiques, est toujours vécu comme une langue de culture travaillée par de grands écrivains qui lui ont donné toute sa résonance. Cette notion désigne aussi « l'ensemble des qualifications intellectuelles », soit produites par le système scolaire soit transmises par la famille. Henri BESSE en donne la définition suivante : « *La culture cultivée est relative aux œuvres de l'esprit, plus particulièrement à celles produites par la littérature et les beaux-arts et ce qu'il en résulte dans l'esprit de celui qui élabore ces œuvres, qui les étudie ou qui les fréquente assidûment. La culture cultivée, ainsi circonscrite, est l'apanage de couches relativement réduites de nos sociétés.* » [Besse, Henri, 1993 : 42]

- La culture anthropologique: Ce sont les pratiques culturelles des Français, la

manière dont ils vivent, la manière aussi dont la société évolue. Afin de bien décrire pour un étranger la société française, il est nécessaire de dessiner le paysage des pratiques culturelles parce que ce sont elles qui marquent les comportements et les conduites des citoyens. Jusqu'au milieu des années 80, cette dimension de l'enseignement du français langue étrangère était quasiment inexistante. Les pratiques culturelles étaient bien recensées mais les enseignements ne s'en servaient que peu dans la mesure où elles n'étaient pas considérées comme représentatives d'une identité nationale. Désormais, c'est le centre même d'un apprentissage de civilisation étrangère qui oblige à s'interroger historiquement et à comprendre qu'une société bouge et se transforme constamment. Clifford GEERTZ met en avant le caractère systématique et hérité de ce savoir. La culture serait donc : « *Une structure transmise historiquement de significations incarnées dans des symboles, un système d'idées héritées et exprimées sous forme symbolique, au moyen desquelles les hommes communiquent, perpétuent et étendent leur savoir concernant les attitudes envers la vie* »¹⁸. [Geertz, Clifford, 1975 : 89]

- La culture médiatique: Elle apparaît désormais comme un aspect majeur de toute culture, les pratiques médiatiques contribuent en profondeur à la transformation des comportements et des mentalités. La consommation de médias influence même directement les autres pratiques culturelles. La télévision, phénomène majeur en ce domaine façonne les modes de pensée, les manières de voir l'étranger. Néanmoins, la radio reste très écoutée et elle peut contribuer, mieux que tout autre média, à l'apprentissage du français par les étrangers, parce qu'elle délivre des messages médiatiques de la rapidité, de la brièveté, de l'éphémère et donc du changement incessant. Cela se matérialise par la pratique du zapping, sorte de vision par intermittence et donc constamment décentrée. Les apprenants ont besoin de changer souvent d'activités, leur concentration passant rapidement d'objet en objet et tout ce qui bouge autour d'eux de jour en jour. La culture médiatique possède aussi une composante de globalité, de saisie immédiate puisqu'elle s'appuie sur les images, contrairement à l'imprimé que l'on découvre peu à peu au rythme de la lecture. Nous pourrions parler de démarche de synthèse face à celle de l'analyse. Cette culture ne fait pas non plus appel aux capacités traditionnellement intellectuelles de rationalité, réflexion, abstraction mais à la sensorialité puisqu'elles privilégient l'émotionnel. Elles

¹⁸ Texte d'origine « Structure historically transmitted meanings incarnated in symbols, a system of ideas inherited and expressed in symbolic form by means of which men communicate, perpetuate, and extend them know about attitudes towards life ».

utilisent les formes sensibles et jouent sur l'affectivité. Ajoutons que les médias ont changé le rapport de l'individu au temps. Martine ABDALLAH-PRETCEILLE appelle cette gestion du temps « *temps polychrome* » [Abdallah-Pretceille, Martine, 1996 : 28-38], multicolore: c'est-à-dire que les apprenants sont capables de mener plusieurs activités de front contrairement aux habitudes des générations précédentes. La fracture générationnelle et intra-générationnelle est très nette dans ce domaine. Enfin, l'impact des médias a une telle envergure qu'il autorise à parler d'une « *population médiatique* » de plus en plus hétérogène et cela pour deux raisons: à la variation du genre, des appartenances historiques et culturelles s'ajoute une variation personnelle résultant des choix que chacun fait dans les médias à sa disposition. L'enseignant doit aussi savoir que les médias sont des facteurs de rapprochement et d'éloignement. Rapprochement générationnel ou intra-générationnel; éloignement étant donné que chacun assimile à sa façon le capital culturel qu'il choisit dans les médias, sans oublier toutes les secousses de la société de ces années 2000-2017.

- La culture historique: Pour Henri MONIOT, la culture historique peut évoquer deux inspirations possibles: « *savoir l'histoire* » et « *apprendre en histoire* ». Dans la première, il faut y voir notamment « *un patrimoine,...une érudition* » et dans la seconde, « *un répertoire disponible et son usage* ». [Moniot, Henri, 1993 :157] Henri MONIOT insiste à juste titre sur le fait que: « *La culture, c'est l'usage pratique bien intériorisé d'un répertoire...c'est cela que les élèves ont besoin d'apprendre* ». [Moniot, Henri, 1993 : 40] Pour pénétrer dans ces implicites que sont les références à l'histoire, la seule solution est de les apprendre de l'extérieur, comme un savoir propre.

5. Quel choix culturel pour quel public ?

Tout ce qui fait une langue étrangère comme spécialité a dans son cursus un cours qui se nomme « l'histoire et la civilisation ». Nous présentons à travers les textes littéraires, les phénomènes sociaux, les événements historiques, les courants philosophiques, les coutumes et les mœurs, tout un panorama de l'époque conforté par celui d'aujourd'hui. Les élèves acquièrent une culture commune de ce pays où est née et a évolué la langue-cible. C'est ce que l'on devrait retenir de l'aspect culturel d'une langue. Cependant, de nos jours, chacun a besoin pour vivre, de travailler, de participer à la vie socioculturelle dans un monde où la rencontre avec la diversité des langues et des cultures fait de plus en plus partie du quotidien, pour un nombre de plus en plus

élevé d'individus. Ceci dit, il serait malgré tout prétentieux de vouloir traiter la culture française et la prendre comme l'objectif pédagogique dans une formation linguistique de « 500h »¹⁹. Ainsi au lieu de prendre comme référence « la vie typique d'un français en France », ne serait-t-il pas plus judicieux de s'intéresser précisément à « la vie quotidienne des étudiants chinois en France » ? A travers leurs histoires personnelles, on pourrait relever ces différences culturelles qui créent les malaises et se préparer à l'avance. Comme dit le proverbe « mieux vaut prévenir que guérir ». C'est un principe que je trouve très sage et qui peut être adopté dans l'enseignement des langues étrangères pour amortir le choc culturel quand un apprenant rencontre une culture différente de la sienne dans le pays d'accueil. D'autant plus que c'est ce que beaucoup d'apprenants chinois font avant de partir à l'étranger. Ils vont sur des forums comme xineurope.com²⁰ pour se renseigner auprès des chinois en France. Les expériences des « anciens » sont toujours très appréciées. Le problème avec ce genre de site de renseignement c'est que les informations sont très subjectives et manquent souvent de crédibilité. Il est donc nécessaire de créer « un guide » plus actualisé, mieux documenté, justement parce que ces indications circulent sur le web pour répondre à un besoin de renseignement sur la vie en France.

En effet, la « culture » est un sujet très vaste qui concerne de multiples disciplines (ethnographie, anthropologie, éthique, etc.) et une notion très « polyvalente » car elle intervient dans de nombreux domaines (littéraire, artistique, sociétal, etc.). Après un survol des définitions diverses de la notion « culture(s) » et une comparaison du thème sur « culture et civilisation », nous revenons dans notre champs de recherche, il s'agit bien de la « culture en enseignement /apprentissage du FLE ». C'est-à-dire que ce qui nous s'intéresse ici, c'est à dire la « compétence culturelle » dans nos cours de langues. Et pour être encore plus précise sur le choix d'approche de ma recherche à propos de « la » culture que je vise, ce n'est pas la « culture cultivée » ou la « culture savante » qui correspond à des savoirs qui touchent la littérature, les arts, l'histoire, etc. et réservée au petit groupe des élites, mais c'est une culture de tout les jours. C'est ce que Robert GALISSON nomme la « culture courante », qui a choqué les apprenants chinois quand ils sont arrivés en France, et pour qui « ce serait bien de la connaître avant ». Ma recherche s'inscrit dans « *cette vogue des nouveaux centres d'intérêts* », plutôt que dans « *la culture populaire aux XVIIème et XVIIIème siècles, de*

¹⁹, 500h de formation linguistique obligatoire pour une demande de Visa en vue des études en France

²⁰. Le plus connu de site d'échange des chinois en France

MANDROU, à une histoire des attitudes, des comportements et des représentations collectives inconscientes. » [Vovelle, Michel, 1992 :18]

CHAP .II Délimitation du sujet, état des lieux et formulation des hypothèses

Cette recherche cible les jeunes chinois qui viennent en France pour continuer leurs études supérieures. Je vais exposer par le texte suivant le but de ma recherche, sa justification, sa motivation et son impact. Puis, j'en précisai la problématique tout en définissant les hypothèses qui la sous-tendent.

1. But de la recherche

Face à l'accroissement de l'arrivée en France des chinois en vue d'un séjour de longue durée pour faire leurs études, ma recherche se veut très actuelle et pragmatique : à la suite des enquêtes et des témoignages, j'ai essayé de cerner les points importants qui manquent à la préparation de nos jeunes étudiants chinois avant leur départ pour diminuer le « Choc culturel franco-chinois ». Il s'agit donc de pistes de réflexion visant à mieux préparer culturellement nos jeunes pour la vie en France d'aujourd'hui, pas celle de la France de la Révolution de 1789 ou même celle de la grande guerre ou seconde guerre.

Cette recherche a pour but :

- d'identifier et d'analyser les problèmes d'adaptation des étudiants chinois à la vie quotidienne française, au système universitaire français et les stratégies pour faire face à ces difficultés. Il faut mettre en œuvre un enseignement du français à l'intention des chinois désirant aller en France pour y suivre des études supérieures ;
- de repérer les éléments utiles pour les aider à mieux préparer leur adaptation à la vie universitaire et quotidienne en France ;

Pour atteindre le premier objectif (l'identification des problèmes rencontrés par les étudiants -cible) j'ai choisi d'effectuer des enquêtes par questionnaires et entretiens.

Les questions posées dans ces enquêtes ont pour but :

- de déterminer quelle image de la France ces étudiants chinois ont-ils avant leur départ et pendant leur séjour ;
- d'identifier les problèmes d'adaptation des étudiants chinois à la vie quotidienne française et au système universitaire français ;
- de repérer les facteurs qui à leur avis, pourraient mieux favoriser leur adaptation à la vie dans cette France-là.

Ces enquêtes ont été réalisées en deux temps :

- l'un est un questionnaire en chinois de 12 questions ouvertes ou avec des choix proposés diffusées à travers le « google drive » (orienté sur l'image de la France, les difficultés rencontrées et les solutions pour s'en sortir, etc.)

– le second est une série d'entretiens compréhensifs avec les étudiants -cibles pour avoir des éléments détaillés et précis quant à leurs perceptions, opinions et pratiques pouvant me permettre d'essayer de comprendre les mécanismes, les raisonnements cachés à partir de leurs comportements.

Une fois que les problèmes sont bel et bien répertoriés pour nos étudiants-cibles (le premier but de la recherche), il s'agira (le second but) de définir les thèmes de réflexion appropriés pour proposer une meilleure adaptation au mode de vie en vigueur dans la France d'aujourd'hui. Tout cela dans la perspective de proposer des pistes, un programme préparatoire en amont prenant en compte les difficultés langagières et extralinguistiques des étudiants ainsi que les contraintes de temps , programme qui pourrait être enseigné dans le pays d'origine pour amener les étudiants chinois à mieux s'adapter aux conditions de leur séjour en France.

2. Justification de la recherche

Étant donné que la vie internationale est de plus en plus mondialisée, le gouvernement chinois souhaite que l'enseignement supérieur du pays soit de plus en plus en contact avec les universités étrangères. De ce fait, le développement et la promotion d'échanges internationaux font consensus dans la population. L'enseignement supérieur chinois peut être considéré comme étant conforme d'une certaine façon à cette perspective. De plus, dans la mentalité des chinois, pouvoir partir étudier à l'étranger est toujours un privilège, une chance pour « ouvrir son horizon ». Ainsi de l'État au peuple chinois, tout le monde est favorable et soutient de plus en plus cette promotion pour les jeunes chinois qui en sont conscients. Bref, ils partent en grand nombre à l'étranger. Malgré cet engouement généralisé, une telle décision, qu'elle soit prise individuellement ou qu'elle soit l'effet d'une tendance plus impersonnelle de toute la société, engage l'étudiant dans un processus plus complexe dont il n'a pas toujours conscience dès le départ (soit du point de vue personnel, soit du point de vue de la réussite dans le parcours universitaire français). Lorsque la destination se situe dans un pays dont la langue n'est pas la langue maternelle de l'étudiant et entre deux pays qui sont très éloignés culturellement, la situation se complique et exige une adaptation qui peut se révéler difficile si aucune aide extérieure n'est proposée avant le départ hors du pays d'origine. Pour un étudiant allophone, à son arrivée dans un environnement hétérogène avec l'objectif d'y faire des études, le niveau de compétence linguistique, les relations interpersonnelles, ainsi que

l'intégration, culturelle, universitaire et sociale peuvent être remises en question.

3. Motivation de la recherche

Étant moi-même étudiante chinoise du français en France depuis une longue date et de façon non stop, j'ai souffert de ce choc de culture franco-chinois. Mon parcours personnel, ma compassion pour mes compatriotes et ma formation en dernier lieu de didactique de langue étrangère et seconde me guident vers une recherche pour soulever cette problématique et donner une éventuelle proposition de solution au problème. De plus, par mes expériences d'enseignement tout le long de mon séjour français préparatoire à mon retour en Chine durant l'année 2013, j'ai réalisé que je manquais bien d'éléments dans cette préparation du côté non seulement linguistique mais aussi et surtout du culturel. Ainsi mon terrain de recherche devrait m'amener à mieux comprendre la mobilité étudiante chinoise en France. Je me suis donc centrée sur l'analyse expérimentale de l'individu participant et un meilleur éclairage du type de séjour des étudiants qui a été rarement préparé aussi globalement. Il fallait donc essayer de rendre compte de l'expérience personnelle des étudiants du moins pour autant qu'on pouvait en rendre compte à travers nos enquêtes. Sans doute existait-il déjà quelque enquête menée par les chercheurs universitaires chinois et autres mais leur objectif malgré tout ne peut être considéré confondu avec notre approche. Ne serait-ce que parce que le vécu des étudiants y est plus fréquemment découpé en des multiples points d'observation. De plus, leurs besoins extralinguistiques y sont peu mis en lumière. Pour ma part, j'ai choisi de mener une bonne enquête unique qui porte sur l'appréciation globale (linguistique, socioculturelle, psychologique, etc.) d'un séjour en France et les préparations possibles.

J'étais bien consciente que n'appartenant pas au personnel du domaine institutionnel, je ne pouvais bénéficier d'aucune aide et que donc je ne pourrais participer à aucun projet public ou gouvernemental. Du coup, je savais que pour avancer, il fallait m'envisager de surmonter les obstacles et les difficultés de ma recherche en plus de ma vie quotidienne.

ne devais compter que sur moi-même pour surmonter les difficultés dans ma recherche et aussi dans la vie quotidienne.

Par ailleurs, concrètement ma recherche se situait dès le départ dans une perspective tout à fait assez différente de celle du courant didactique du FLE généralement présent aujourd'hui en Chine, lequel n'est pas encore aussi développé

qu'en France et n'a pas forcément les mêmes objectifs. Toutefois malgré ce contre-courant auquel nous avons dû faire face d'entrée de jeu, le pire aurait été de rester dans l'inaction et de nous replier sur nous-mêmes. C'est dans ce contexte que j'ai entrepris ce travail de recherche du terrain, tout en restant consciente qu'au yeux des lecteurs chinois il risquait de passer pour trop novateur, tandis qu'aux yeux des lecteurs français, habitués à des recherches plus poussées en didactique du FLE, les pistes proposées pourraient sembler ne pas tenir compte suffisamment des avancées méthodologiques qui caractérisent aujourd'hui l'enseignement du FLE dans un nombre croissant d'universités chinoises ayant le français comme matière spéciale.

4. Impact de l'étude

J'espère que l'impact de ma recherche ne va pas être sous-estimé car il pourrait aboutir, en somme, certains changements positifs réels pour ce qui concerne le choix de l'enseignement du français, aussi bien dans les établissements publics que privés. Ces changements se veulent répondre et/ou correspondre aux besoins réels des étudiants chinois en France qui seraient davantage attirés par une langue française plus proche de la vie quotidienne et qui pourrait susciter un plus grand engouement en matière d'apprentissage.

Il ne s'agit pas forcément dans cette étude de donner des pistes qui permettraient aux étudiants d'arriver en quelques mois au niveau B2, niveau obligatoire pour l'obtention d'un visa d'étude pour la France. Je n'ai pas non plus la prétention d'apporter une méthode « miracle » pour supprimer le choc culturel franco-chinois, mais j'ai tout simplement et humblement envie de proposer un programme complémentaire de FLE à l'intention de notre public-cible, pour que les étudiants chinois qui l'ont choisi comme langue professionnelle s'adaptent plus facilement à leur séjour en France. L'enquête montre clairement que ces étudiants ont surtout besoin de savoir comment faire le bon choix dans leur vie professionnelle. De ce fait, ma proposition de préparation n'est pas prévue pour arriver au niveau B2, elle vise d'abord à enseigner une sorte de français « pragmatique » qui rendrait plus facile le séjour des étudiants chinois en France et donnerait aux futurs professeurs de français en Chine plus d'enthousiasme pour leur apprentissage du FLE.

5. Problématique et Méthodologie de la Recherche.

Qu'est-ce qui donne à un projet – dès lors que ce dernier bel est bien arrêté comme dossier doctoral et qu'on entreprend le processus de sa mise en œuvre – validité et lancement dans tous le sens du mot ? En somme, dans notre cas, il s'agit du moment où l'on peut être sûr que tous les dispositifs sont non seulement rassemblés mais aussi mis en ordre idoine de façon que l'avion puisse prendre son envol pour son long voyage.

Bref, les personnes engagées se sentent rarement à l'aise tant que toutes les précautions n'ont pas encore été prises pour se lancer dans la nouvelle aventure en toute quiétude. Dans d'autres types de projets tels que celui de la guerre, on recourt à des expressions plus percutantes du genre : « *déterrer la hache de guerre !* » ; *les hostilités sont lancées*, jusqu'au moment où il se sera écoulé beaucoup de temps (semaines, mois, années) pour que l'on en arrive à l'armistice !

On a beau dire, mais il en va de même chaque fois qu'une nouvelle année scolaire s'ouvre et que les parents engagent leurs ouailles dans l'aventure pour l'accession au diplôme. Dans notre univers d'études post-universitaires (domaine des doctorats), nous nous sommes sentis pris de court lors qu'après l'épisode enthousiasmant d'inscription en cycle doctoral, nous avons compris que la suite allait exiger d'être une sorte de rat de bibliothèque qui nous attendrait tout le temps pour nous assener les mêmes questions : alors, c'est fait ? Où en est ce fameux doctorat ? Pourtant curieusement, dans cette recherche, nous croyions pouvoir nous y retrouver facilement. N'y avait-il pas eu déjà l'étape mémoire de recherche en master 2 où nous nous rappelons notre enthousiasme aussitôt la gestion de la recherche de terrain engagée ? Hélas, pour cette étape dite finale de la thèse de doctorat, il faut croire que le premier séminaire animé par l'ensemble des directeurs de recherche nous avait coupé toute énergie, nous dirions même, nous avait coupé tout le souffle. Pauvre candidats au doctorat, on en sortait presque totalement épuisé, voire assommé littéralement.

Plus grave, ramené au niveau d'étape : **rien que la problématique de recherche** que nous avons fini par comprendre devenait plus redoutable, encore surtout après les premiers commentaires d'accompagnement de tel directeur, membre du jury, la réaction exprimée par tel ou tel aîné nous annoncent des lendemains très difficiles, pour le moins !

Que de questions posées à notre propre directeur du mémoire de master, les

sollicitations, les lectures essentielles, et celles qualifiées de plus inaccessibles à notre compréhension, avant d'entreprendre la partie majeure des recherches dans tel ou tel ouvrage des ténors !! ... Tout cela devenait une torture tant que l'on n'avait pas encore reçu les premières remarques officielles des rapporteurs de la thèse, le jugement du président/ de la présidente du jury, après le verdict et la décision finale de l'ensemble du jury !!

Il est vrai que les « lectures » essentielles par lesquelles nous avons débuté l'examen de la thématique nous ont vite permis de comprendre combien le chemin choisi parmi tant d'autres serait parsemé, malgré toutes nos précautions, d'obstacles bien effrayants pour n'importe quel/le néo-chercheur(-se) embrassant des chemins aussi tortueux.

Nous nous savions déjà qu'il ne serait pas si facile que ça de se retrouver dans le travail d'appropriation des connaissances tant il y a beaucoup d'ouvrages retenus dans le listing. Il n'était donc pas inutile de commencer par mettre sur table ce que notre intitulé (qui avait pourtant déjà obtenu la validation des responsables du diplôme, faut-il le souligner ?) comportait comme concepts-clés et rôles inscrits dans le travail préparatoire que l'écrit global évalué également tant par les membres du jury que par le *lecteur Lambda* intéressé à lire qui aurait voulu donner son avis... bref, il y avait de quoi douter.

Voici donc quel était le point de départ, c'est à dire le titre complet de notre thèse préparatoire au doctorat sur *le savoir l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère*: e. g. (FLE) :

« Des éléments pour un enseignement de la « Culture française courante » aux apprenants chinois plutôt sensibles à une « lecture interculturelle » de l'environnement »

Selon moi, les deux expressions écrites en caractères gras et soulignées représentaient bel et bien les notions-clés ou concepts-clés qui portaient l'essentiel de la recherche, nous voulons dire les éléments majeurs (surtout lorsqu'on leur ajoute *l'enseignement et l'apprenant chinois*) pour exprimer le fond de mes ambitions professionnelles de future formatrice en français langue étrangère dans le pays.

Une fois ces premiers éclaircissements portés à l'attention de notre interlocuteur/-trice, il reste tout naturellement, comme il se doit en travail de recherche de ce qu'est une thèse de doctorat que nous ambitionnons d'atteindre, (après la présentation

solennelle réussie devant un jury nommé par les instances supérieures de l'université de Strasbourg), à partir de cet écrit global dénommé tantôt thèse doctorale, tantôt dissertation doctorale, et d'autres.

Autrement dit, je devrai avoir convaincu les futurs membres experts d'un jury composé des membres spécialisés dans notre domaine de formation et nommés par les instances supérieures de notre université que nous avons acquis les compétences nécessaires pour obtenir le titre de docteur de l'Université de Strasbourg en didactique des langues-cultures étrangères et singulièrement en français langue étrangère (FLE).

En somme, je pose ici d'entrée de jeu l'hypothèse selon laquelle les étudiants chinois ayant un niveau d'aptitude de B1/B2 que nous avons observés dans deux cas, deux espaces différents, en l'occurrence un premier groupe d'étudiants la 1ère fois en Chine, un deuxième peloton, de même aptitude en France, tous nous ont convaincu qu'il pourrait être parfaitement faisable de les porter à un meilleur niveau en français.

En réalité, s'il nous fallait tenir compte des résultats obtenus par des élèves inscrits dans les quelques universités les plus avancées pour avoir 1) modifié leurs programmes officiels 2) bénéficié d'une voire de deux équipes de formateurs de FLE français/francophones compétents en formation FLE, ayant des équipements ad hoc. Sans oublier des projets interF/C/ tout cela est certes avantageux, mais, je reste optimiste et convaincue qu'avec des diplômés chinois de plus en plus nombreux à revenir au pays, et donc s'ils s'organisent en équipes ou en corps et savent jouer sur la concurrence inter universités ils pourraient y gagner.

Tout compte fait, nous sommes donc convaincus que les observations énoncées au paragraphe précédent, associées aux ambitions de plus en plus nourries par nos étudiants de spécialité française qui savent que la langue française en Chine a un avenir à la fois pour la bonne raison que non seulement cette langue est utile en Afrique, utilisée par des minorités significatives en Amérique latine et au Canada, sans oublier la partie « francophone » qui se souvient de ce « *passé français* ».

Autrement dit, dans une formation d'apprentissage du français langue courante on devrait être capable de s'exprimer avec une « *conception élargie* »²¹ de la langue

²¹-En 1996, le Prof. Louis PORCHER et Mme Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, ont coordonné un n° spécial, du FdM consacrée à la thématique Cultures, culture. Nous y avons lu l'article de Claude OLIVIÉRI, Paris III, Sorbonne, La culture cultivée et ses métamorphoses, p.7-18. Il cite précisément qu'il avait déjà admis avoir consulté Jean JANITZA, Les Cahiers de l'ASDIFLE, n°6 Lexique et Didactique du FLE, Paris, 1975, nous le citons textuellement : Les schémas habituels distinguent 3 niveaux (en matière de types de culture) :

supérieure, en tout cas, on sait que *la conception élargie, elle*, inscrit son action dans les réalités sociologiques, politiques, historiques, géographiques, tout ce qui nous rapproche de ce qui a été longtemps confondu avec la « civilisation » laquelle a dû, elle-même, se replier sur des outils tels que le « Mauger, bleu, rouge, etc.., le « fascicule de Civisme ».

Bref, la connaissance qu'une certaine *Grammaire des civilisations* pourrait apporter à nos apprenants (nous avons pu obtenir des résultats bien plus satisfaisants que ce que nous avons enregistré, à notre époque d'étudiante, aussi bien en Chine que dans les premiers temps (premiers moments lorsqu'on s'en va vivre en France).

Et si on y ajoute le second point, à savoir une « lecture interculturelle », on pourrait imaginer clairement qu'une fois nos apprenants chinois mis à niveau avec satisfaction dans la culture française, suivrait alors l'anglais, etc. L'appel de l'interculturel ! Nous avons, en quelque sorte, commencé à franchir un certain nombre de ponts ou du moins nous avons accepté déjà de nous engager dans certains passages qui, malgré tout, ne se laissent pas absorber, au risque d'essuyer des sérieuses représailles.

Mais avant de nous précipiter trop vite dans les eaux du fleuve, reprenons pas à pas les outils premiers de travail en prenant soin de déterminer d'avance quelle est la place de chacun d'entre eux. On aura sûrement compris qu'il ne s'agit nullement de se lancer dans des métaphores pour amuser la galerie.

De ce côté-là, nous croyons simplement que chacune de ces langues aura sa place selon les efforts que leurs pays, leurs hommes et femmes d'affaires sauront engager pour se vendre dans cet empire plus que jamais attractif, ambitieux et malgré tout ouvert à ceux qui seront à l'affût et entreprenants dans le sens de la mondialisation.

Il va donc sans dire que, dans notre réflexion et mini-projets sous-jacents, nous ne sommes ni naïfs quant à l'avenir des langues qui sont multiples en Chine, ni oublieux de la place de certaines d'entre elles (l'anglais, le japonais, le coréen, le hindi, etc..).

De façon plus explicite, nous voulons conforter l'idée que les composantes de *une conception retrainte de la culture*, la plus souvent limitée aux seuls domaines de la littérature et des beaux-arts (...) que l'on désigne parfois sous l'expression : Culture cultivée, ou culture avec un grand C *une conception élargie de la culture*, qui ajoute la prise en compte des réalités sociologiques, politiques, historiques que l'on désigne aussi sous l'appellation la Culture cultivée....*une conception globalisante de la culture*, voire holistique, qui intègre aux données précédentes les modes de vie et de pensée, les comportements langagiers, les rites sociaux.. un peu d'ethnologie, de croyance, de morale, de droit, de coutume dans la société.

l'intitulé peuvent être rendues plus compréhensibles, plus claires plus entraînantes dans le sens d'une synthèse qu'on pourrait nourrir à partir des concepts repris ci-dessous :

« L'enseignant chinois devrait être à même de mener ses élèves à un niveau de compréhension et de production dans une situation de communication avec un interlocuteur/trice natif/-ve ou s'intégrer dans cette langue-culture. Ce serait, en quelque sorte, l'autre avantage de celui/celle qui aurait intégré pleinement cette méthodologie. L'enseignant devrait pouvoir associer dans cette manière de travailler dans sa classe telle que ce dernier (son apprenant) puisse être apte à s'approprier cette langue-culture étrangère précisément parce qu'il aura été habitué à manipuler des éléments et outils culturels proposés par le cours initialement en L1 mais incitant en même temps à aller chercher là-dedans des voies pour s'orienter vers une meilleure maîtrise de sa propre langue-culture »²²

A poursuivre la même idée aussi longuement sur plusieurs paragraphes, on finit par s'embrouiller dans les méandres d'une réflexion à rallonges. C'est ce qui vient de nous arriver dans les « derniers paragraphes qui précèdent celui-ci.

Mais, n'oublions tout de même pas les objectifs poursuivis par notre problématique de recherche et les va-et-vient qui seront nécessaires dans notre poursuite de l'objectif à atteindre.

En effet, il ne s'agit pas d'un compte-rendu de réunion mais bel et bien la validité de nos hypothèses après un survol indispensable du bien-fondé prévu pour convaincre nos autorités de tutelle dans les universités, institutions de l'enseignement supérieur ou même des instructions méthodologiques pour ceux de nos partenaires qui seraient tentés de descendre jusqu'au cycle de l'enseignement des lycées !

Nous avons obligation de justifier tout ce que nous avançons comme cheminements /programmes ou curriculums en accord avec les exigences du système scolaire ou de l'enseignement supérieur de nos éducations officielles.

Ceci dit, nous allons tout de même nous efforcer d'illustrer l'explicitation des notions/concepts- clés qui constituent la synthèse écrite page 3 et rendue en caractères

²² Nous nous en tenons à la position selon laquelle ce que nous exposons sous ce paragraphe présenté sous des caractères dactylographiques n'est pas vraiment de même calibre que le développement scientifique que doit suivre globalement cet écrit de recherche mais une sorte de synthèse qui devrait en rester juste à une explicitation des termes majeurs de ce que veut dire l'étudiante-chercheuse et non l'analyse-interprétation d'un cadre théorique.

italiques. Il s'agit surtout des expressions, des noms, du paragraphe 4 de cette page.

Les mots du lexique / vocabulaires repris ci-dessous :

Culture, Culturel, Langue-culture, Enseignement, Français langue-culture, Interculturel.

Nous voudrions, dans la gestion que nous allons appliquer à la présentation que nous empruntons dans notre façon de traiter à la fois une lecture nue/un commentaire des notions retenues dans ce que nous entendons être notre méthodologie de gestion de ce qu'est une problématique de recherche.

Comme observateur/-trice nous n'aimerions pas nous engager dans une approche d'article scientifique mais plutôt mettre l'accent sur la façon dont nous entendons essayer de montrer comment nous allons gérer le type de méthodologie de l'enseignement du culturel en classe de français langue étrangère.

Il serait préférable d'avoir préparé notre équipe de travail, convaincu nos étudiants de niveau intermédiaire (pas plus avancé) à partir des outils culturels de relancer les activités, et les interactions traitées seront développées selon un enthousiasme plus ou moins réel, tant en focalisant les activités et interactions chaque fois renouvelées dans des espaces sélectionnés et mis à la disposition des petits groupes de 2, 3 étudiants au début sous forme de jeux, qu'en favorisant les échanges entre les groupes en introduisant, selon l'intérêt de jeu, l'enthousiasme des participants, en pratique orale comme en certaines orientations vers l'écrit, etc.

D'une manière générale, j'aimerais pouvoir essayer d'explicitier comment on recourt aux « *sept grandes instances* » (**Raison, Imitation, Mémorisation, Motion, Réaction, Action, Imprégnation : R.I.M.E.R.A.I.**)²³ utilisées avec conviction, selon l'intelligence de nos apprenants. Bref, il s'agit ici de ne pas perdre de vue qu'en psychologie de l'apprentissage, bien entendu, on n'entreprendra rien avant de s'être entouré d'un certain nombre de précautions, d'essais selon l'enthousiasme, l'efficacité bien pesée et en recourant à la participation de l'un/une et l'autre collègue membre

²³Le Prof. Christian PUREN a publié un article très intéressant dans le n°ordinaire du FdM= Français dans le Monde, n°338, l'article s'intitule Les contre-performances de l'enseignement des langues à l'école. Quelle dynamique engager pour une plus grande efficacité ? Outre le fait que cet article est une excellente preuve que les difficultés des étudiants étrangers ne devraient pas être considérée comme un cas tellement grave mais ils nous rappellent aussi l'importance du rôle de l'efficacité (Motivation, Emotion, Enthousiasme, etc.. ?) dans l'échec ou la réussite déjà très présent chez Bandura.

déjà bien connu, bien apprécié aussi de l'établissement.

Outre le fait que ces instances ont plus ou moins leur équivalent au C.E.C.R.L. (lequel ne retient que 4 d'entre elles, soit ***Imprégnation, Raison, Action et Réaction***), il n'y a aucune raison d'être obligé de les gérer dans cet ordre ni toutes obligatoirement. Par ailleurs, il est certain, que les facteurs comme l'âge, l'origine pour participer à l'expérience qu'on pourrait mettre en marche dans son établissement ou dans un centre privé n'ont aucune raison d'être toujours les mêmes. Bien au contraire !

Parmi les points de fixation qu'on considère comme essentiels pour faire le tour complet de ce qui accompagne la problématique de recherche, les connaisseurs citent la notion de thématique. A première vue ou plus exactement en partant de la théorie linguistique d'une langue ou encore lorsqu'on parle de la communication langagière, plusieurs questions surgissent qui globalement pourraient se retrouver synthétisées dans les deux questions suivantes :

« 1. Cain, A.1997, *L'acquisition des compétences culturelles en classe de langue, quels outils ? Quelles démarches spécifiques ?* in *E.L.A. (Revue d'Etudes de Linguistique Appliquée, n° 106, Paris, Didier érudition.*

2. Plus aussi : *Ibidem, 1998, Contenus culturels et enseignement des langues : quelle conception ? Selon quelles langues ?* in *Les Langues Modernes, n°4, 5-17 »*

En partant de la question initiale, on s'aperçoit que dans ce genre de situation, ce n'est pas une question qui se pose mais plusieurs à la fois. Ainsi donc, force est de constater que sur le plan global des deux questions couvrant deux années différentes, en l'occurrence 1997-1998, il s'agit de deux questions bel et bien puisque dans la 1^{ère}, il s'agit d'une problématique sur l'acquisition alors que la seconde s'intéresse en premier sur les contenus culturels dans l'enseignement des langues, etc.

Quant à la question de départ qui nous a mise en contact avec l'ensemble, on découvre que les difficultés pourraient exister sûrement dans la classe pour les apprenants en termes d'outils et démarches spécifiques (chaque apprenant pouvant avoir des lacunes personnelles) alors que dans la partie suivante, les interrogations porteraient globalement sur les contenus culturels pour l'enseignant, par exemple, et que cela puisse accrocher soit au niveau des outils, soit au niveau des démarches choisies par l'un ou l'autre intervenant là où se passe plus ou moins la transmission de connaissances.

Mais, naturellement rien qu'en introduisant cette simple question doublée ici

on est sensibilisé non pas seulement sur une facette de la problématique en enseignement ou en apprentissage/acquisition des langues) mais aussi sur la connaissance //savoir de ce qui est la réalité x, y.

Enfin, dans la linguistique du discours, la thématique semble tout à fait à sa place. Sinon quelle autre question qui se pose (sur la thématique) pourrions-nous chercher dans cet espace qu'occupe la problématique de recherche ?

Nous y reviendrons un peu plus tard de façon à lui faire retrouver l'autre facette de cette notion-clé qu'est la problématique de recherche ou si l'on préfère la problématique de la thèse. Retenons pour le moment que Sophie BOUTILLIER et al. ont entrouvert un petit espace supplémentaire du côté du point 3 de la même page consacrée à leur ouvrage de recherche, je la cite :

« (...) une véritable problématique devrait pouvoir s'accommoder d'une confrontation serrée de ce qui est ouvert comme champ théorique entourant sa problématique, c'est-à-dire les possibilités théoriques qu'implique sa question de fond et le modèle de théorie qu'il/elle prévoit de convoquer pour élaborer son modèle /sa grille d'analyse scientifique susceptible de servir d'appui à son protocole d'analyse –interprétation des données de terrain, etc... »

Que dire de ces deux exemples que nous venons de survoler alors que nous en étions à la phase de comment comprendre la problématique de recherche si présente au cœur des préoccupations de n'importe quel/quelle chercheur- (e) engagé(e) sur ce chemin de la recherche?

Nous dirions que ces deux exemples pourraient constituer une sorte de mise en bouche quant à l'élaboration de son modèle ou grille d'analyse susceptible de servir d'appui à son protocole d'analyse-interprétation de données de terrain précisément ! Cela tombe justement à pic pour nous aider à esquisser les possibilités théoriques que nous espérons mettre au service du modèle de théorie que nous aimerions mettre à disposition du protocole d'analyse.

La question que nous pensions mettre au service de notre protocole d'analyse pourrait se synthétiser dans les points suivants :

- ➔ Rassembler les mots repères qui accompagnent les concepts –clés, soit la liste suivante :
- ➔ « Culture, (français) courant, interculturel, communication, FLE », les notions-liées :
- ➔ « Compétence culturelle, compétence interculturelle, compétence de

communication, contexte chinois, enseigner /apprendre-acquérir, (évaluer / progresser)».

Derrière la sélection à deux visages que nous avons essayé de séparer sur deux pistes qui non seulement ne forment qu'un seul nom et ne pourraient s'expliquer que réciproquement, on pourrait alors comprendre notre point de vue aux tours suivants, il s'agit de :

1. Nous avons tenté de montrer dans notre premier contact²⁴ avec le concept de « Culture » en quoi cette notion constituerait-elle un seul couloir lexico- culturel valide ?
2. Nous tenons comme une sorte de doxa lorsqu'il s'agit de prendre la notion de culture comme se dénommant de « *l'histoire immédiate* » qui renvoie à quelque chose d'associable à la « *grammaire culturelle transformationnelle universelle* » rejoignant, du coup, la vieille *hypothèse de Sapir-Whorf*.
3. Nous nous adoptons, en faisant nôtre la tendance assez répandue dans les milieux universitaires qui soutient l'idée selon laquelle, je cite, un nombre croissant d'experts continuent d'affirmer très ouvertement qu'il est devenu difficile de faire de la notion de « culture » *un concept de compétence de catégorisation indiscutable aujourd'hui*²⁵. Autrement dit, ce serait une erreur impardonnable de penser constituer une démarche spécifique, systématique, incontestée pouvant viser une excellence

²⁴ Mon directeur de recherche, le Prof. KASHEMA nous aura longuement exposé comme il l'a fait à nos prédécesseurs de l'Université de Franche-Comté/Besançon la guerre sourde aujourd'hui bien vivante dans les milieux universitaires français qui a fini par être répandue au point de nourrir une espèce de méfiance sur ce que produisent les didacticiens sur ces questions. Apparemment, on prendrait prétexte de « culture » pour déprécier la didactique des langues plus généralement !! Mais il serait malhonnête de ne pas rappeler qu'il existe, malgré tout, des voix pour affirmer qu'on peut rendre des travaux remarquables sur cette thématique : lire les écrits de R. GALISSON, C. FORESTAL, H. BESSE, L. PORCHER, G. ZARATE et les autres spécialistes de ce domaine !

²⁵ Il existe toute une littérature qui se méfie de « *culture, culturel, interculturel, transculturel* » le lecteur curieux. Cf. certains écrits de E. BAUTIER, 1983, P. CHARAUDEAU, 1987, H. HOLEC, 1984. etc. On ne peut que difficilement ignorer les commentaires désobligeants qualifiant ceux qui choisissent un travail de recherche sur cette thématique portant sur le culturel, l'interculturel, etc. Sans être des experts, nous avons apprécié, sur ce terrain, les écrits de Claude LÉVI-STRAUSS [1952], 2001, 2005, ceux de ses collègues ethnologues et anthropologues ! Heureusement, dirons-nous, que toutes les contradictions notées qu'on les relève chez les intellectuels (Littérateurs, Artistes, Linguistes, Sociologues, Psychologues et autres « *Hommes des Sciences exactes* ») se retrouvent aussi dans ces disciplines ! Ce qui ne les a pas empêchés de continuer à prospérer !

quelconque lorsqu'on mise sur de telles notions.

4. Nous rajoutons la notion *culture/culturel* dans sa distribution avec les deux autres associations que sont d'une part *compétence* et de l'autre qui fonctionne comme *adjectif* ou *complément d'objet*, etc. Il s'agit de *compétence culturelle*, *compétence interculturelle*, *transculturelle*; *compétence de communication*; ensuite des notions composées telles que *contexte chinois*, *enseigner // apprendre*, *acquérir*

Conception de projet dans une problématique d'ensemble.

Un survol de l'ensemble mais un ensemble observé, un à un, de ces quatre composés syllabiques, s'interprète des deux façons : à savoir différente et désordonnée à la fois :

a) De la Culture (française) courante :

Le mot « *culture* » nous l'avons déjà souligné dans les pages initiales (cfr. les auteurs convoqués dans les chapitres qui précèdent celui-ci c'est à dire, les p 4-23/24 et 25 et les suivantes 25-67) distingue bien l'expression nue qui est à l'origine des débats, entre spécialistes, sans fins parce que comme telle « *culture* » couvre un champ tellement divers que ce soit dans la conversation, dans la rédaction d'un ouvrage, etc. Sans compter qu'en même temps la notion peut renvoyer à toutes sortes de domaines, toutes sortes de réalités en sciences humaines dans lesquelles son emploi est considérée, pour ainsi dire, comme inaccessible. On se rappellera les 200 définitions avancées par les deux premiers chercheurs qui ont voulu s'y engager, c'est-à-dire les historiens-anthropologues : KROEBER, Alfred, & KLUCKHOHN, Clyde, [1952] 1963, *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*, New York: Vintage Books, Random House.

Sur les multiples ouvrages que nous avons parcourus parmi les ouvrages retenus pour notre gouverne rien que les titres eux-mêmes illustrent sans aucun doute cet éparpillement lié à la notion de "*culture*" dans la littérature artistique. Rien qu'à partir de cette distribution de sens si diversifiée, on a déjà une petite idée selon les intitulés. Voici quelques-unes de ces indications disparates : Pour un dialogue des civilisations (1977) ; Kultur et Civilisation (1987) ; Cultures, culture... (1996) ; Culture & cultures (2007) ; Culture cultivée (1996) ; l'Etat culturel. Essai sur une religion moderne (1992) ; La crise de la culture : Huit exercices de pensée politique [1954] (1987, 2017) ; Vers la contre-culture (1967) ; la communication interculturelle (1989) ; L'interculturalité du Monde (2000) ; Complexité des Cultures et de

L'interculturel [1996] 2000) ; etc.

b) Kultur & Civilisation, culture cultivée/ courante

Ces 4 intitulés sont séparés des autres (titres) étant donné les circonstances particulières de leur naissance dans la littérature artistique ou littérature culturelle. En effet, Kultur & Civilisations n'a de sens que si l'on prend les deux notions dans le sens de la diversité des valeurs qui se sont opposées à l'époque du Siècle des Lumières. Or, à cette époque donc, comme l'a bien lu le néo-académicien Alain FINKIELKRAUT : « *L'Allemagne-émiettée en une multitude de principautés- retrouve le sens de son unité face à la France conquérante. L'exaltation de l'identité collective compense la défaite militaire et l'avalissante sujétion qui en est le prix. La nation se dédommage de l'humiliation qu'elle est en train de subir par la découverte émerveillée de sa culture ,etc*»[Finkielkraut, Alain, 1987 :22-23.].

Dans l'esprit de ce temps, on peut donc comprendre les conséquences de la rivalité entre d'une part les difficultés des deux pays,

- 1) la France face à une nation issue d'une multitude de petits morceaux d'Etats germaniques. Il y aurait ainsi d'une part une nation française fière, et même orgueilleuse .
- 2) de l'autre part, l'Allemagne (de demain) humiliée et sujette des circonstances. Deux notions ou presque deux façons pour exprimer une seule réalité : « Kultur vs. Civilisation. »

c) Pour un dialogue des Civilisations

Il y a comme un appel commun entre ce point et le précédent, c'est-à-dire le point qui véhicule au moins deux raisons :

- 1) D'une part, la pomme de discorde entre les deux bellicistes que sont l'Allemagne et la France semble avoir sans cesse des prétextes pour déterrer la hache de guerre entre les deux peuples. Ainsi donc, si la guerre n'est pas forcément partagée par le souhait du dialogue de Roger GARAUDY, l'objectif semble être bel et bien le même à savoir la recherche d'une harmonie de vie entre les peuples !
- 2) D'autre part, la notion de Civilisations, ou de Civilisation tout court, renverrait, dans ce cas précis, au même niveau dans les deux contextes. Il s'agirait, par conséquent de la préférence qui serait alors partagée dans la notion de la Culture vs Civilisation. En d'autres mots, du moment que les qualités recherchées seraient du genre de « *dynamique actuelle, de construction en train de se réaliser en ce moment sous forme d'invention nouvelle (création en train d'être mise en place)* »

(contemporain à la parole du « je » en cours !) de réalisation réunissant à la fois demain, mais aussi hier, tantôt dedans, tantôt dehors et même d'ici et de là.

d) Quel service du couloir lexico-culturel représente vraiment en comparaison de l'hypothèse SAPIR-WHORF ?²⁶.

En fait, les deux questions sont liées et pourtant la réponse à l'une pourrait entraîner chez l'autre de l'incompréhension des enseignants et des apprenants donc ce qui peut entraîner un cacophonie dans la classe. Par ailleurs, l'hypothèse des linguistes et anthropologues, Alfred Louis KROEBER et Clyde KLUCKHOHN face à Eduardo SAPIR & Benjamin Lee WHOR. N'est-ce pas une façon de provoquer des malentendus en imposant des chemins, du moins dans les deux cas, sans passer par le filtrage existant réellement dans le mot-clé « Kultur » ?

En d'autres termes, la langue, la culture et le comportement composent un ensemble complexe d'influences réciproques dont il faudrait absolument s'efforcer de relier la double casquette de ce concept qui est né historiquement, tout en ne perdant pas de vue que les structures linguistiques ne procèdent pas des normes culturelles. Bref, ces structures se développent dans une interaction permanente. De plus, la nature de la langue est un facteur qui est à la limite de libre jeu associé à la plasticité de ce cycle je suis moi / je suis toi. C'est que la langue est un système et non une affaire d'assemblage de normes, n'importe quelles normes travaillant dans un seul but.

En allant dans le sens de l'enseignement, on se rend compte de toutes ces structures :

« Toutes ces structures évoquées ne peuvent se transformer que très lentement alors que le nombre de certaines innovations culturelles se font à un rythme relativement rapide. Et donc, du fait que la langue reflète la pensée collective, elle ne peut qu'être affectée par tout ce qui est nouveauté qu'elles relèvent des inventions ou des innovations du coup les inventeurs et les innovateurs peuvent dire ce qu'ils veulent mais ils savent bien le prix en valeurs partagées de temps pour les uns et les autres » [Gardès -Tamine, Joëlle, De la phrase au texte. Enseigner la grammaire du collège au lycée, Paris, Delagrave : 29-30].

Pour ce qui concerne la première question orientée vers « le couloir Lexico-

²⁶ L'hypothèse des linguistes et anthropologues Eduardo SAPIR et Benjamin Lee WHORF repose sur une question de départ à laquelle en qualités de linguistes ils ne pouvaient pas échapper car cette question pose le problème de qui de la langue et de la vision du monde laquelle domine l'autre. Lorsque la linguistique, dans les années 1940-50, à une époque où il devenait important de dépasser l'étape de la phrase pour aller au discours/texte, nous dit bien combien la didactique est emprunteuses.

Culturel » et sa validité, nous croyons que l'essentiel de la réponse devrait avoir été validée par l'analyse grammaticale de la seconde entrée et nous pourrions orienter le détail de ce que Joëlle GARDÈS –TAMINE, nous suggère dans sa citation mais nous voulons bien compléter tout cela à partir de par la contribution de Robert GALISSON.

En effet, Robert GALISSON montre bien qu'il est non seulement l'un des représentants de la didactique des langues et des cultures étrangères en France au cours des 10 premières années essentielles de ce champ en France depuis les années 1975 (Le Niveau-Seuil) jusqu'aux années 1990 (L'Approche Communicative & Langagière), mais aussi par le nombre des années qu'il a consacrées depuis lors jusqu'à aujourd'hui en 2017 à la bonne tenue de la Revue E.L.A.(Etude de Linguistique Appliquée) qui est la seconde revue de cette Didactique des Langues et des Cultures – immédiatement après l'apparition du FdM (Le Français dans le Monde).

Enfin, M. Robert GALISSON, est lexicologue et l'essentiel de sa production est en ouvrages et articles didactiques. De ces ouvrages, nous ne citerons que les quatre suivants :

=> Galisson, Robert, & Coste, Daniel, 1976, Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette.

=> Galisson, Robert, 1979, Lexicologie et enseignement des langues. Essais méthodologiques. Paris, Hachette.

=> Galisson, Robert, 1983, Des mots pour communiquer. Éléments de Lexicométhodologie, Paris, Clé International.

=> Galisson, Robert, 1987, De la langue à la culture par les mots, Paris, Clé international.

Ce dernier ouvrage est non seulement consacré à l'enseignement/apprentissage de FLE qui a fait le tour du monde, mais il constitue assurément l'un des meilleurs ouvrages d'essais lexicométhodologiques à ce jour mais il est convaincant pour la plupart des jeunes chercheur- (e s que j'ai eu l'honneur de rencontrer pour composer mon cours de FLE proposé ici. Pourtant, j'en ai beaucoup lus depuis mes travaux de Masters jusqu'à ce jour.

Voici quelques lignes que nous avons retenues ***pour notre élaboration d'un cours orientée vers la didactique de la culture*** :

De la langue à la culture par les mots. (Quatrième partie : *Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P. (Charge Culturelle Partagée)* extrait des

pages 116 et suivantes.

Culture savante et Culture Partagée.

« En tant que « minimaliste », je fais l'hypothèse que ce qui manque prioritairement aux étrangers désireux de communiquer, c'est, en plus de la langue, la culture partagée des natifs. Cette culture qui, même s'ils l'ignorent, gouverne la plupart de leurs attitudes, de leurs comportements, de leurs représentations, et des coutumes auxquelles ils obéissent. Attitudes, comportements, représentations, coutumes dont les étrangers se saisissent mal des mécanismes s'ils ne les réfèrent qu'à leur propre culture.

Pour eux comme pour les natifs, je postule donc que la culture partagée joue un rôle essentiel, parce qu'elle est une culture transversale, qui appartient au groupe tout entier, alors que la culture savante, bien que légitimée par l'école, n'est qu'une subculture, apanage exclusif d'une classe (seule à être dite « cultivée »), qui ne représente qu'une faible minorité du groupe.(...) Cette culture qui crée des différences, qui élève des barrières, est une « culture-orientation. » Une formule rien moins qu'insolente exprime cette sorte de fascination qu'elle exerce sur ceux qui tentent tardivement de l'acquérir à bon marché : « La culture (sous-entendue « savante »), c'est la confiture, moins on en a, plus on l'étale ! » A l'inverse, la culture partagée échappe au contrôle conscient de ceux qui la possèdent. Elle ne s'exhibe pas. Elle n'est une gloire pour personne, puisqu'elle appartient à tout le monde. C'est une « culture -discrétion » qui rapproche, qui aide à vivre ensemble.

En bref, mon hypothèse est la suivante : l'objectif prioritaire de la Didactique des Langues et des Cultures n'est pas de fabriquer des thésaurisateurs ou des snobs d'un savoir savant, qui catégorise arbitrairement les individus, au bénéfice du plus petit nombre ; il est de faire accéder à une culture de base , tout aussi utile à partager avec les étrangers qu'avec les autochtones, dans la mesure où elle est la culture de tous et de chacun, qui sert à comprendre et à se faire comprendre au quotidien » (Le chapitre 4 : La charge culturelle partagée ou C.C.P.). [Galissou, Robert, 1991 :116-117]

Voyons à présent comment les trois autres points pourraient accompagner une problématique de la recherche construite pour trouver des modèles de théorisation avant de déboucher sur l'analyse-interprétation des données finales.

Christian PUREN, l'un des nouveaux ténors de la didactique des langues dans les hautes institutions et autres universités dont le nouveau champ de recherche a trouvé

un autre champ de bataille pour l'aider à fustiger ce qui semble aujourd'hui s'orienter vers l'Éducation nationale et plus globalement l'enseignement/apprentissage des langues à l'école française.

Au moment où il prenait la direction de l'APLV (Association des Professeurs e Langues Vivantes), il a trouvé l'occasion tout à fait opportune pour exposer ses plaintes, au nom de ses homologues chercheurs didacticiens, il nous aura transmis l'intitulé suivant:

Les contre-performances de l'enseignement des langues à l'école. Quelle dynamique engager pour une plus grande efficacité ? [Puren, Christian, 2009, Le FDM= (le Français dans le Monde), Paris, Hachette, Formation Point Didactique n°338 : 23 et ssq] ²⁷

Rien ne pouvait nous ouvrir aussi grandement les portes alors que nous ne savions comment souligner l'importance de nos soucis actuels sur la même problématique de pouvoir convaincre les responsables de l'enseignement /apprentissage des langues et cultures étrangères dont le français dans la formation des futurs formateurs. En choisissant le même secteur de l'éducation chinoise aujourd'hui sans doute plus qu'hier ! Il a rejoint notre intitulé de la thèse de doctorat. Bref, nous nous sommes aperçus que quelque part nos intérêts convergeaient et que même sur des points importants nous pourrions emprunter la même voie : d'un côté l'article du FdM pour le Prof. Christian PUREN et de l'autre notre organisation de la thèse ! Mais qu'à cela ne tienne ! Étant donné l'écart social et scientifique entre nous deux, nous pouvions nous féliciter de l'attrait qui est derrière tout ceci et qui constitue déjà un énorme avantage pour nous chercheuse, aucun doute c'est certain !

En fait, nous avons la posture de quelqu'un qui jusque-là pouvait, à juste titre,

²⁷ Si nous avons convoqué cet article de Christian PUREN, c'était pour 3 raisons importantes. En effet, ce chercheur-didacticien, Professeur à l'Université Jean Monet de ST Etienne (qui est pour ainsi dire liée l'université Lumière, Lyon II) est primo-- l'un des ténors de la didactique des langues-cultures en France, secundo--le n° 338 du Français dans le Monde où son article est publié, réunissait d'autres chercheurs-didacticiens développant le thème de « Formation Point Didactique » dont Jean Duverger qui développe : « L'enseignement des langues en France : Oser de vraies réformes », dans le même n° de FdM, à partir de la page 27 et ssq. Et tertio--- Christian PUREN, Responsable de formation de formateurs au haut niveau, reconnu par tous, recommande, à la fin de son article une autre référence de même qualité et de même thématique, à savoir la Revue Le Monde de l'Education, n° 333 février 2005 qui est consacré à l'apprentissage des langues vivantes.

Enfin, toujours le même spécialiste de ce champ : Christian PUREN renvoie son lecteur « sur la Toile » suivante : [www.cyber-langues.asso.fr:association des enseignants de langues vivantes utilisant les nouvelles technologies](http://www.cyber-langues.asso.fr:association%20des%20enseignants%20de%20langues%20vivantes%20utilisant%20les%20nouvelles%20technologies) www.ac-versailles.fr/pedagogi/langues/ : rubrique «Multimédia en classe » : ressources mises en partage

s'inquiéter du fait qu'il fallait trouver des arguments à opposer aux mêmes plaintes de la part des nouveaux enseignants quant à la façon de gérer les épreuves de fin de cycles universitaires pour les diplômés FS4 et FS8 alors même que dans le pays considéré comme le modèle à suivre non seulement il y avait régulièrement, sur ce point, des révisions et changements de méthodologies d'enseignement/apprentissage, mais on peut changer les instructions officielles pour les remplacer par des nouvelles exigences, si besoin est !

Non, décidément, il y avait bien lieu de se réjouir de pouvoir disposer de tant d'arguments d'autant plus qu'il s'agissait bel et bien des stratégies qui étaient couramment pratiquées dans le pays du pays demandeur de formation ! C'est certain, on ne pouvait trouver mieux pour nous défendre et espérer, dans le pire des cas, ou alors attendre une certaine compréhension pour obtenir un temps... de consultation... acceptable ! Autant dire, lorsqu'on parle de la Chine, le rêve quoi !

a.i.1. Autour de l'observation participante de l'enseignant.

Définissant l'un des versants des tâches qui incombe au chercheur/chercheuse soucieux des préparatifs pour sa recherche de terrain, Alexis MUCCHIELLI emprunte ce propos à l'un de ses partenaires partageant son sens de l'observation participante- qui est incontournable dans notre méthodologie de recherche et la conduite de notre problématique de recherche- :

*L'observation participante consiste à participer réellement à la vie et aux activités des sujets observés, selon la catégorie d'âge, de sexe ou de statut dans laquelle le chercheur parvient à se situer **par négociation** avec ses hôtes en fonction **de ses propres desideratas** ou de la place que **ceux-ci consentent à lui faire**.* Propos attribués à Laburthe –Tolra par [Mucchielli, Alexis, 2007, la lettre O de son dictionnaire intitulé Les Méthodes Qualitatives en Sciences Humaines]

Ces trois notions/ou concepts en gras et en sur-souligné, c'est-à-dire en d'autres termes :

1. **La négociation**
2. **(Les besoins langagiers) et (objectifs d'apprentissage)**
3. **Les desideratas**

, constituent les principes de méthode /méthodologie qui vont ouvrir, pour nous les autres caractéristiques /éléments que nous avons retenus pour nos hypothèses de recherches autrement dit l'étape suivante qu'il nous faut clarifier dans cette

problématique de la recherche.

En vérité, c'est comme si la question de départ - que nous nous étions posée maintes fois dès l'instant où notre projet de thèse de doctorat était agréé par l'Équipe d'Accueil 1339, LILPa (Linguistique, Langues, Parole) de l'École Doctorale des Humanités (EDH 520) de l'Université de Strasbourg - nous avait, tout de suite, tracé les schémas de la route à suivre. En somme, nous y avons relevé l'essentiel des éléments premiers et des orientations scientifiques qu'il nous fallait saisir au fur et à mesure du travail de recherche.

Cette question semblait surgir dès les premiers battements d'ailes perceptibles dans le survol de l'intitulé même de la thèse qui est, rappelons-le :

« *Des éléments pour « un enseignement de la culture française courante » aux apprenants chinois plutôt sensibles à une lecture interculturelle de l'environnement »*

N'importe quel lecteur lambda aura noté les deux partenaires de l'acte pédagogique (ou la stratégie) qui renvoie à l'enseignant associé ici dans la méthodologie de l'enseignement /apprentissage en classe de langue (en l'occurrence le FLE= français langue étrangère). Par conséquent nous ne pourrions entreprendre aucune action/activité dans la classe de langue sans la présence permanente de ces deux- là. De plus, un choix semble clair dans l'utilisation d'outils pédagogiques portant sur une langue française qu'on doit apprendre à apprendre. Nous totalisons les sept éléments suivants, ici à mi-chemin : a) **Apprenant**, b) **un Guide**, c) **Une langue française dans la classe de langue**, d) **une méthodologie pour apprendre à apprendre**, e) **apprenant chinois en Chine ou ailleurs (en France)**, f) **Culture/culturel, Interculturelle**, g) **Réussir/d'Efficacité/Évaluation**.

Dès lors que ces ingrédients sont rassemblés, on peut ensuite, faire des propositions /hypothèses de la thèse de doctorat en Didactique des Langues/Cultures Étrangères telle que nous les concevons dans une classe de langue non maternelle, en situation de Français Langue de Spécialité dans les Universités chinoises (une formation du genre apprendre à apprendre).

a.i.2. Vers une méthodologie de l'apprendre à apprendre en FLE ? Quelle réussite du FSE4/FSE8 ?

Comme nous l'avons clairement posé dès les premières pages de la rédaction de cette thèse de doctorat à la fois en notre qualité de chinoise formée dans notre pays natal jusqu'au-delà du bac (dans son équivalent chinois), ensuite inscrite dans

l'Université française depuis la première année de l'université, nous avons choisi un cursus en Lettres: - en Lettres d'abord, inscrite ensuite au Master des Didactique des Langues Cultures Étrangères – nous en sommes aujourd'hui à la présentation de ma thèse de doctorat en Didactique des Langues & Cultures Étrangères (FLE).

Après avoir accompli tout le protocole consécutif à l'inscription, nous avons décidé de travailler sur l'une des conséquences²⁸ de ce qu'on a, pendant longtemps dénommé : « **la Méthode chinoise traditionnelle** ». Il s'agit des conséquences de l'Éthique de l'Éducation Institutionnelle (tout ce qui était entrepris pour la formation des cadres de l'administration de l'empire et son évolution au cours des temps en Chine) et donc par la suite le regard/considération qu'on manifeste sur ce qu'il est advenu de tout cela au cours des milliers d'années de la Chine alors que l'Éthique et l'Institution Scolaire ont évolué différemment un peu comme cela s'est passé en Occident européen. Quel est le parcours dans le temps de l'Histoire, de la Philosophie, de la Physique, de la Théologie chrétienne, des Sciences dites Exactes et Humaines, hier, aujourd'hui, demain, etc.

De tout ceci, il nous suffit de retenir que les Universités Chinoises sont fières de l'histoire de leur pays et donc ne renient rien des différentes étapes de leur administration au cours des siècles tout comme les autres civilisations mondiales (qu'elles soient européennes, asiatiques, africaines, latino-américaines, et autres).

En revanche, en tant que chinoise (encore une fois comme cela se fait dans n'importe quel pays au monde) nous aimerions pouvoir relancer le fondement de la certification de diplômes tout spécialement les FS4 (Licence) et FS8 (Master) afin de jauger aujourd'hui ce qu'il en est de ses moyens de renouvellement des méthodologies. Ceux-ci sont à la base de ce qui est incontestablement un échec pour la progression en enseignement/apprentissage des langues au moment où, grâce à la mondialisation, et compte tenu du rôle des langues étrangères dans cette distribution des richesses dans le monde, chacun recherche l'efficacité dans l'usage et la circulation de ces langues dans les champs de la finance et du commerce !

Ceci dit, il nous faudrait maintenant dire et justifier quels schémas nous avons choisi à la fois comme propositions /hypothèses de travail, quels outils nous avons réunis à cette fin et de quelle façon nous pensons pouvoir traduire tout cela dans une

²⁸ Il y a eu au cours de tout une décennie sinon pendant sa moitié un débat sur une trilogie composée de : Méthode chinoise traditionnelle, divers/diversitaire, contextualisation, etc. qui a connu beaucoup de succès auprès de quelques équipes d'enseignants chercheurs didacticiens notamment à l'Université de Tours.

autre manière de structurer tout cela, de telle sorte que nous puissions obtenir de meilleurs résultats auprès de nos apprenants en français de spécialité, à la fois aux épreuves de diplômes de fin de cycles et dans leur recherche d'une compétence de communication langagière en français langue/culture étrangères.

Après avoir fait le tour des méthodologies que nous offrent les marchés et maisons d'éditions depuis le renouvellement méthodologique de l'enseignement /apprentissage du FLE cfr/ novembre 1975 et **l'avènement d'Un Niveau-Seuil** comme point de départ de cet élan nouveau, force est de reconnaître que depuis lors ce ne sont pas les nouvelles méthodologies qui ont manqué, loin s'en faut !

Nous avons, naturellement, été initiés à l'avènement des unes et des autres à travers divers cours/séminaires, etc. des Masters et même déjà au niveau de certains modules des licences. Du coup, on se prend à rêver de ce choix tellement ouvert !

C'est dans cet ensemble d'outils si divers qu'il nous a fallu faire notre marché méthodologique tout en tenant compte des autres ingrédients importants qui en font partie. Nous avons, pendant 1h et plus sur toute une semaine, essayé de trouver notre chemin au milieu des autoroutes, routes nationales, chemins de campagne, dirons-nous, etc. En fin de compte, nous avons adopté ce que Christian PUREN appelle : **un peu d'éclectisme** ici et là mais à partir d'un socle solide sur lequel s'appuyer. Concrètement cela nous a amenée à partir du travail commun proposé par des **premiers**²⁹ **chercheurs-didacticiens**, c'est-à-dire les 10-15 premières années !!

²⁹ Parmi les premiers chercheurs –didacticiens qui se font connaître au premiers plan de la nouvelle tendance en didactique des langues : GALISSON, Robert, 1975, Thèmes de prédilection et vocabulaire thématiques à charge incentive, in Revue E.L.A. (Etudes de Linguistique Appliquée, n° 18, avril-juin, Paris, Didier ; JUPP, T.C. et HODLIN, S., 1978b, Industrial English, traduit et adapté par HEDDESHEIMER, C. & LAGARDE, J.P. Apprentissage linguistique et communication, Paris, Clé International ; BESSE, Henri, & GALISSON, Robert, 1980, Polémique en didactique, Du nouveau en question, Paris, Clé International ; GALISSON, Robert, 1980, D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères : Du structuralisme au fonctionnalisme, Paris, Didier édition ; GALISSON, Robert, BAUTIER, Elisabeth, COSTE, Daniel, HÉBRARD, Jean, LEHMANN, Denis, PORCHER, Luis, et ROULET, Eddy., 1980, Lignes de force du nouveau actuel en didactique des langues étrangères : Remembrement de la pensée méthodologique, Paris, Didier édition ; RICHTERICH, René, & SCHERER, Nicolas, [1975] 1980, Communication orale et apprentissage, Paris, Hachette, F/Pratique Pédagogique ; RICHTERICH, René, 1985, Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, n° spécial du FdM (Français dans le Monde, Recherches & Applications, Paris, Hachette ; et beaucoup d'autres tel que Beacco, J.C., Les dimensions culturelles.. ; MOIRAND, Sophie., Situations d'écrits, etc.,

Mais, nous ne nous sommes pas arrêtés aussi aveuglement sur tout ce monde français, anglais, allemand, belge, suisses, anglais, américains, etc.

En fait, nous avons jeté notre dévolu sur 2, ou disons-le, en grattant beaucoup ici et là, 3 noms associés à 2/3 chercheurs-didacticiens de cette époque parmi les plus productifs et « *fletistes* ». Nous avons aussi tenu à honorer ceux d'entre eux qui ont voulu s'accrocher plus que d'autres à des thématiques particulières du genre : *Polémique, Français fonctionnel, Évaluation, Culture/culturel, Interculturel, ...* C'est dire que les orientations « majeures » de notre recherche étaient clairement posées alors.

Avant de revenir aux noms du plus grand nombre de ces pionniers et à la justification de leur sélection, nous aimerions expliciter une problématique qui a, pour ainsi dire, commencé à montrer son bout de nez. En présentant les préliminaires comme tout ce qui l'a suivi, nous croyons avoir laissé entrevoir ce qui était prioritaire dans cette thèse. Au-delà de l'option didactique aujourd'hui et son apport à toute pédagogie, les deux points forts, nous avons des préférences telles que, quel français enseigner, quelle norme privilégier, pourquoi, etc.

Comme on le sait, la plupart de ces auteurs sont devenus aujourd'hui des grands noms de la didactique des langues et des cultures. Il y a de nouveaux comme Christian PUREN, Janine COURTILLON, Geneviève –Dominique de SALINS, Evelyne BÉRARD, Gisèle HOLTZER, Jean-Charles POCHARD, Pierre MARTINEZ, Geneviève ZARATE, Louise DABÈNE, Francine CICUREL, Véronique CASTELLOTTI, Marielle RISPAIL, Laurent KASHEMA, Yanik LEFRANC, etc. ce qui montre, s'il en était besoin, combien ce champ de recherche a continué de se développer et de prospérer non seulement en France et dans les pays francophones mais aussi le fait que le témoin continue à suivre son petit bonhomme de chemin entre plusieurs mains partout dans le monde où cette langue a pris racine jusqu'aujourd'hui.

Quant à notre problématique de recherche, nous avons donc fini par trouver comment tracer notre itinéraire dans le sens du vent à l'instar des chercheurs-didacticiens d'aujourd'hui, mais aussi en essayant de mettre ce courant en harmonie constructive avec nos instructions officielles et les attentes de nos étudiants de spécialités de français dans nos universités chinoises.

Ainsi donc, nous avons fait le choix des outils en fonction de ces objectifs en procédant de la manière suivante :

- 1) Chercher rapidement trois à cinq partenaires membres de notre équipe de diplômés

non seulement universitaires (quelles que soient la réputation qu'ont ces dernières), des docteurs dans notre champ disciplinaire, mais aussi les titulaires de Masters en didactique des langues /cultures, tout restant au fur e à mesure en retenant ceux qui acquièrent une expérience d'enseignement avant et après la formation à l'étranger. ;

2) Chaque membre devrait pouvoir disposer d'au-minimum 3 heures pleines par mois afin de :

=> Pouvoir s'engager sur la meilleure stratégie à suivre pour espérer convaincre nos étudiants inscrits en spécialités Français Anglais, Espagnol, Allemand, Russe, etc.de travailler dans le sens d'une certaine vision du CECRL ;

=> Partager les documents et organiser leur distribution entre membres tout en essayant d'assurer de la meilleure façon de l'intégrer dans le sens du diplôme visé aux épreuves officielles ;

=> Être en mesure de continuer à garder contact avec d'autres zones géographiques à l'intérieur de la Chine et si possible avec des partenaires vivant dans les pays voisins pour échanger des documents de travail, proposer par la suite des invitations pour des événements culturels qui parmi les plus intéressants tout en envisageant la possibilité de les organiser éventuellement de façon cycliques chez les uns et les autres.

S'agissant de ce projet de thèse et de la façon dont nous l'avons construit pour qu'il soit en mesure de vérifier le bien-fondé ou non de nos hypothèses de recherche perçues telles qu'on arrive à s'en faire une idée à partir de l'intitulé même de la thèse, nous avons considéré qu'il fallait commencer par rassembler les quatre éléments autour desquels l'idée globale tourne. Les 4 éléments réunis seraient les suivants :

- ❖ Le fonctionnel et la civilisation
- ❖ Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage
- ❖ Le français courant ainsi qu'une certaine vision du culturel
- ❖ Culture courante et lecture interculturelle.

D'une certaine manière le français langue étrangère en Chine tel qu'il est perçu y compris par les étudiants du FLE l'ayant choisi *comme « français de spécialité »* est beaucoup plus répandu qu'on ne veut l'accepter dans les milieux spécialisés en didactique des langues et des cultures. C'est, en tous les cas, ce qui se dégage du sens que **les chercheurs-didacticiens des langues et des cultures étrangères des premières heures** ont affirmé clairement dans *l'ouvrage Polémique en didactique, du*

renouveau en question, chap.II, publiés par Henri BESSE & Robert GALISSON, 1980, Paris, Clé International, p36 et ssq.

« (...) A ce titre, *le français fonctionnel est constitué par tout ce qui n'est pas le français général*. [Porcher, Louis, M. Thibaut et le Bec Bunsen in Revue E.L.A. (Étude de Linguistique Appliquée), n°23, Juillet-septembre, 1976 :6] « *Fonctionnel(le) s'oppose alors à culturel(le) et on peut faire état d'une distinction entre enseignement culturel et enseignement fonctionnel des langues* »[Rebouillet, André, 1973 : 79].

Un bon exemple de cette acception : « *Nos expériences de français fonctionnel [...] sont nées de la conjonction de besoins langagiers d'apprenants spécifiques : les publics du Centre scientifique et technique français au Mexique (C.S.T.F.M.), de l'insuffisance des méthodes traditionnelles pour répondre de manière adéquate et rapidement à ces besoins, et des efforts de certains professeurs pour opérer au plus vite les adaptations sinon les « révolutions' » qui s'imposaient, pour « fonctionnaliser » leur enseignement en français* » [Baltzer, Franz, 1978, A propos de quelques expériences fonctionnelles en milieu hispanophone, in Revue Le Français dans le Monde, n°139, août- septembre]

Il n'est pas facile de cerner le (ou les) concepts dénotés par le dérivé adjectival **fonctionnel(le)**. Parce qu'à notre connaissance, aucun texte didactique n'en donne une définition vraiment explicite, c'est-à-dire utilisant des termes eux-mêmes strictement définis en extension ou en compréhension. Les définitions qu'on peut trouver désignent ce à quoi elles renvoient beaucoup plus qu'elles ne s'efforcent de la définir réellement. (...) Si on ajoute que, dans presque tous les textes, les deux paradigmes sémantiques de co-occurents apparaissent simultanément, on en déduira qu'au niveau des signifiants, le fonctionnel dit être (sans peut-être le vouloir) une « problématique didactique totale ».

En travaillant sur des contextes plus larges et en regroupant ceux dans lesquels la valeur d'emploi de fonctionnel (le) paraît être sensiblement la même, on parvient avec quelque arbitrage, à délimiter **4 acceptions différentes** qui coexistent parfois dans les mêmes textes :

=> La **1e** fait de fonctionnel(le) un équivalent para synonymique de scientifique, technique, spécialisé (e) s'adressant à **des publics professionnels spécialisés** tel que Denis LEHMANN,& alii, 1979, André REBOUILLET ,1977, Louis PORCHER,

1976, Franz BALTZER, 1978, Jean-Claude BEACCO, Ronald MACKAY, 1978, Enseignement de l'anglais aux adultes notamment.

=>La **2e** acception, de fonctionnel (le) désigne un contenu qui puisse être réutilisé vite par l'apprenant dans un cadre professionnel. On parle alors d'un apprentissage conduisant à la maîtrise d'un E fonctionnel **d'actes langagiers**, comme le souligne René RICHTERICH, 1972, étudiant adulte, rapide

Robert GALISSON & Daniel COSTE, Dictionnaire de Didactique des Langues, 1976, **Un Niveau-Seuil**, Daniel COSTE, 1976, Daniel COSTE & Arnaud PELFRÈNE, 1976, Aupècle, M. & Alvarez, G., 1977.

=>La **3e** acception, concerne un changement méthodologique de l'enseignement de la langue. En fait, il ne s'agit pas d'un français fonctionnel, mais d'un enseignement fonctionnel du français, selon Louis PORCHER, 1976. Pour lui ,le fonctionnel renvoie à une relation entre deux ensembles des données complexes. Public apprenant, ses besoins, ses attentes, ses caractéristiques + contenu d'enseignement et techniques pédagogique permettant son apprentissage. Le tout réunit les points 1 & 2nde. John Leslie Melville TRIM, Daniel COSTE, Le Conseil de l'Europe aurait préféré **Systématique à Fonctionnel**, Christian HEDDESHEIMER & Jean-Pierre LAGARDE, 1978.

=> La **4e** acception relève plus de la linguistique appliquée que de la didactique des langues étrangères proprement dite. Il s'agit ici des textes qui traitent des contenus linguistiques de l'apprentissage. École de Prague, A., MARTINET, M.A.K. HALLIDAY et sa grammaire. Le cours ne sera plus construit à partir d'une sélection des structures linguistiques et d'unités lexicales mais à partir de **catégories communicatives ou notionnelles** de différents types, A.P.B. Allen, & H.G. Widdowson, 1975, J.A. van Ek dans The Threshold Level, 1975 et dans Waystage, D.A. Wilkins, Notional Syllabuses, 1976, etc." [Besse, Henri. & Galisson, Robert, Polémique en Didactique, Du renouveau en question, 1980 : 35-43]

Bien qu'il ne s'agisse que de quelques énoncés significatifs qui ont été tirés des œuvres citées pour l'ensemble du travail du doctorat, le contenu global gravitant autour de cette problématique est porté par le même ouvrage **Polémique en didactique**. Du renouveau en question. De cet ouvrage donc, où nous avons extrait un

certain nombre de ces citations que nous aimerions expliciter, sort une page et demie qui pourrait paraître trop longue au/à la lecteur/trice de notre problématique de recherche mais, en vérité, les extraits retenus pour un survol suivi d'un modeste commentaire sont à l'image de cet ouvrage lui-même qui ne comprend que 144p. La lecture commentée/ou plus explicitée reste synthétique, à notre avis. C'est une petite partie qui vient compléter d'autres composantes de la problématique globale de notre recherche.

En effet, il nous a semblé nécessaire de rappeler ici ce qui donne du poids à l'ensemble du travail sensé s'engager dans la manière d'explicitier, non seulement la démarche globale du projet de thèse mais aussi dans la justification de ce projet. En un mot, il s'agit d'un ensemble servant à montrer en quoi cette thèse est bâtie sur une démarche assez originale.

Plus globalement nous aimerions pouvoir éclairer de quelle façon l'engagement dans les travaux de recherches de haut niveau nous pousse jusque dans nos derniers retranchements et nous précipite dans tous les sens et dans tout ce qui se fait autour de nous. Mais, c'est tout aussi bien un autre lot des problématiques qui se découvre dans notre univers nous poussant à choisir où aller travailler de préférence et par la suite selon la façon dont notre problématique de recherche incite à nous lancer dans des formations nouvelles sans cesse ! C'est ainsi qu'au lendemain de notre inscription en cycle doctoral elle focalise notre attention sur :

1. Toutes sortes des voies ordinaires ou totalement nouvelles portant sur les éternelles questions qu'on peut résumer en ces notions :

De *Grammaire explicite ou implicite, Pédagogique ou Linguistico-Normative* ;

2. D'autres pistes s'inscrivent dans des courants qui vont d'une *Méthode d'Enseignement du Français régional* vers des *Langues Cultures Françaises plus Classiques* ;

3. Ailleurs, on croise des *Suggestions Méthodologiques* partant des *Productions écrites* des *Publics Sociolinguistiques* et *Socio-Culturelles bi-multi-lingues* ;

4. Mais, on trouve sur notre chemin d'aujourd'hui d'autres types de travaux qui proviennent des productions inspirées des *Approches Communicatives Diverses* allant des *Méthodologies SGAV des années 1975 jusqu'à l'Approche par Tâches version Road. ELLIS* (voir les derniers sites du chercheur –didacticien bien connu dans les milieux didactiques des langues cultures étrangères qu'est le Prof. Christian PUREN et son excellent site ouvert aux jeunes enseignants-didacticiens, que ce soient des

hommes et/ou des femmes, membres de l'APLV ou non, etc.) ;

5. Enfin, on ne nous fera pas grief parce que nous n'aurons pas ouvert suffisamment d'espaces à l'innovation si recherchée et qu'on regroupe autour de : ***Technologies de l'Information et de la Communication***, etc. Voilà quelques-unes des thématiques de recherches qu'on retrouve aujourd'hui dans les travaux de recherche allant du ***second cycle au cycle doctoral*** et même ***au post-doctorat*** à travers les institutions telles que la CEE, et bien d'autres en Europe, aux U.S.A., comme en Asie du Sud-est notamment.

Mais alors, que reste-t-il ? Qu'avons-nous choisi et en quoi pouvons-nous prétendre à une innovation ou quelque renouveau dans cette thèse de doctorat ?

Ce qui est vrai, c'est qu'il n'est pas facile d'inventer la lune, dirons-nous. Quant au renouveau, on peut toujours rêver lorsqu'on appartient aux rares élus bénéficiant d'Allocations d'Études ou même lorsqu'on vit sous la tutelle de parents non seulement riches, soucieux de prodiguer un soutien psychologique, mais aussi efficaces dans leurs interventions, etc.

Pour le reste, il est nécessaire de garder à l'esprit que l'intitulé de la thèse, à travers ces notions/concepts-clés repose sur des piliers majeurs et sans équivoque. En d'autres termes, cette entrée suggère déjà, à elle seule, le contenu sous-jacent des hypothèses. En somme, il prépare ou plutôt fait entrevoir pourquoi il est si nécessaire de comprendre quelle est le poids de l'association des éléments agglutinés dans les couples« ***français fonctionnel, notions/fonctionnelles, notionnelles-fonctionnelles*** » etc.

Mais, en même temps, il y a comme un flot d'autres ingrédients qui maintient une sorte de pression sur le chercheur/la chercheuse dont la réflexion n'a rencontré jusque-là que des questions et si peu de réponses. Car, la tentation de condamner d'avance la direction actuelle des épreuves du diplôme de fin d'études dans nos universités cache l'essentiel du problème en oubliant tout ce qui est attendu des parents et surtout tout ce qu'entraîne de pression l'École d'aujourd'hui de la part des Autorités Supérieures du Parti et de l'État. Il s'agit de performance à l'École comme cela a été mené de mains de maître dans les Secteurs : Économique, le Commerce International, la Banque & la Finance, l'Industrie, les Relations Internationales, les Marchés, etc. ; des exigences de la Mondialisation et de ce que ***doit être*** la place de la Chine : République Populaire et Démocratique ! L'Institution scolaire et universitaire ne peut aspirer qu'à l'excellence et tout de suite comme les autres pays.

Or, comme chacun le sait l'excellence repose sur la haute qualité du rendement des Équipes Scientifiques des Chercheurs qui devraient être numériquement et scientifiquement très à l'aise et hautement soutenus par l'Organisation de l'Institution de tutelle, sans oublier tout ce qu'il faudrait mettre en place en matière d'excellence en recherche, c'est à dire tout cet édifice travaillant au compte et avec le soutien des fonctionnaires et personnels répondant à toutes ces attentes. Hélas, l'école n'est pas le secteur économique-financier, ni le commerce international ! Outre le fait que tous ces secteurs-là avaient une bonne avance, ils ne tournent jamais sur la même roue que celle de la formation de tout un peuple, d'hier, d'aujourd'hui et de demain ; c'est une question de marche, du temps, la masse du peuple à travers l'espace et le temps, les traditions, les us et coutumes, etc.

Bref, pour en arriver là, reconnaissons qu'il y a encore beaucoup de chemin à faire ! Lorsqu'on voit à quel rythme tout dégringole en laboratoires, en chercheurs didacticiens, en scientifiques dans tous les secteurs, sans oublier la diminution à grande vitesse des personnels en l'espace de treize ans que nous venons de passer dans l'espace géographique (l'Europe, pourtant reconnue comme la plus avancée depuis tant d'années !) où j'ai tout de même vécu pendant 13 années successives. Et les nouveaux venus sur la scène mondiale seraient donc meilleurs, attendons de voir !

a.i.3. Quelle méthodologie de la recherche promise par cette thèse de doctorat en DDL/C ?

De quelle esquisse de projet pédagogique sommes-nous partis pour mettre en place ce qui pourrait donner de la consistance à la problématisation et en même temps aussi aux hypothèses de recherche ? C'est ce qu'en effet nous avons toujours souhaité intégrer, dès l'élaboration de cette thèse de doctorat, pour nous-mêmes et éventuellement pour des homologues enseignant- (e)s-didacticien(ne)s fraîchement formé(e)s dans les universités étrangères mieux préparées à ce type de formation de formateurs.

C'est notamment ce que nous avons préparé à notre lecteur-trice à travers le développement des premières tentatives de ce que pourraient être les autres aspects de nos objectifs d'une innovation que nous comptons construire comme schémas plus adéquats pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères e.g. FLE (ou si on préfère *les premiers pas d'apprendre à apprendre* annoncés **au point 2** de cette problématique de recherche intitulé « *Vers une méthodologie de l'apprendre à*

apprendre ou FS4/FS8 »?)

Lorsqu'on ouvre la dissertation écrite de cette thèse on tombe tout de suite sur le titre de la thèse elle-même et deux éléments parmi d'autres ressortent, il s'agit de :

=> 1. Éléments pour un enseignement de **la Culture française courante**

=> 2. **Aux apprenants chinois** plutôt sensibles à une « **lecture interculturelle** »...

Bref, d'entrée de jeu les cartes sont là, bien en mains, toute personne qui a parcouru cet intitulé a saisi les notions-clé et son message. En un mot, nous comprenons qu'il y a bien deux acteurs et deux attractions partagées entre eux ; à l'entrée, une culture courante et dans la suite : on nous parle d'apprenants chinois dont la culture choisie serait **lecture interculturelle**. Le jeu reposerait donc sur un partage, à première vue curieux, puisqu'on a l'impression d'un partage renversé dans la mesure où la thématique fonctionne à base des deux acteurs : l'enseignant et des apprenants. Mais, en même temps le partage renversé, n'a rien de surprenant puisque l'enseignant donne le tempo et dans la destination de ce tempo l'apprenant chinois réagit en faisant en quelque sorte une réponse du genre *message reçu* et voici ce que nous avons retenu : *ce que vous avez proposé* est compris comme ceci : c'est *une lecture interculturelle qui achève* notre œuvre de départ.

Il faut cependant se méfier de ce qui passe pour simple en didactique dès lors que tout cela s'organise et s'exécute dans une classe de langues ou dans quelque autre espace où l'on dit avoir acquis et relié des connaissances ou savoir. Ne serait-ce que parce que toute acquisition de savoir /connaissance n'a d'intérêt que lorsqu'on s'en approprie le cheminement et surtout si l'on peut en expliciter, tout seul, l'alpha et l'oméga à quelqu'un d'autre, dans un autre et lointain milieu.

C'est à ce parcours que nous voudrions consacrer, dans ce cas d'espèce, la circulation /distribution d'un exemple qu'on prétend être si simple.

Autrement dit, par quel processus l'apprenant chinois est parvenu à trouver son chemin à travers le tour et détour des mœurs et coutumes de ces notions/concepts si compliqués de : *culture, culturel, culture/interculturel, transculturel, subculture, multiculturel, pluriculturel, plurilingue, etc. ?*

S'il est vrai que la définition de ces notions/concepts a subi un petit toilettage acceptable, il n'est pas certain que ceci suffise à expliquer pourquoi et surtout comment la doctorante d'aujourd'hui et demain didacticienne que nous sommes tombe ainsi à pic sur *l'harmonieuse association* « ***culture française courante et lecture interculturelle*** » auprès des apprenants chinois ?

Ceci mérite assurément une mise au point nécessaire et nous ne nous déroberons pas là-dessus.

Il y a d'abord *la culture française courante* et sa réception en milieu universitaire des apprenants chinois *engagés dans le français de spécialité* qui nous est venue à l'esprit après nos deux stages effectués par deux fois et pour des raisons différentes³⁰ en territoire chinois.

Question d'entrée : s'agit-il du/de : *français courant en tant que culture* ? Ou bien *culture courante en France* ? A moins que ça ne puisse entrer dans les distinctions faites à travers les recherches françaises (faites par les chercheurs didacticiens en France) dont nous avons hérité à travers la Revue FdM (français dans le monde) *in* le n° spécial Applications & Recherches, janvier 1996, intitulée *Cultures, culture*, .. s/ de Luis PORCHER & Martine ABDALLAH-PRETCEILLE. Cette dernière possibilité est celle qui nous convient et qui nous fait couper les offres dans toutes les directions qui pouvaient donner lieu à un autre type de débats et que nous n'avons pas retenues.

Certains articles produits dans ce fascicule du FdM de 96 et singulièrement celui de Claude OLIVIÉRI vont dans le même sens. Ainsi, ce chercheur-didacticien de Paris III- Sorbonne Nouvelle a choisi la voie de « *la culture cultivée et ses métamorphoses* » en se focalisant sur « *métamorphoses* »³¹, qui devient ainsi caractéristiques et points dominants que nous partageons plutôt et intégrons même dans notre position sur la question. C'est ainsi qu'il qualifie la culture de « *mot-piège* » en sollicitant tout à tour le poète américain Thomas Stearns ELIOT (1948) qui aurait dit : « *Tout comme on n'a besoin de définir une doctrine qu'après l'apparition de quelque hérésie, ainsi on ne prête son attention à un mot que lorsque celui-ci en est venu à être utilisé à tort* »

(Quelle façon élégante d'affirmer combien le mot « culture » est si galvaudé de nos jours !). Il fait suivre cette critique acerbe d'un piège selon le Philosophe Edgar.

³⁰ Ce que nous voulons dire ici est que c'est à l'occasion de ces deux stages que nous avons compris qu'il nous était possible de contourner stratégiquement (au sens didactique de ce dernier) ce qu'on peut considérer aujourd'hui comme une impasse, le contenu de FS4/FS8 en lui substituant des formules plus diverses (faites notamment d'exercices de cours de FLE s'appuyant sur la / le culture/culturel, inter-trans-culturel, mœurs, etc..)

³¹ Nous partageons sur cet élément « culturel spécifique » le fonctionnel comme enseignement ou projet méthodologique [selon Jean-Claude BEACCO & analyse de discours et lecture des textes spécialisés, 1978] bon pour l'anglais

MORIN qui aurait fait remarquer que : « (...) *dans la conversation et dans la polémique, on passe sans s'en apercevoir d'un sens à l'autre* » ainsi on oppose *culture de masse et culture cultivée en omettant d'accommoder le sens du mot culture quand on passe d'un terme à l'autre, ce qui permet, par exemple, de confronter Sylvie Vartan à Socrate et Fernandel à Paul Valéry le plus souvent au détriment des premiers. C'est confronter une culture des masses, de nature ethnosociologique et une culture cultivée, normative aristocratique* » [Morin, Edgar, De la culturanalyse à la politique culturelle, extrait de la revue Communications, n°14, 1969 : 5-38]

En fin de compte, on observe ici que les enseignants et apprenants de France qui rencontraient beaucoup de difficultés à maîtriser l'anglais en tant que langue de l'international avaient des besoins langagiers à combler qui pouvaient partiellement se régler (à condition d'avoir des enseignants initiés à ce que précisément les didacticiens anglais ou de l'anglais appellent ***English for specific (ou special) purposes (E.S.P.)***).

Dans notre cas de figure, le français en Chine est parfaitement substituable à l'anglais en France dans le sens qu'on vient de donner à ***English for specific***, etc.

C'est ici qu'il nous faudrait essayer de justifier notre position face à cette notion/concept de fonctionnel en rappelant simplement (surtout dans le cas où le lecteur et/ou le destinataire de ce travail de recherche pourrait être en droit de s'étonner de notre acharnement à vouloir modeler de vrai(e)s petits français ou francophones !) Mais quel est le projet visé ? Former des apprenants locuteurs sensés aller faire leur vie en France ou dans tel autre pays francophone ? Alors, oui, la grammaire normative du français général est l'objectif à atteindre indubitablement. Et si d'aventure, il en était autrement, alors il nous faudrait changer notre fusil d'épaule.

Or, ce genre de travail à gérer s'inscrit parfaitement dans l'une des facettes du concept culture/culturel, et ***le Fonctionnel comme Projet Méthodologique***³² pour la

³² Il faut croire que si nous avons choisi de miser sur le Fonctionnel (dans le sens de l'enseignement des langues et cultures spécialisées) c'est sans doute parce que nos expériences personnelles en Chine comme en France nous ont appris qu'à côté des bouleversements observés sur le terrain (les institutions comme les Centres Linguistiques Appliquées en France et en Europe, les formations de formateurs dans la même zone, la multiplication des demandes d'inscriptions dans les Universités en Chine pour l'enseignement des langues étrangères, etc.) ils nous auront appris à ne pas nous emballer dans l'attraction des nouveautés, dans les innovations méthodologiques ici et là parce que X, Y, s'y sont engagés ! Ce dont nous parlons ici, ce sont les approches allant de notionnelles-fonctionnelles jusqu'aux approches par compétences (Jean-Claude BEACCO), Approches par tâches (Rod. Ellis)

Nous avons pourtant assisté à l'intronisation de ces nouveaux programmes pour

classe de français langue & culture étrangère. Et quant à la gestion proprement dite des exercices, textes, discours nous alignerons nos outils pédagogiques pour la classe de FLE, outre donc les 4 acceptions que nous avons parcourues plus haut pages 15/16, en nous focalisant sur les acceptions 1, 2, et 4 tout particulièrement, nous nous en tiendrons aux produits de types jeux de rôles, simulations, à des textes/discours extraits des ouvrages, des vidéos, des interactions diverses, etc. dont les sources de départ devront appartenir au champ culturels, interculturels, transculturels, plurilingues empruntés aux musées, centres culturels, cinémas, théâtres, etc.

Dans le domaine des Sciences du langage, et plus précisément dans celui de la didactique du FLE dans laquelle s'inscrit ma recherche, je m'oriente plutôt vers une approche donnant la priorité au public qui a des besoins spécifiques et un temps limité pour préparer son niveau du français : langue et culture étrangères.

Cette recherche se propose donc de trouver des éléments de réponse à la problématique suivante :

Pourquoi est-ce que les étudiants chinois qui viennent faire leurs études supérieures en France rencontrent-ils tant de difficultés ? Comment devraient-ils être mieux équipés et préparés pour cette tâche ? Autrement dit, y a-t-il moyen de réussir un recrutement d'apprenants chinois mieux préparés et plus enthousiastes à l'idée d'une professionnalisation en FLE ?

Il s'agira ensuite de proposer des pistes pour élaborer un programme préparatoire à l'intention des étudiants chinois envisageant d'aller en France pour leurs études

l'enseignement/apprentissage des langues cultures étrangères, sur les contenus des nouveaux outils (méthodes/manuels) qui en sont sortis dans tous les centres d'enseignements des LCE(langues cultures étrangères), dans les changements de diplômes, Évaluations d'apprentissages (CECRL dès 1998-2017))second cycle(Masters 1, 2, troisièmes cycles (Doctorat en DDL/C et des tas d'autres attractions nouvelles. Il m'a suffi d'aller assister à des séances de formations, à des séminaires de recherches, tout cela m'a excitée au départ. Or, s'agissant de mon secteur de travail, à savoir la Didactique des Langues et des Cultures (maternelles et étrangères), j'ai rencontré déjà des nouvelles méthodologies pour l'enseignement des langues et de Fle, d'autres ont été ajoutés, je n'ai pas trouvé des réussites rapides et l'auto satisfaction des formateurs/formatrices, jusqu'au jours où je suis tombée sur un ouvrage écrit par l'enseignant –chercheur dans ce domaine qui a beaucoup écrit là-dessus : Le Prof. Christian PUREN, le titre de son ouvrage était intéressant, mais je n'y ai retenu surtout que la notion de : « éclectisme ». J'ai beaucoup appris dans les ouvrages délivrés par les Nouveaux didacticiens de l'éveil en 1975-1990 et singulièrement les premiers écrits entre 1975-1983/5 ; ceux de " Un Niveau-Seuil" dont Polémique en Didactique

supérieures. Les difficultés auxquelles se heurtent ces étudiants sont à la fois linguistiques et extralinguistiques, elles concernent des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire. En effet, avoir seulement une certaine connaissance du lexique et des règles grammaticales du français général ne peut sûrement pas répondre aux besoins d'un public si peu préparé pour une langue-culture française qui est quasiment inexistante du programme des lycées chinois, entre autres signes incontestables du retard de nos étudiants.

Les pistes que je propose pour un programme préparatoire se focalisent essentiellement sur la compétence culturelle du français notamment la culture courante française dans une optique interculturelle. Cette proposition de programme fournira des conseils d'orientation et des supports qui compléteront de manière pragmatique et utilitaire les manuels et les outils existants. Prenant en compte les difficultés réellement rencontrées, je pense ainsi rendre service aux enseignants de FLE autant qu'aux étudiants concernés par le choix de ce programme de langue-culture spéciale.

En ce qui concerne la méthodologie de la recherche, j'ai choisi une approche qualitative. Pourquoi ce choix de la méthodologie qualitative? D'abord, pour son paradigme ontologique : aux yeux d'une chercheuse « qualitative » la réalité est subjective et multiple au contraire de celle du chercheur « quantitatif » où la réalité est objective et séparée du chercheur. Puis, pour son paradigme épistémologique : dans les méthodes qualitatives, le chercheur peut interagir avec le sujet d'étude, ce qui n'est pas le cas pour les méthodes quantitatives. Ensuite, s'agissant du paradigme axiologique, les données des méthodes qualitatives sont biaisées et sont des reflets de choses présumées, différentes de celles des méthodes quantitatives qui exigent l'exactitude. Enfin, en ce qui concerne le paradigme rhétorique: les méthodes qualitatives peuvent utiliser un discours informel, des définitions à géométrie variable, une voix personnelle et une terminologie à résonance qualitative méthodologique. De plus, le protocole de recherche qualitatif est lié au contexte et inductif, en revanche, celui de quantitatif n'a aucune influence du contexte et déductif. Ma problématique n'a pas encore de théorie précise pour se reposer, donc ma recherche sera mieux traitée par une approche qualitative.

Les étudiants chinois présentent des caractéristiques qui les différencient des étudiants européens. Les travaux de CHEVROLLET, BERTEL et DECAMPS³³ ont

³³ CHEVROLLET, Daniel, BERTEL Louis et DECAMPS, Edmond-Antoine, 1997, Les problèmes

montré qu'il existait de grands écarts entre les systèmes éducatifs européen et asiatique.

Ayant grandi au sein d'une culture extrêmement différente de celle au sein de laquelle ils vont poursuivre leurs études, les étudiants chinois doivent faire face à des défis dans toutes les directions. Ils doivent notamment s'adapter au système éducatif à la français (ex: l'importance donnée à la réflexion personnelle; le mode de raisonnement, l'habitude de rédiger une dissertation, etc.), mais aussi à un mode de relation plus interactif avec les autres étudiants comme avec les enseignants.

La première hypothèse est tirée de nombreux témoignages de nos étudiants interviewés qui ont fait la remarque de la différence dans la manière d'enseigner en France et en Chine et de leur insuffisance de la maîtrise linguistique et culturelle ou de la connaissance des méthodologies universitaires françaises.

Ces constats m'amène à formuler l'hypothèse suivante :

La conception chinoise de la façon de transmettre des connaissances diffère de celle des Français et voilà d'où pourrait être sortie la première source des difficultés croisées par nos étudiants.

Si cette hypothèse est vérifiée, nous devons nous poser les questions suivantes :

- 1) Quels différences dans la manière d'enseigner entre « made in China » et « made in France » ?
- 2) Quels types de savoirs faut-il mobiliser pour faciliter l'accès à une langue, une culture et des méthodes universitaires différentes de celles du pays d'origine ?

Lorsque l'on parle des différences entre la Chine et la France, existe-t-elles seulement dans l'enseignement ? La réponse est bien entendu négative. Cette réponse est justifiée par de nombreux « malaises » dans la vie courante relevés par nos interviewés.

Cela nous amène à l'hypothèse suivante :

Le « choc culturel » franco-chinois existe dans la vie de tous les jours et pourrait être à l'origine de nombreux malaises.

Les questions que nous aimerons poser sont :

- 1) Quelles différences culturelles franco-chinoises liées à la vie quotidienne de nos étudiants ?
- 2) Quels objectifs pédagogiques culturels à viser pour la préparation avant le départ?

d'adaptation des étudiants étrangers au système universitaire français.Revue Française de Pédagogie:recherches en éducation n°40 ,30-44

Comment les manier, avec quelles méthodes ?

Pendant longtemps et aujourd'hui encore en Chine, les apprentissages des langues étrangères se sont centrés sur la linguistique, pour mieux répondre ou orienter vers une didactique de langue appropriée. Devrions-nous nous orienter vers une recherche afin de créer un module de formation qui tend vers la compétence culturelle (la culture courante) ?

Cette réflexion nous amène à formuler l'hypothèse suivante :

Les lacunes en matière de compétence culturelle dans la vie courante des Chinois en France pourraient bien être associées à une modification de l'approche didactique différente de l'enseignement du FLE en Chine et en France ». Cette modification que je propose, issue de ma recherche, serait sous une forme de « programme complémentaire » centré sur « la culture française courante .

Nos hypothèses pourraient être vérifiées après d'identification des besoins des étudiants ciblés. Nous rejoignons ici le constat de RICHTERICH: *« l'identification des besoins dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère devrait se traduire en objectifs, en contenus, en action et en programmes »* [Richterich, René, 1985 : 86]. Cette notion de « besoin » a été reprise également dans le dictionnaire pratique du CECR en ces termes: *« au départ du processus d'apprentissage, une analyse de besoin est un préalable obligatoire puisque c'est sur l'identification des besoins que reposent: la détermination des objectifs; la définition des contenus; le choix ou la production de matériaux; l'élaboration de programmes d'enseignement/apprentissage; le choix des méthodes d'enseignement et l'apprentissage à utiliser; l'évaluation et le contrôle. »*[CECRL, 2010 : 29]

Néanmoins, dans l'enseignement/apprentissage du FLE « général », en visant un public le plus large possible, on peut passer à côté des différents besoins, des différentes nationalités, des contextes d'apprentissage différents, des motivations variées. En effet, les concepteurs des programmes de FLE rencontrent rarement les apprenants avant de concevoir leurs programmes. En tous les cas, ce bien ce que personnellement j'ai observé en Chine avant et après avoir passé des années à l'école de part et d'autre.

6. La méthode d'enquêtes choisie

- **L' approche phénoménologique**

Après avoir bien pris connaissances de différentes méthodes qualitatives, j'ai opté comme la méthode « l'approche phénoménologique ». Voici les précisions sur cette méthode avant d'entrer dans les pré-enquêtes de cette recherche :

---> **Définition**

L'approche phénoménologique est une méthode pour comprendre le sens donné à une expérience partagée par plusieurs personnes cherchant à comprendre les traits universels d'une expérience. [Creswell, J.W. ,2007:28]

--->**Discipline de référence: la philosophie** (SARTRE, MERLEAU-PONTY)

- * Un retour vers les méthodes scientifiques (observations)
- * Pas de préjugés
- * La conscience est biaisée et l'objet ne peut pas exister hors du sujet
- * La réalité est perçue à travers l'expérience que va en faite cette personne.

--->**Protocole:**

- *Le sujet de recherche se prête-il à une approche phénoménologique, c'est-à-dire, l'analyse d'expériences vécues par plusieurs acteurs?
- * Le chercheur devrait se détacher des expériences similaires qu'il a pu vivre et pour comprendre qu'il va étudier selon un objet par le biais de l'expérience des sujets qui y appartiennent.
- *Collecte de données par le biais d'entretiens de 5 à 25 individus
- * Deux types de questions se posent alors, à savoir: quel est votre vécu? Quels sont les contextes qui influencent votre vécu.

--->**Analyse des données**

- Relevé de thèmes récurrents
- Rassembler les thèmes
- *Rapport qui décrit le phénomène et comment les individus l'on vécu (description textuelle) et qui explique aussi les contextes qui influencent l'expérience (description structurale)
- *Description du chercheur de son vécu par rapport à l'expérience étudiée, etc.

---> **Difficultés:**

- * Comment se détacher de l'expérience vécue par d'autres quand on l'a soit même vécue?
- * Il va de soi que s'engager sur une telle voie, il est tout à fait nécessaire de connaître et

de recourir à des bases philosophiques qui sous-tendent ce modèle.

7. Le choix des publics pour les deux pays France et Chine

En ce qui concerne les publics choisis dans deux pays France et Chine pour ma recherche, c'est plus précisément le même public mais dans un espace-temps différent. Le premier questionnaire a été distribué aux apprenants chinois en formation linguistique du français en Chine en 2013, quant au second questionnaire, ils l'ont eu lorsqu'ils sont arrivés en France et y séjournaient depuis environ un an.

J'essaie de m'en tenir à une idée simple. C'est sur les réponses d'un questionnaire des apprenants chinois en France et des entretiens avec eux que je vais baser ma recherche en établissant une liste récapitulative de l'ensemble des difficultés rencontrées dans leur apprentissage du français en France causées par un « choc culturel franco-chinois ». Le premier questionnaire est similaire au second qui a pour but de faire une comparaison de leurs impressions. Y a-t-il un « avant » et « après » lorsqu'ils vivent en France. Quelles sont les changements des réponses qui concernent les mêmes questions ? Par la suite, après avoir analysé les données récoltées, j'envisagerai de faire un outil pédagogique complémentaire orienté principalement vers l'aspect culturel de la vie quotidienne française de façon à répondre aux besoins quotidiens des élèves chinois en France à qui j'espère pouvoir apporter ce petit « plus » aux formations linguistiques du français en Chine. Les interviewés sont mes anciens élèves de la formation du français préparatoire en Chine durant l'année 2013. Je pars de l'hypothèse suivante : les interrogés ressentent également ce « choc », ils devaient se trouver dans une situation que l'on peut considérer comme susceptible de leur faire partager l'expérience. Néanmoins, les données seront utilisées uniquement pour la recherche, et les noms des interviewés resteront anonymes.

7.1 Description et catégorisation des interviewés

Au total, j'ai pu réaliser 18 entretiens pour ma recherche. Ce sont tous des apprenants chinois qui sont arrivés récemment en France depuis août 2013 par un programme. Leur temps de séjour en France correspondant à la date des entretiens entre 10 et 14 mois. Ainsi on peut recueillir leurs impressions et leurs ressentis les plus vifs. Voici les données récapitulatives des interviewés:

Age: de 18 à 24 ans. La majorité des élèves chinois arrivés en France et inscrits aux

programmes venaient d'obtenir leur baccalauréat chinois et choisissaient de s'engager dans des études supérieures en France. Ceux qui avaient déjà obtenu une licence chinoise voulaient poursuivre leurs études du Master dans une université française de leur choix.

Niveau de français : Les interviewés ont tous participé à une formation de français intensive en Chine et sont arrivés à un niveau minimal de B1 au test TCF pour ce qui était censé leur faire obtenir un visa . A l'heure des enquêtes, ils suivaient des cours de français dans les instituts du français en France dans des classes de différents niveaux: B1(6personnes), B2(6personnes), C1(6personnes)

Études envisagées : Selon le programme, ils sont divisés en quatre catégories: un groupe comptant 5 personnes qui poursuivront ensuite le cursus en IUT de spécialité de chimie ou d'économie. Le deuxième groupe comptait le même nombre de 5 qui allaient continuer en Licence de spécialité mathématique ou économique. Le troisième groupe était composé de 4 personnes qui allaient continuer en classe préparatoire de l'école d'ingénieur en chimie. Le dernier groupe de 4 personnes allait se répartir en Master de spécialité lettres modernes ou LEA (Licence de langues étrangères appliquées).

Ces données personnelles apportent des informations supplémentaires sur les interviewés qui devraient confirmer leur situation d'apprentissage et pourraient m'aider à mieux analyser leur difficultés rencontrées en France.

7.2 Exploitation de l'entretien compréhensif

Ma recherche sera basée sur un recueil de données de l'entretien compréhensif à propos des expériences des étudiants Chinois du français en France. En effet ,dans l'entretien compréhensif suivi, l'enquêteur était sensé mener l'entretien de façon souple, à l'aide d'un guide d'entretien susceptible d'aider les interviewés à développer un discours détaillé et précis sur leurs perceptions , opinions et pratiques. Au fur et à mesure que l'entretien s'approfondit, l'enquêteur intervient de temps à l'autre pour poser des questions dans l'intention de les inciter à décrire plus précisément leur pratiques et de découvrir les mécanismes, les raisonnements cachés dans leurs comportements. KAUFMANN, fondateur de ce modèle d'entretien compréhensif rejoint ce point de vue lorsqu'il affirme: « *La grille des questions est un guide souple dans le cadre de*

l'entretien compréhensif: une fois ces questions rédigées , il était en fait rare que l'enquêteur ait à les lire et les poser l'une après l'autre. C'est un simple guide pour faire parler les informateurs autour des sujets. L'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème. »[Kaufmann, Jean-Claude, 1996 : 44]

C'est ainsi que les entretiens ont été guidés à travers des questions ouvertes et souples. Il fallait faire attention à ne pas considérer les interviewés comme « des machines à réponses » en se focalisant sur les questions, mais plutôt les considérer comme d'«informateurs », « collaborateurs » du projet. Tout ceci a été conçu de telle façon que l'entretien soit organisé sous forme de conversation mêlée avec de temps à autre, des sujets hors du thème et c'est sans doute aussi, de l'humour et des opinions subjectives émotionnelles de la part de l'enquêteur. La langue utilisée pendant les enquêtes a été la langue maternelle des enquêtés (et de l'enquêteur), bref, la langue utilisée au cours de ce travail oral et écrit était le mandarin sous la forme officielle. Cela permet,non seulement avons-nous pensé, une meilleure compréhension dans les deux sens, mais aussi de créer une intimité entre les interlocuteurs.

7.3 Guide de l'entretien et place aux questions ouvertes

J'ai donc rédigé un guide d'entretien très souple et modifiable selon les situations rencontrées. Le thème central en est évidemment ce « choc de culture » et « les difficultés » engendrées sous divers aspects. Je devais également recueillir les avis des interviewés sur leurs formations du français en Chine et en France.

Ainsi les 12 questions retenues ont pu être établies dans chaque questionnaire sous formes de questions ouvertes ou de questions avec des choix proposés qui touchent quatre champs d'étude à savoir : la sociologie, la linguistique (socioculturelle), la didactique et la psychologie.Je présenterai par la suite les questions de mes deux questionnaires «jumeaux » côte à côte, le premier étant réalisé en Chine et le second en France.

Les cinq premières questions visaient l'introduction du sujet de l'enquête et l'encouragement pour les interviewés à réfléchir sur l'existence du «choc de culture franco-chinois». Ces questions touchaient à l'aspect sociologique qui devait véhiculer des facteurs sociaux observables donc dans leur dimension linguistique. Et« *La pérennité, et hélas la violence des conflits linguistiques montrent combien le*

linguistique et le social interfèrent.» [Moscato, Michel, Wittwer, Jacques, 1981 : 98]
Mais c'est à travers la structuration même des questions qu'on peut tirer les éléments de l'influence réciproque :

1er questionnaire (en Chine)

2ème questionnaire (en France)

Q1 Comment décririez-vous votre vie // Comment décrivez-vous votre vie en France
en France? actuelle ?

Q2 Quelle impression la France vous donne? // La France est-elle comme vous l'avez
imaginée ?

Q3 Selon vous, qu'est ce qui est «bizarre» en France ?// Qu'est ce qui est « bizarre »
en France ?

Q4 Pensez-vous qu'il y a discrimination, // Ressentez-vous la discrimination ou la
xénophobie envers les chinois xénophobie ?
existant en France?

Q5 Pensez-vous que les chinois restent plus // Avez-vous l'occasion de côtoyer les
avec les chinois lorsqu'ils sont en France ? natifs français ?

Ensuite, de la Question 6 à la Question 11 , ces questions sont les mêmes (sauf « l'accord du temps » : au « conditionnel » pour le 1er questionnaire, et au « passé » pour le second) dans les deux questionnaires qui concernent la vie en France et l'enseignement /l'apprentissage du français. Ainsi par la suite, je m'appuyeraï uniquement sur les questions du second questionnaire comme base pour poursuivre ma présentation.

La Question 6 avec ses 4 sous- questions porte sur les difficultés rencontrées par ces élèves chinois nouveaux arrivants en France et permet de détecter les éléments qu'il serait selon eux,« bon de connaître avant d'aller à l'étranger ». Ces questions touchent non seulement l'aspect linguistique de la langue française, mais aussi et surtout son aspect culturel. Ces « savoir faire » qu'on a connu, à une époque, comme étant la dimension socioculturelle, c'est-à-dire l'une des composantes de la compétence communicative dont parle notamment Sophie MOIRAND, et qu'elle définit en ces termes « *la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.* »[Moirand, Sophie, 1982 :20] Quant

à la Question 7, elle interroge les stratégies employées par les interviewés et pointe plus sûrement les degrés de difficultés invisibles dans la question précédente :

Q6 Avez-vous rencontré des difficultés dans les domaines ici dessous ? (Choix multiples). On y relève notamment les actes de parole suivants :

1) La vie quotidienne

- Se loger
- Se nourrir
- Se déplacer
- Divers souscriptions
 - > gouvernementales
 - >universitaires
 - >bancaires
 - > médicales
 - > allocations sociales
 - > communicatives
 - > associatives
 - > les loisirs

2) Niveau linguistique

- Expressions populaires
- Interjections
- Cyberlangages

3) Les savoirs populaires

- Les contes
- Les superstitions
- Les coutumes

4) Les savoir vivre

- Salutations
- Merci
- Tu ou vous ?
- Bonne et mauvaises manières

Q7 Quand vous avez eu des difficultés , comment trouvez-vous des solutions ? (Choix multiples)

- Aller demander aux amis chinois
- Aller demander aux amis français
- Aller demander aux professeurs
- Aller chercher les informations sur internet
- Aller se renseigner dans les établissements concernés

De la Question 8 à la Question 10, les questions relèvent de l'ordre didactique et mettent en scène une comparaison d'« utilité » entre la formation préparatoire du français en Chine et la formation dans l'institut français en France qui souligne les différences culturelles franco-chinoise dans le méthode d'enseignement. Est-ce que les

programmes pédagogiques de deux phases de leurs formations du français répondent bien aux « besoins » des apprenants ?

Q8 Pensez-vous que votre formation préparatoire du français en Chine est utile pour votre séjour en France ?

- Très utile
- Peu utile
- Pas du tout utile

Q9 Selon vous, que doit-on ajouter dans la formation préparatoire du français en Chine ? (Choix multiples)

- Plus de vocabulaire
- Plus de grammaire
- Plus d'oral
- Plus d'écrit
- Plus de littérature, d'histoire française
- Plus de connaissance sur la vie quotidienne française

Q10 Pensez-vous que votre formation dans l'institut français en France est utile pour votre séjour en France ?

Si « Oui », quelles sont les domaines de connaissances que vous avez appris ?

(Choix multiples)

- La vie quotidienne
- Niveau linguistique
- Les savoirs populaires
- Les savoirs vivre

La Question 11 a été posée pour la suite de mon projet de recherche car j'envisageais de faire ce « guide » qui vise aux besoins de la vie quotidienne des élèves chinois en France pour ensuite réaliser un outil pédagogique complémentaire des manuels utilisés dans nos classes de français en Chine.

Q11 Pensez-vous qu'un « guide pour les étudiants chinois en France » serait utile ?

(Dans ce guide il y aurait des images, des descriptions, des explications sur la vie quotidienne, le langage courant, les savoirs populaires, les savoir-vivre de France.)

La Question 12 veut sonder l'état d'esprit des interviewés et relève du domaine psychologique. Quels sont leurs soucis, leurs angoisses, les éléments perturbateurs qui viennent les troubler et qui peuvent avoir des répercussions sur la motivation d'apprentissage. Étant donné que les interviewés se sont trouvés dans des situations de

vie différente au moment des deux enquêtes, leurs états d'esprit n'étaient donc plus les mêmes en Chine et en France. Ainsi, les choix que je propose pour la Question 12 sont différents dans les deux questionnaires :

1er questionnaire

Q12 En tant qu' apprenant(e) du français en Chine, quelles sont vos difficultés dans votre apprentissage du français ?

- Grammaire trop compliquée
- Manque d'occasion d'interagir avec les français natifs
- Autres raisons :

2ème questionnaire

Q12 Quelle est votre principale source de stress en ce moment ? (Choix multiples)

- Insuffisance du français
- Les dépenses diverses
- Le choix des études
- L'incertitude quant à l'avenir

7.4 Collecte et traitement des données

Les données sont d'abord collectées pendant l'entretien sous forme de tête à tête, au café, dans une ambiance détendue, ou par le biais d'internet via le chat. Les échanges oraux sont notés sur un cahier et simultanément je note les commentaires qui me traversent l' esprit. Ensuite, une analyse plus fine des entretiens sera effectuée. La comparaison des données issues des deux questionnaires me donnerait un ensemble des éléments à propos de l'écart entre «ce que l'on croyait connaître» avant d'arriver et «la réalité»une fois sur place.J'en arrive finalement aux résultats qui me permettent d'avoir un panorama des difficultés de la vie quotidienne affrontées par les apprenants chinois du français en France . Une fois que leurs besoins seront identifiés, je pourrai m'atteler à la confection d'outils d'enseignement du français véhiculant des objectifs pédagogiques linguistiques et culturels qui devraient mieux correspondre aux attentes des apprenants chinois du français qui ont décidé d'aller faire leurs études dans ce pays .

Voici ce qui sort de ces données et une brève analyse :

7.4.1 Une provocation de stress, d'oisiveté et de solitude

Questionnaire 1 :

Dans l'esprit d'un chinois, la vie en France ne peut qu'être positive, c'est d'ailleurs pour cette raison que ces jeunes chinois ont choisi de poursuivre leurs études supérieures en France et y resteront pour de nombreuses années. On trouve donc aux réponses de Q1 des adjectifs comme « agréable » (10 occurrences), « tranquille » (8 occurrences), « foisonnante » (5 occurrences). Cela rejoint l'image que les chinois ont de la France (Q2), c'est un pays « romantique » (14 occurrences !), « développé » (8 occurrences), « très bonne protection sociale » (6 occurrences). La France « romantique » est tellement ancrée dans l'esprit des chinois que tous les interrogés ont utilisé le même adjectif pour décrire la France. On peut également remarquer une « uniformité » de leurs réponses causée certainement par un manque de référence sur le sujet. C'est un peu un cliché, mais c'est ce que pensent la plupart de chinois en réalité. J'ai relevé de nombreuses réponses vides à la Q3 car ils ne savaient pas quoi répondre, seulement 3 réponses pour la « salutation en s'embrassant ». Il est vrai qu'avec très peu d'information culturelle sur la vie quotidienne dans leur cours (dominé par la linguistique), c'est difficile pour eux de « juger » ce qui est « bizarre » en France sans jamais y avoir mis les pieds. La Q4 sur la discrimination et la xénophobie remue le couteau dans la plaie. Que ce soit à cause du passé humiliant, la Guerre de l'opium, la 1ère Guerre mondiale, l'incendie du palais d'été, etc.) ou en raison d'un niveau de développement social pas encore autant avancé, s'ajoutant aussi à cela de nombreux incidents discriminatoires des chinois à l'étranger diffusés à travers les médias et l'internet, les chinois ressentent une sorte de la vulnérabilité face à l'Occident. Ainsi on y trouve 14 réponses prouvant l'existence de la discrimination et de la xénophobie en France contre 4 pour une réponse inverse. Même si la plupart des interviewés ont conscience d'être discriminés, ils ne pensent pas pouvoir rester uniquement avec les chinois (Q5, 16 personnes répondaient « plus avec les français », 2 personnes choisissaient « plus avec les chinois ») . Ils veulent côtoyer plus les natifs français pour savourer pleinement la vie française.

Questionnaire 2:

Plus de 10 mois plus tard, le séjour en France ne paraît plus aussi « excitant » et « amusant » comme aux premiers jours. Ces jeunes chinois décrivent leur vie en France (Q1) en utilisant des adjectifs plutôt péjoratifs tels que: stressante (7 occurrences), oisive (5 occurrences), solitaire (4 occurrences). Le sentiment de stress est causé

principalement par leurs études quoique peu chargées en temps mais demandant trop de concentration. « Après une heure de cours, je suis déjà morte! Et pire, c'est que je ne comprends pas grand chose de ce que le professeur français a dit ! » Cette sensation d'être « idiot » que l'on retrouve fréquemment dans les discours des interviewés touche également la vie quotidienne de ces chinois et accentue leur stress. Pour plus de la moitié des interrogés (10/18), la réponse est « Non » à la Q2 contre 8 « Oui », il est donc clair que la plupart des chinois n'avaient pas imaginé que la vie en France fût ainsi. Le rythme de vie est différent entre la Chine et la France. En référence aux réponses de Q3, on peut relever ceci : « Les jours fériés trop nombreux (10 occurrences) et les dimanches où tout est fermé (15 occurrences) sont les plus « bizarres » phénomènes français. Par conséquent, ces élèves chinois ne savaient pas trop comment occuper ces temps libres excessifs totalement imprévus, d'où ce sentiment d'oisiveté qui surgit de partout. Être loin de leur famille, amis, se trouver dans un pays étranger où tout est inconnu, provoque une solitude inévitable et effrayante. En voyant les réponses de Q4 et Q5, j'ai constaté que ces chinois côtoyaient souvent les natifs français (72%, 13 personnes répondaient « souvent » contre 28%, 5 personnes « très peu » mais la plupart d'entre eux ont ressenti la discrimination ou la xénophobie (14 personnes dont 2 qui constatent « souvent »). L'hostilité des autres finit par blesser plus lorsque l'on est seule dans un pays étranger. D'autres mettent leur espoir dans l'aide des natifs pour mieux s'installer. Bref, on devient hyper sensible aux comportements des autres envers soi et on prend ainsi souvent peur de « mal faire » auprès des natifs français. Par conséquent, ces jeunes chinois ne savouraient pas du tout la vie en France, mais la « supportaient » plutôt et tout le monde avait hâte que les vacances arrivent pour rentrer en Chine.

7.4.2 Des difficultés prévisibles.

Questionnaire 1 :

La Q6 est une liste des difficultés éventuelles que ces jeunes chinois pourront rencontrer en France. Le but de cette liste est de savoir quels sont les problèmes auxquels les chinois accordent de l'important pour trouver une solution avant de débarquer en France. On peut observer une forte tendance à s'intéresser à l'essentiel de « survie » de la part des interrogés, à savoir, 72% pour « Logement », 61% pour « Divers souscriptions écrites » et 33% pour « Recherche d'emploi ». Quant aux « savoir

populaire » (22%) et « savoir vivre » (16%), ils sont loin d'être leur préoccupation tout comme ce qui pour la linguistique (28%).

Questionnaire 2:

Les réponses de Q6 sont très représentatives: 46% des enquêtés qui affirment avoir rencontré des difficultés dans « Divers souscriptions écrites »; les difficultés linguistiques sont partagées entre 35% pour « Expressions populaires », 33% pour « Interjections », 33% pour « Cyberlangages »; quant aux « savoirs populaires », 43% voulaient connaître mieux « les coutumes »; pour « le savoir vivre », 57% des interviewés se souciaient des « Bonnes et mauvaises manières ».

La plupart des élèves chinois rencontraient des difficultés dans « Divers souscriptions écrites ». Ceci survenait lorsqu'ils n'avaient pas eu l'occasion d'aborder les documents authentiques dans leurs préparations linguistiques du français en Chine et non plus apparemment dans leurs cours de français en France. Cette lacune, je comptais bien la combler en introduisant les nombreux formulaires et fiches authentiques dans mon futur « guide » anticipant le fait que les élèves puissent avoir besoin de les remplir. (En recherchant par exemple : des fiches et formulaires administratifs, universitaires, bancaires, médicaux, gare, aéroport etc.) . A travers ces documents authentiques, les apprenants acquerraient non seulement les connaissances linguistiques appropriées, mais atteindraient aussi un savoir-faire culturel selon une situation donnée, c'est à dire faire d'une pierre deux coup !

L'écrit a longtemps dominé dans l'enseignement des langues par rapport à l'oral. Même s'il y a un grand développement grâce à l'arrivée de l'audiovisuel dans les années 80, d'autre part, par sa complicité et son instabilité, l'oral occupe une place encore inférieure à l'écrit dans plupart de nos écoles chinoises. Dans la vraie vie, on ne parle pas comme dans un livre. C'est pourquoi, il arrive souvent qu'un étudiant chinois de spécialité français ait une licence dans la poche mais qu'une fois arrivé en France il ne comprenne pas un mot de ce que disent les natifs français. « *Langue orale. Langue parlée. Il existe «des» langues orales (...). La langue parlée est différente de la langue écrite.* » [Bellenger, Lionel, 1979 :4]. Les « Expressions populaires », les « Interjections » et les « Cyberlangages » souvent ignorés dans nos cours de français en Chine, existent bel et bien dans notre vie de tous les jours et les natifs français s'en servent fréquemment dans l'échange communicatif. Il est donc nécessaire d'ajouter ces facteurs

linguistiques dans nos manuels de français.

Je ne suis certainement pas la seule à avoir eu cette prise de conscience, il existe déjà de nombreux linguistes qui ont contribué par leurs recherches à l'enseignement de l'oralité, par exemple : Jean MOUCHON et Francis FILLOL³⁴ pour les faits phonétiques, phonologiques, prosodiques, les traits syntaxiques, sans oublier leurs études sur « le non-verbal » ; Jean PEYTARD et Émile GENOUVRIER³⁵ tous des spécialistes des faits morphologiques etc.

Les coutumes sont des manières d'agir établies par l'usage chez un peuple, dans un groupe social. Pour un étranger, les coutumes locales pourraient poser deux sortes de problèmes, le premier réside dans la difficulté de déterminer le contenu de la règle coutumière, et la seconde difficulté est de distinguer les circonstances, les lieux et les personnes auxquels cet usage s'applique. Ce sont également ces mêmes problèmes qui entraînent des difficultés pour ces élèves chinois dans le domaine du « savoir-vivre ». Les codes sociaux sont différents entre deux cultures, ainsi certains comportements peuvent-ils être mal interprétés par l'un et l'autre. Ces jeunes chinois qui étaient majoritairement (57%) soucieux de cette différence dans les manières être et faire franco-chinoise ont besoin d'informations concernant ces pratiques socioculturelles que je souhaiterais compléter dans de nouveaux manuels de FLE en Chine.

7.4.3 Une multiplicité des solutions disparates

Questionnaire 1 :

La Q7 a comme but de rechercher comment ces jeunes chinois « se débrouillent » pour trouver des solutions face aux difficultés rencontrées. Un proverbe chinois dit « A la maison, on demande de l'aide aux parents, lorsqu'une fois on est loin de chez soi, on cherche de l'aide auprès des amis.» Il n'est donc pas étonnant que 44% des réponses sont pour « Aller demander aux amis chinois ». Étant la génération « connectée », ces jeunes ont l'habitude de chercher les informations sur le web, c'est pourquoi l'on a 56% des réponses pour « Aller chercher les informations sur l'internet ». On a également 33% des réponses pour « chercher l'aide des enseignants ». Ces jeunes considèrent leurs enseignants un peu comme leurs parents de substitut.

Questionnaire 2:

³⁴ MOUCHON, Jean et FILLOL, Francis, 1980, Pour enseigner l'oral, Paris, Ed. Cedic, p41-62, 118-123

³⁵ PEYTARD, Jean et GENOURIER, Émile, 1970, Linguistique et enseignement du français, Paris, Ed. Larousse. 1ère partie

Les réponses vont de 32% pour « Aller demander aux amis chinois », 26% pour « Aller chercher les informations sur l'internet », 15% pour « Aller demander aux amis français » et « Aller se renseigner dans les établissements concernés », 13% pour « chercher l'aide des enseignants ». Au lieu de chercher les réponses directement auprès des établissements concernés faute de langage spécialisé, ils préféreraient aller se renseigner auprès d'autres chinois qui ont séjourné plus longtemps en France. Ces « anciens » sont déjà passés par ces difficultés et donc ont reçu souvent des solutions et des informations adéquates. Le problème avec les conseils des anciens est que personne n'est identique et la situation peut varier selon de nombreux facteurs. Par conséquent, ce qui a fonctionné pour l'un auparavant pourrait ne pas marcher forcément pour l'autre maintenant. C'est la même chose pour des innombrables informations sur l'internet. On s'y perd facilement. Même si ces jeunes chinois ont l'occasion de côtoyer les natifs français, ils ne souhaitent pas demander de l'aide auprès d'eux. L'insuffisance de langue française étant la cause, mais il y a aussi cette « peur de l'autre, de l'inconnu, de la différence » qui ne lui inspire pas confiance et qui pourrait nous faire perdre la face avec leur mépris.

7.4.4 La formation en France est plus « pragmatique »

De la Question 8 à la Question 10, les questions mettent face à face la formation préparatoire du français en Chine et la formation du français en France s'agissant des instituts pour juger leur « utilité » par les élèves chinois .

Questionnaire 1 :

Le questionnaire 1 révèle que 70% des élèves pensaient que la formation préparatoire du français en Chine était « très utile », 20% pensaient que c'était « peu utile » (Q8). « L'oral » (38%) et « La connaissance de la vie quotidienne française » (25%) sont deux lacunes que les apprenants jugeaient les plus nécessaires d'ajouter dans la formation du français enseigné en Chine. (Q9) 80% des élèves pensaient que la formation en France serait « utile » pour la vie en France contre 20% « inutile ». Ils estimaient qu'en France, le programme d'enseignement incluerait plus de connaissance sur « Les savoirs populaires » et aux « Niveau linguistique », 33% et sur « La vie quotidienne » 28%. (Q10)

Questionnaire 2:

Voici les résultats tirés de la question 8 : 50% des interviewés pensaient que la

formation préparatoire du français en Chine était « très utile », 50% pensaient que c'était « peu utile ». Pour ce qui devait être ajouté dans la formation du français en Chine, il y avait deux qui sortaient du lot. 33% ont choisi « Plus d'oral », 29% pour « Plus de connaissance sur la vie quotidienne française ». 63% des élèves pensaient que la formation en France était « utile » pour la vie en France contre 37% « inutile ». 31% affirmaient qu'ils ont appris plus de connaissances sur « Les savoirs populaires » et aux « Niveau linguistique », 23% sur « La vie quotidienne » à la formation en France.

Pour l'efficacité de la formation préparatoire en Chine, les avis des élèves chinois étaient partagés (50%vs50%). Ils ont forcément rencontré plus de difficultés au niveau de l'oral (33%) et de connaissance sur la vie quotidienne française (29%) dans leur vie en France pour qu'ils puissent souhaiter ajouter plus de ces deux éléments dans nos préparations linguistiques en Chine. Quant à la formation en France, les interviewés étaient majoritairement satisfaits (61%). Ce que les élèves ont appris de plus « Les savoirs populaires » (31%), les connaissances au « Niveau linguistique » (31%), Expressions populaires, Interjections, Cyberlangages) et sur « la vie quotidienne », (23%) dans la formation du français en France s'est révélé en revanche, comme manquant dans nos cours du français en Chine.

Récapitulons les points faibles de la formation préparatoire du français en Chine: pas assez de programme visant à l'oral avec ces langues parlées, aux connaissances de la vie quotidienne et des savoirs populaires. Voilà ce que l'on pourrait améliorer dans nos objectifs pédagogiques pour répondre aux besoins des apprenants de nos universités.

7.4.5 Un manque criant de guides pour les étudiants chinois franchement arrivés

12 personnes considéraient comme « utile » 66% « un guide pour les étudiants chinois en France »(Q11) dans le questionnaire 1. Le nombre est passé à 14 personnes qui ont choisi « pour » (78%) contre 4 personnes « contre » (22%) dans le questionnaire 2. Cela signifie qu'une fois sur place, ces élèves chinois ont pris conscience qu'il existe bien une nécessité des savoirs sur la vie courante en France. Ce résultat manifeste une attente de la part des apprenants chinois de français pour un ouvrage qui vise la vie de tous les jours, qui ne soit pas centré sur la seule grammaire mais aussi sur l'usage du lexique, de la phonétique, de la phonologie, de la syntactico-sémantique, etc. Il doit donc s'intéresser à des informations, aux connaissances pratiques de la vie quotidienne en France. Cela confirme encore un peu plus l'un des aspects de mon hypothèse et

renforce ma conviction pour la réalisation de ce guide.

7.4.6 Le niveau du français insuffisant, la cause première du stress

La Q12 interroge sur les sources de stress de ces jeunes chinois qui pourraient influencer leur efficacité d'apprentissage. Etant donné que l'environnement est changé (de Chine à France), les réponses proposées sont différentes pour cette question dans les deux questionnaires.

Questionnaire 1 :

Dans le questionnaire 1, « Manque d'occasion d'interagir avec les français natifs » était à la première place (61%). La mise en pratique d'une langue vivante est une phase importante à l'acquisition de cette langue. Même si dans nos formations de français en Chine, nous avons des enseignants natifs français, leur pourcentage par rapport à celui des élèves est largement inférieur (1 vs 30). Il est impossible d'accorder suffisamment de temps d'interaction à chaque élève. L'internet pourrait être une solution. Une rencontre entre un français natif et un apprenant chinois serait plus commode à travers le web, mais il serait difficile d'encadrer ce genre de rencontre. Il y avait 6 personnes (33%) qui estimaient que « la grammaire du français » est trop « compliquée ». A quoi ça sert de savoir que « table » est « féminin » et que « lit » est « masculin » ? à part embêter le monde ! Il est évident que le français par rapport à la langue chinoise (et même l'anglais) présente une grammaire beaucoup plus complexe, avec ces accords des genres, des modes, des temps etc. On pourrait parler de « casse-tête chinois ». Pour « Autres raisons », on a relevé aussi « le rythme d'enseignement trop intense », 5 occurrences. Il est vrai que ces élèves étaient dans une formation préparatoire de français très intense (8h par jour et 6 jours sur 7). Ils ont eu énormément d'informations mais pas assez de temps pour les digérer. C'est souvent le problème de beaucoup de nos instituts en Chine, on craint de ne pas suffisamment « donner », mais sans souci de capacité de « recevoir » le retour de nos élèves. Ainsi, la transmission du savoir est finalement inefficace.

Questionnaire 2 :

Le résultat révèle que leur stress est causé principalement par leurs études : 36% ont choisi « Insuffisance du français » 26% pour « Le choix des études » et « L'incertitude quant à l'avenir ». Appartenant à la génération de « l'enfant unique » et issus de

familles aisées, souvent ces apprenants chinois n'ont pas eu à se soucier de leur coût de vie et des dépenses diverses. Ainsi, la préoccupation première est leurs études et c'est aussi pour cela qu'ils sont venus en France. Dans leur pays d'origine, ils ont suivi des cours de français dans des instituts. Et donc aussitôt arrivés en France, leur compétence de français aura été mise à l'épreuve chaque fois qu'ils se trouvent en échanges langagiers avec les natifs français. Malgré une préparation linguistique en Chine (6mois) plus une autre aussitôt arrivés en France (pour une durée de 7-10mois), ces apprenants chinois du français n'avaient pas encore un bagage linguistique suffisant pour répondre à la complexité d'autant d'interactions dans une telle situation d'échanges continus. (Ce serait possible peut-être, si la formation préparatoire du français en Chine était mieux qu'elle ne l'était.) Par conséquent, « l'Insuffisance du français » est devenue la source essentielle de leur stress (36%). Et donc lorsqu'on n'arrive pas à bien maîtriser « l'outil de l'étude » (le français) comment espérer poursuivre leurs études en spécialités? Certains commençaient à revoir leurs projets d'études en choisissant des filières scientifiques, artistiques plutôt que celle des lettres et de l'économie. Cela pourrait expliquer leur 26% à la question relative au choix des études et ainsi qu'à l'autre choix de « l'incertitude quant à l'avenir ».

Au cours d'une interview, la concentration qu'il est indispensable de maintenir vis-à-vis de l'objet de l'étude et surtout l'écoute attentive que l'on doit accorder à l'informateur détournent tout naturellement l'enquêteur de ses propres réactions, des impressions suscitées par le discours du témoin: l'économie même de ce type d'interaction oblige l'enquêteur sinon à oublier ses propres convictions, du moins à les mettre entre parenthèses, afin de pouvoir être en condition de recevoir de manière positive tout ce que le témoin exprime, et ceci quel que soit le degré d'affinité ressentie à l'égard des opinions manifestées. Et plus l'enquêteur est proche de l'objet d'étude, plus il (elle) se sentira personnellement concerné par les propos du témoin : « *s'il n'est pas souhaitable qu'il efface totalement ses émotions* »(Kaufmann, Jean-Claude, 1996 :52), il est néanmoins utile qu'il réserve à son informateur la place centrale qui lui revient, par définition, dans le cadre d'un entretien d'enquête. C'est donc une réflexion a posteriori, avec la distance que cela autorise par rapport à l'objet d'étude, qui me permettra ici de revenir sur cette expérience, afin de mieux cerner les impressions, les questionnements, mais aussi le sentiment de malaise inévitable, bref tout ce qui s'est révélé dans mon travail d'enquête.

8. Quelle compétence culturelle pour accéder à la compétence interculturelle?

Quelle approche adoptons-nous pour répondre à ce besoin de « compétence culturelle » dans notre cours de langue étrangère? Une élue sort de ce lot et qui est largement utilisée par nos enseignants de langues-cultures. Je parle évidemment de l'approche plus que jamais ici « interculturelle ».

8.1 Du « culturel » vers l' « interculturel »

Comme son préfixe « inter- » indique une notion relative aux relations mutuelles ou de réciprocité, l'approche interculturelle renvoie ainsi une éthique de l'altérité. En France, c'est par la Renaissance que nous allons aborder notre découverte de l'altérité et notamment par Montaigne. Ce dernier, dans ses *Essais*, avait déjà tenté de se pencher sur un message de tolérance au cœur des guerres de religions qui faisaient rage de son temps³⁶. Les *Lumières* du XVIIIe siècle reprennent cette entreprise avec Jean-Jacques Rousseau. Mais dans les deux cas, ces amateurs ethnologues ou anthropologues d'avant l'heure n'auront que peu d'impacts sur les actions politiques dominantes de leur époque. La révolution française parle d'universalité au XVIIIe siècle avant de privilégier les différences.

L'intérêt porte sur la diversité culturelle qui commence par la masse migratoire des populations après la seconde guerre mondiale. C'est surtout en Europe et aux États-Unis qu'on s'interroge sur la question de faire face à cette pluralité ethnique et culturelle. D'abord, on a pris une attitude « *rigoureusement mono-culturelle* » [De Carlo, Maddalena, 1998 : 37]. Ensuite, on a donné une place à l'altérité culturelle. Cela devient en effet, possible en France grâce à ces savants tels que Claude LEVI-STRAUSS, Marcel MAUSS, etc. Mais il faudra attendre les années 70 pour affirmer que la période post-coloniale française s'achève et laisse place à des formes inédites d'enseignement du français. D'autre part, des nouvelles réformes d'État se préparent dans le domaine scolaire. Désormais, la France accueille les étrangers en les accompagnant de façon diverses selon les espaces d'accueil (voir les hmong en Guyane, les portugais en France métropole dans l'hexagone.)

Ainsi dès les années 70, le terme de l'interculturel apparaît dans les textes de la

³⁶ Je dis cela par rapport peut-être à l'apparition des 1ers hommes, il y a 40-60000 avant JC. Parce qu'aujourd'hui on a rien à envier à la guerre de religion de la Renaissance loin s'en faut.

CEE³⁷ qui réglementent la vie quotidienne des migrants dans les pays importateurs de main d'œuvre. Or, la scolarisation des enfants arrivés dans le cadre du regroupement familial a été perçue comme un phénomène massif posant des problèmes nouveaux et appelant des solutions spécifiques. La solution du Conseil des ministres de la Communauté Européenne du 9 février 1976 préconisait de ce fait, un programme d'action en faveur des travailleurs migrants et de leurs familles. Dans les organismes internationaux comme l'UNESCO^{38 39}, ce sont les groupes de travail sur la coopération culturelle qui ont commencé à s'occuper de l'interculturel et à cet effet, la commission d'étude dégage deux acceptions de la culture : « la culture majuscule qui recouvre les œuvres de civilisation » et l'idée que tout un chacun est « porteur de culture ». Le passage de l'étude de la culture à la recherche interculturelle repose sur l'opposition entre homogène et hétérogène. La réalité culturelle est assez stable et homogène, en revanche l'interculturel c'est ce qui met en jeu au moins deux cultures ou deux composantes culturelles. Autrement dit, l'interculturel semblerait définir pour l'UNESCO, tout ce qui n'est pas identifiable comme relevant d'une culture spécifique, au sens de monoculture et qui relèverait d'un contact de cultures. Or l'enseignement des langues s'opère toujours dans un contexte de contacts entre deux ou plusieurs langues. On se trouve, par conséquent, dans une situation interculturelle. *« L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue son préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, 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 ».*[Conseil de l'Europe,1986:18] La confrontation avec une culture étrangère favorise les deux cultures. L'interculturel suppose un échange, une interaction et un dynamisme constants, une interaction et un échange pour dépasser et même éliminer les barrières. Entrer en relation avec les autres et communiquer implique plus qu'une compétence linguistique, une compétence culturelle, un savoir être. Louis PORCHER définit à ce propos, la compétence culturelle comme : *«La capacité de percevoir les systèmes de*

³⁷ CEE: La Communauté économique européenne

³⁸ UNESCO:L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.

³⁹ J'aimerais renvoyer le lecteur à des positions, définitions etc., soutenues un peu partout y compris par nos enseignants de Strasbourg concernés par cette problématique. Parmi ceux que j'ai rencontrés: Julia Putsche (milieux d'enfants), Laurent Kashema (francophone et milieux universitaires) d'où une petite contribution d'éclaircissement sur la notion.

classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer ». [Porcher, Louis, 1995 : 66] Quant au culturel, selon Patrick CHARAUDEAU , « *ce n'est pas simplement un ensemble de connaissances sur l'histoire, la géographie, les institutions d'un pays etc. Le culturel peut être défini comme ce qui résulte à la fois d'un ensemble de pratiques sociales et d'un ensemble de discours construits sur ces pratiques. Ces pratiques et ces discours ne sont pas ceux d'un pays, mais des groupes qui le constituent. Le culturel n'est pas une réalité globale, c'est une réalité fragmentée, multiple, plurielle qui dépend de nombreux facteurs tels que le lieu géographique, la couche sociale, l'âge, le sexe, les catégories socioprofessionnelles etc. Il faut parler des caractéristiques culturelles d'un groupe social donné, à une époque donnée, et voir les choses sous l'angle de la pluralité. Mais il convient de ne pas non plus confondre le culturel avec une simple connaissance référentielle nécessaire à la compréhension.* » [Charaudeau, Patrick, 1987 : 26]. Lorsque pour parler de « interculturel », Patrick CHARAUDEAU souligne ainsi que « *la dénomination « interculturel » recouvre des activités pédagogiques qu'on appelait jadis « l'étude de la civilisation »; la civilisation n'a jamais été une discipline scientifique, elle est un carrefour de réflexion, de tentative de synthèses sur le croisement des données que fournissent d'autres sciences.* » [Idem, in eodem, P6] Être « interculturel », c'est prendre en compte l'altérité, positiver les différences.

8.2. Définition des concepts: multiculturel, interculturel, pluriculturel et transculturel

En ce qui nous concerne, il nous a paru important de définir avant tout ces principales notions telles que : multiculturel, interculturel, pluriculturel et transculturel qui sont largement employées mais pas toujours de façon efficiente ou tout au moins avec suffisamment de clarté pour le lecteur ou l'utilisateur de telle ou telle discipline (philosophe, anthropologue, ethnologue, sociolinguiste, psycholinguiste, didacticien, etc) avec des positionnements différents.

8.2.1 Multiculturel, multiculturalisme

La notion de « multiculturel » consiste en une observation, un simple constat de la présence de plusieurs cultures qui coexistent ensemble dans une société. Le préfixe *multi* renvoie à la notion quantitative, de « nombre », de « multitude ». Selon

Geneviève KOUBI, le multiculturel « *signale l'existence d'éléments singuliers qui s'accumulent et qui se juxtaposent les uns aux autres sans qu'il y ait nécessairement entre eux des liens, liaisons ou combinaisons.* »[Koubi, Geneviève, 2005 : 1177 - 1199]

Le multiculturalisme est un terme qui désigne la reconnaissance des différences culturelles sans qu'il n'y ait là des sous-entendus spécifiques. Dans le domaine sociopolitique, pour expliquer le concept du multiculturalisme, un exemple du modèle Nord-américain est souvent cité ce serait comme quelques choses :« *qui fait coexister les cultures dans des ghettos et des réserves, au demeurant en encensant les identités culturelles, mais sans faciliter leur rencontre dialogique.* »[Totté, Marc, 2015 :2]

Geneviève KOUBI précise dans le même article que «...*le multiculturalisme préconise la constitution de « groupes culturels » spécifiques dont les traits distinctifs sont déterminés à l'aide de références externes (issues de pensées majoritaires qui déterminent « l'altérité ») et selon des thèses internes (repliées sur des « appartenances » dites communautaires ou identitaires). Le multiculturalisme relie ainsi dans un espace donné, territorial notamment, plusieurs catégories de personnes réunies en autant de groupes dont les caractéristiques sont ordonnées à partir d'une certaine perception de la « culture » - que celle-ci soit entendue comme un modèle de normes ou comme un système de valeurs. (...) Dans la logique portée par l'idéologie sous-jacente au multiculturalisme, le groupe en cause ne peut être appréhendé comme une catégorie de personnes que si le discours juridique intervient à l'appui de certaines politiques sociales d'affirmatives actions fondées sur la détermination des quotas réparateurs des inégalités sociales et culturelles par la plupart des acteurs de la société civile et par les pouvoirs publics.* »[idem, in eadem] En effet, avec ce simple constat de la situation, le multiculturalisme ne remet pas en question les problèmes sociaux liés à l'inégalité, à la segmentation et à la domination des uns sur les autres.

Le terme multiculturel pour le conseil de l'Europe, exprime une situation de fait, la réalité d'une société composée de plusieurs groupes culturels dont la cohésion est maintenue en accord avec un certain nombre de valeurs et de normes, alors que le terme interculturel affirme explicitement la réalité d'un dialogue, d'une réciprocité, d'une interdépendance et exprime plutôt un désir ou une méthode d'intervention. L'interculturel a une origine française: c'est en effet en France, dans le contexte des migrations des années 70, que face aux difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants, la pédagogie interculturelle va développer l'idée selon laquelle les différences ne sont pas des obstacles à contourner, mais une source d'enrichissement mutuel quand

elles sont mobilisées. Le « multiculturalisme » [De Carlo, Maddalena, 1998 :40] est une variante anglo-saxonne du pluralisme (culturel, mais aussi politique, religieux, syndical, etc.) qui se focalise sur la reconnaissance des différences culturelles, tout en respectant le principe d'égalité entre les cultures. Mais l'un comme l'autre n'est qu'une des modalités possibles du traitement de la diversité. La reconnaissance et la coexistence d'entités distinctes (comme les cultures, les partis, les religions, les syndicats, etc.) sont essentiels. Le multicultural se caractérise en somme par un repli sur le groupe d'appartenance.

8.2.2 Interculturel, interculturalité

La thématique de l'interculturel se joue tantôt sur le mode du « deux » (relations entre deux cultures ou existence d'une culture mixte ou apparition d'un entre-deux), tantôt sur celui du « plus de deux » (intersection, interpénétration, interférence ou inter-construction voir inter-définition de plusieurs cultures) mais on soulignera que la plupart des usages d'inter dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures semblent bien renvoyer aux acteurs, apprenants et communicateurs tout en exigeant une compétence qu'ils possèdent ou doivent acquérir.

D'après Martine ABDALLAH-PRETECEILLE, l'interculturel est « *une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle* » tandis que le multicultural, tout en reconnaissant « *la pluralité des groupes* » et se préoccupant d'éviter « *l'éclatement de l'unité collective* », [Abdallah-Preteceille, Martine, 1992 :36-37] qui n'a pas de visée clairement éducative. Une position qu'on retrouvera aussi chez à Maddalena DE CARLO, chez cette dernière, l'interculturel est défini comme « *un choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines.* » [De Carlo, Maddalena, 1998 : 43]. L'interculturel apparaît dans la terminologie officielle, en France, dans le cadre du français langue maternelle, au début des années 70, lorsqu'on le lit dans une pédagogie de compensation destinée aux enfants de migrants, il est pros alors dans une optique d'intégration. Une décennie plus tôt, au cours des années 80, ce concept « l'interculturel » faisait ses premiers pas en didactique des langues étrangères par l'approche communicative, en modifiant radicalement les modalités d'accès à la culture étrangère selon CHAMBEAU, cité par DE CARLO « *Il s'agit désormais de reconnaître à l'Autre son statut de Sujet, en acceptant la réciprocité éventuelle de son regard « chosifiant* » ». [De Carlo, Maddalena, 1998 : 44] A ce propos, Louis

PORCHER et Martine ABDALLAH-PRETECEILLE réaffirment fort ceci en insistant en ces termes « *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* ». [Porcher, Louis et Abdallah-Preteceille, Martine, 2001 : 8]

Le point de départ doit donc être l'identité de l'élève: par la découverte de sa culture maternelle, il cherche à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. De plus il a conscience des critères implicites du classement de sa propre culture, plus il est capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. L'approche interculturelle se révèle aujourd'hui comme une réponse possible au défi lancé par les nouveaux scénarios socioculturels qui signifie ici en ces termes: « *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 au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquelles les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde* ». [CECRL, Conseil de l'Europe, 1986 : 10]

Ainsi donc l'approche interculturelle s'intéresse à ce qui se passe dans une interaction entre des interlocuteurs (groupes) de culture différentes. L'objectif revient ainsi à faire comprendre aux apprenants que selon les valeurs culturelles diverses, nous aurons une différence de perception pour la « même chose ». Car, la représentation varie selon notre valeur culturelle. Ce constat ne devrait pas engendrer une discussion sur « qui a raison ? » ou « qui a tort ? » mais faire élargir et enrichir notre propre perception du monde. Autrement dit ceci rejoint la définition que Gérard MARANDON donne à savoir : « *La notion d'interculturalité, pour avoir sa pleine valeur, doit, en effet, être étendue à toute situation de rupture culturelle — résultant, essentiellement, de différences de codes et de significations —, les différences en jeu pouvant être liées à divers types d'appartenance (ethnie, nation, région, religion, genre, génération, groupe social, organisationnel, occupationnel, en particulier). Il y a donc situation interculturelle dès que les personnes ou les groupes en présence ne partagent pas les mêmes univers de significations et les mêmes formes d'expression de ces significations, ces écarts pouvant faire obstacle à la communication.* » [Gérard, Marandon, 2003 : 265]

Ainsi être interculturel, c'est ne pas prendre son système maternel comme système de

référence universel, de découvrir qu'il n'y a pas un seul système d'organisation du monde mais plutôt des systèmes différents. « *Apprendre une langue étrangère, c'est d'abord apprendre à relativiser son point de vue.* » [Vigneron, Françoise, 1994 : 50]

Pour un enseignant, une approche interculturelle avait comme objectif la finalité à atteindre par un processus éducatif, consistant à « *sauvegarder sa propre identité culturelle et en même temps être prêt à se faire transformer graduellement par la rencontre et la fréquentation des autres.* » [De Carlo, Maddalena, 1998 : 119-120]. On peut dire que l'approche interculturelle se construit en deux temps : d'abord, une posture intellectuelle qui suscite une prise de conscience en ce qui concerne à nos différences culturelles et au respect de ces différences. Ensuite, une méthodologie avec des principes pédagogiques, des outils didactiques, qui provoque une ouverture de la perception des « autres » qui ne sont pas comme « moi » ou « nous ». Plus on est exposé dans l'air « interculturel », plus nos valeurs culturelles seront complétées et complexes. En interagissant avec les personnes des autres cultures, notre perception se modifie en une direction « commune ». Un « métissage culturel » peut être plus proche de la vérité, car notre monde est multiculturel. L'enseignant doit aider aux apprenants à construire cette conscience interculturelle définie par le cadre européen commun de référence pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes comme « *la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblance et différences distinctives) entre la communauté d'origine et la communauté cible. Elle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale.* » [idem, in eadem]

Cependant, la notion d'inter culturalité renvoie davantage à une méthodologie, à des principes d'action, qu'à une théorie abstraite. Selon Philippe BLANCHET : « *C'est la raison pour laquelle je lui préfère approche interculturelle. L'idée fondamentale est de s'intéresser à ce qui se passe concrètement lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant, au moins partiellement, à des communautés culturelles différentes, donc porteurs de schèmes culturels différents, même s'ils communiquent dans la même langue. Il s'agit alors de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.)* ». [Blanchet, Philippe, 2004 :5]

L'interculturel se définit alors comme un processus dynamique d'échanges entre différentes cultures et en tant que tel, c'est donc un concept récent. Pour Gilles VERBUNT « *Ce terme ouvre une nouvelle perspective: celle des regards croisés* ». [Verbunt, Gilles, 2011 : 12] Lorsque l'inter-culturalité est basée sur l'idée de l'échange

et du respect de l'autre il s'agit de modérer l'ethnocentrisme, c'est-à-dire la tendance à juger d'autres cultures seulement à travers notre propre regard. C'est à travers l'altérité, c'est-à-dire le regard de l'autre que nous nous rendons compte de notre propre vision du monde, et cette vision doit être dynamique et non statique. Geneviève VINSONNEAU précise que l'interculturalité « *met en cause l'ancienne modalité de gestion du rapport similitudes-différence, ébranle à la fois les limites entre le moi et le non-moi et les attributions qui accompagnent les opérations de catégorisation* ». [Vinsonneau, Geneviève, 2002 : 60]

Dans le Dictionnaire de didactique du français langue et seconde⁴⁰, Jean Pierre CUQ distingue les deux termes : « interculturel » et « multiculturel ». Ce dernier désigne la présence et la coexistence de différentes cultures au sein d'une même société sans qu'il y ait forcément une interaction entre elles. Contrairement à l'interculturel qui suppose l'échange et l'interaction entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels.

8.2.3 Pluriculturel, pluriculturalisme

Le terme « pluriculturel » est souvent le synonyme de « multiculturel », cependant, pour certains, il existe une différence entre ces deux notions.

Le pluriculturel « *qui s'inspire de plusieurs cultures* » est orienté vers une finalité « *unificatrice* ». « *Il signale l'existence d'une entité globalisante qui comporte plusieurs éléments certes distincts et pourtant liés ou rassemblés dans un ensemble général unique et unitaire.* » [Koubi, Geneviève, 2005 :1177-1199] La pluralité, la base de la diversité est la qualité d'un tout qui réunit plusieurs unités. « *En relèvent les représentations de la nation, du peuple, du corps social. Celles-ci ne sont pas construites suivant des mobilités psychosociologiques prétendument identitaires : elles sont élaborées à partir d'une conscience d'intérêt commun ou dans le but du bonheur commun par delà les différences individuelles et collectives.* » [idem, in eadem, sqq]

Geneviève KOUBI définit ainsi le pluriculturalisme « *il répond à une compréhension des relations interculturelles et intra-culturelles, c'est-à-dire dans la corrélation permanente des groupes de populations - sans appuyer la démesure de la tolérance qui renouvelle les formes d'ostracisme sous les couleurs didactiques du respect des différences. Composante dynamique des modes relationnels politiques et*

⁴⁰[Cuq, Jean Pierre ,2003 :48-49]

collectifs, le pluriculturalisme ne préconise pas de formes de juxtaposition de ces groupes ; il contribue ainsi, pour une part non négligeable, à un décloisonnement des référents culturels trop souvent dits identitaires. »[idem, in eadem, sqq]

D'ailleurs, dans ce même texte, l'auteur résume la différence entre ces deux termes : « En quelque sorte, alors que le multi- prône la « réunion », le pluri- préconise l' « assemblée ». » On peut y ajouter également une conclusion de la part de Marc TOTTE « *Le Multi- est essentiellement la reconnaissance de la diversité mais sans recherche d'articulation, comme simple juxtaposition ; alors que le Pluri- concerne la résultante de cette diversité, mais dans la perspective d'une orientation générale commune et sans influence sur chacune de ces cultures. »*[Totté, Marc, 2015 :3]

8.2.4 Transculturel, transculturalité

Quant au « transculturel », son suffixe *trans-* marque une idée de « transcendance », c'est-à-dire d'accéder à un niveau supérieure « méta niveau ». L'approche transculturelle tente de dépasser le stade de dialogue et donc se situe au-delà des cultures. « *On retrouve l'idée de finalité, de résultat, mais avec la perspective de transformation d'une partie de chacune des cultures, de manière à disposer de valeurs et normes communes, mieux assumées par tous et chacun. »*[Totté, Marc, 2015 : 4]

Sans aucun doute, nous sommes d'aujourd'hui en plein mondialisation. Les personnes, les marchandises, les informations, les idées et les cultures se déplacent, se mélangent. Cette recherche transculturelle de « valeurs et normes communes » traduit indéniablement une réflexion qui s'impose quant aux modalités et aux enjeux de l'homogénéisation des cultures. « *Au sens large, on peut définir le transculturel comme ce qui transcende les géographies, les histoires et les représentations nationales en dépassant le cadre exclusif des matrices culturelles fondées sur une langue, un territoire et une civilisation spécifique. Ce qui est transculturel peut se dire et a une valeur dans plusieurs cultures simultanément. »* [Jin, Si Yan et Rosaye, Jean-Paul, « Études transculturelles » du site de l'université d'Artois] Le transculturel va donc plus loin que le pluriculturel qui vise l'universel.

Pour éclairer la notion de la transculturalité, Marc TOTTE la comparait avec l'inter culturalité : « *La transculturalité apparaît, dans les définitions, plus subie que l'inter culturalité où il y a, comme le montre DEMORGON, une volonté consciente, délibérée, même si celle-ci peut être idéalisée. Entre ces deux termes se joue en fait une*

question importante, celle de la conception de la culture et derrière elle, celle de la conception du changement : conception comme produit ou comme procès ? Soit on considère le changement (et la culture) comme un produit et donc c'est la transculturalité qui est mise à l'honneur, soit on le considère comme un processus (le passage d'un état à un autre, éventuellement avec inversions et rétroactions) et alors c'est plutôt l'interculturel qui sera à l'honneur. » [Totté, Marc, 2015 :4]

En guise de conclusion, je retiens le tableau synthétique de Marc TOTTÉ dans son excellent article (p5) cité auparavant et qui résume très bien, en quelques mots, les caractéristiques de ces quatre termes :

Synthèse

<p>Multiculturel = chacun chez soi dans sa différence (les particularités pouvant être encensées) (USA) Pluriculturel = la valorisation d'une pluralité vers une voie commune (France laïque et républicaine) Interculturel = démarche, processus volontaire, de mise en dialogue des différences culturelles. Transculturel = transcendance et transformation des particularismes.</p>

8.3 De la compétence culturelle à la compétence interculturelle selon de nombreux chercheurs⁴¹

Après un survol séparé du « culturel » dans son apparition et intégration observée en littérature scolaire « officielle » à l'école française autour des années 70 très exactement après le décret du ministère de l'Éducation nationale de 1976 relatif à l'éducation des enfants des populations immigrées en France, on peut dire que la scolarisation des enfants d'immigrés pourrait espérer pouvoir entrer officiellement enfin dans l'école de la République. Malheureusement, force est de constater aujourd'hui que cette reconnaissance n'aura pas eu une longue vie. Mais le plus intéressant est que les problèmes d'intégration d'une partie non négligeable de ces écoliers et lycéens coïncident avec la mini-révolution de la didactique des langues, un événement plus généralement observable à travers l'arrivée des méthodologies et non plus « méthodes » de l'enseignement/apprentis des langues-cultures. En effet, dans la littérature officielle, les publications de la didactique des langues qui s'épanouissent à travers les littératures appuient le plus souvent sur des points comme, l'approche communicative, les besoins langagiers des élèves, l'auto-direction en apprentissage des langues etc.

L'apprenant est désormais le centre d'enseignement/apprentissage des langues-cultures, étant donnée que le culturel a une place légitime dans les contenus du cours de

⁴¹ Jean-René LADMIRAL, Edmond MarcLIPIANSKY, Maurice MAUVIEL, Maria Cecilia BERTOLETTI, Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, Antonio PEROTTI, Gérard BOUCHARD, Charles TAYLOR, Marc TOTTÉ

langues étrangères en particulier, c'est tout le curriculum dans l'enseignement /apprentissage dans la formation des enseignants, dans la confection des outils d'enseignement/apprentissage des langues qui est à revoir complètement. Tout ceci réveille les didacticiens-chercheurs dans leurs travaux à travers des conférences, des réflexions et publications. On comprend pourquoi on a été obligé de s'engager d'abord dans le chapitre sur le « culturel », tout naturellement, les autres notions, telles que multiculturel, interculturel, transculturel ont ainsi attisé la curiosité de tout ce qui concerne aussi bien la langue que les cultures. C'est bien entendu, tous ces changements qu'il nous semble important d'illustrer ici, en même temps qu'il nous semble légitime d'évoquer au cours des décennies qui vont confirmer en quelque sorte l'innovation qui s'affirme ici ainsi que leurs conséquences sur les langues et les cultures. Mais les changements que tout ceci entraîne valident quelque part notre recherche actuelle et provoquent quelques faits significatifs des institutions et des instances dans les dernières décennies dans notre champ disciplinaire. Nous commencerons ensuite donc ce rapide parcours et croisement de la recherche et de la publication des principaux partenaires, instances et positionnements méthodologiques des didacticiens-chercheurs.

D'abord, proposé en particulier par Jean-René LADMIRAL et Edmond-Marc LIPIANSKY, dans leur ouvrage intitulé « La communication interculturelle », notamment dans les passages suivants :

« Il n'y a pas de communication, en effet, sans identité et identification des personnes en présence; les premiers contacts échappent difficilement à cette déclinaison d'identité (qui suis-je? qui es-tu?... » qui est à la fois une façon d'engager le contact et de le refuser ou du moins de le circonscrire. Je ne peux communiquer si je ne sais pas à qui je m'adresse et à quel titre. Il s'agit de cerner à la fois l'identité de l'interlocuteur et ce qui de ma propre identité (sexuelle, sociale, professionnelle, nationale, idéologique...) va être fait par notre échange » [Ladmiral, Jean-René et Lipiansky, Edmond-Marc, 1989 : 145]

Il y a dans ce si court extrait tiré de l'ouvrage de Jean-René LADMIRAL et Edmond-Marc LIPIANSKY une grande synthèse de ce qu'est la communication et surtout son fondement ainsi qu'en même temps le véritable socle de ce après quoi nous courons dans l'enseignement/apprentissage d'une LE en l'occurrence de FLE et sa maîtrise chez nos apprenants chinois sortant de l'université avec non seulement le diplôme mais surtout ce qui donne de la consistance à une véritable et communication

interculturelle.

En effet, l'un des soucis majeurs qui nous ronge, nous, les professeurs de FLE provient du fait qu'à la fin d'une préparation de nos apprenants chinois en Chine, avant de les envoyer en France ou dans un autre pays francophone européen ou occidental. Ces précautions sont prises pour qu'ils puissent arriver là-bas et trouver leurs homologues locaux prêts à échanger rapidement avec eux. Malheureusement, les choses n'ont pas été gérées comme cela. En effet, s'ils ont obtenu un apprentissage de la langue française, non seulement une année complète voire deux sinon trois de français (ce qui leur a permis d'obtenir leur licence), il leur a fallu « réussi » les 500 heures de français dans ces préparatifs, condition sine qua non pour l'obtention de leur visa de voyage et de leur acceptation dans les centres de langues d'accueil en France.

Or, ce problème/difficulté/obstacle relève, il faut le souligner encore ici, sans que l'enseignement de ces heures ne soit fait en harmonie avec les rapports entre identité et fondement de la communication eux-mêmes liés bel et bien à la communication interculturelle, absolument indispensable dans la formation professionnelle. En ce qui nous concerne, faut-il le rappeler, notre thèse de doctorat mise sur une hypothèse très forte selon laquelle: la communication interculturelle devrait être facilitée pour des élèves chinois ayant transité dans un centre à créer à cette fin dans notre pays en Chine, peu importe le lieu choisi où cet établissement pour implanter ce centre sur le territoire national.

Quant à l'intitulé de notre thèse, il est libellé en ces termes :

« Des éléments pour un enseignement de la «culture française courante »aux apprenants chinois plus enclins à faire « une lecture interculturelle de l'environnement ». En d'autres termes, comment donc opérer de telle façon que ce challenge puisse effectivement aboutir à un succès après une sérieuse préparation et de manière totalement différente par rapport à tout ce qui est programmé dans les multitudes d'institutions, centres de langues, universités chinoises et étrangères ?

Pour ce faire, il faudra réunir des qualités nécessaires et suffisantes pour que nous puissions obtenir des résultats correspondant à cette attente. TC'est donc plusieurs montagnes qu'il nous faudrait gravir avec succès comme la citation d'un ouvrage intitulé « Étrangers en nous-même »de Julia KRISTEVA qui nous met en garde :

« La tolérance de l'étrangeté en nous ,nous sommes peut être plus à même de la tolérer hors de nous;à l'inverse,à partir de l'autre,je me réconcilie avec ma propre altérité- étrangeté et j'évite de la projeter sur l'autre pour renforcer et opacifier la

différence. Car l'accent mis sur celle-ci, même sous couvert de reconnaissance et de respect, peut-être un moyen subtil pour maintenir l'autre à distance et refuser le contact. »[Kristeva, Julia, 1988:143]

Bref, s'il faut en croire ces deux sources d'informations réunies en une seule, la communication, l'identité et les relations interculturelles constitueraient la rencontre des deux altérité-étrangeté « celle toute entière de moi et celle notre deuxième interlocuteur, c'est-à-dire: le « Je » et le « Il/Elles ». Or nous n'en sommes-là qu'aux apéritifs et attendons le plat de résistance.

C'est ce qui ressort, en tous les cas, de la partie du même extrait de la sagesse de KRISTEVA qui suit :

« En fait, reconnaître la même altérité de l'autre en nous, c'est prendre conscience que nous sommes tous des « métis culturels ».

Les identités culturelles ne constituent pas des blocs homogènes et bien délimités comme le seraient des espaces botaniques ou animales. Ce sont des phénomènes dynamiques, traversés constamment par des forces d'assimilation et de différenciation. Aujourd'hui, comme le remarque Michel de CERTEAU, la mobilité plus grande et le brassage des groupes sociaux produisent une fragmentation des identités socio-culturelles et des combinatoires insolites entre ces fragments.

Des systèmes référentiels d'hier (eux-mêmes pénétrés et altérés par d'autres), il ne reste souvent que « les reliques », des gestes, des récits ou des signes détachés de l'ensemble auquel ils appartenaient. » [Admiral, Jean-René et Lipiansky, Edmond Marc, 1988, in ibid, in ib]

Sans trop chercher une interprétation détaillée, on s'en rend compte tout de suite, dans les textes suivants qui parlent d'eux-mêmes : « Ma propre altérité-étrangeté » (non pas dans sa 2ème apparition mais dans la force de sa composition bigame), « les identités culturelles », « phénomènes dynamiques », « forces d'assimilation et de différenciation », le brassage des « groupes sociaux », « des combinatoires insolites », « des systèmes référentiels », reliques, gestes, récits ou signes... » tout cela, tiré d'un même paragraphe, est déjà largement suffisant pour éblouir le lecteur et surtout souligner combien la formation hâtive de nos étudiants chinois se distribue là dans un lac trop plein, trop complexe comme environnement et un espace très difficile lorsqu'il va s'agir de faciliter l'univers de compréhension et de réflexion dans une langue culture française plongées dans cette fameuse « altérité-étrangeté ». Or, il ne s'agit ici que d'une première rencontre interculturelle d'un seul étudiant chinois face à son

homologue français que ce soit chez l'un ou chez l'autre, qu'advient-il lorsqu'il s'agira de mener au succès de l'intégration en France ou en Chine des groupes sociaux, des identités socio-culturelles, des combinaisons insolites sans oublier des systèmes référentiels de 20 ou 30 étudiants chinois en fin de cycles de formation en vue d'une licence débarquant en France, pour «un seul semestre» de préparation? C'est cela le défi ou challenge visé.

Peut-on se contenter des exercices/documents authentiques/vidéos, genre mangas, plats chinois ou français pour conduire au succès attendu cette promotion d'apprenants partis en formation pour six ou douze mois en France? Les quelques paragraphes utilisés pour des apprenants chinois débarquant en cours de français, non seulement n'ont pas été convaincants, mais laissent entrevoir plutôt un échec retentissant ou une bataille perdue d'avance, du fait des écarts tellement grands entre les groupes ou sous-groupes. Lorsqu'on pense pouvoir mettre face à face, au cours d'un exercice en situation de communication interculturelle des publics venant d'horizons aussi éloignés que ce qui pourrait exister parmi les apprenants étrangers de type asiatique (chinois vs français) débarquant en France ou en Chine.

Sur ce plan, il est nécessaire de rappeler à tout un chacun, qui ouvre cette boîte de Pandore, que lorsqu'on veut déposer sur la table les voies d'une véritable rencontre interculturelle, il faut envisager de s'y engager notamment par le biais des échanges communicatifs. Il existe sur ce chapitre un nombre respectable de chercheurs qui ont emprunté cette thématique s'agissant des thèses de doctorat consacrées à cette problématique. Il en existe tellement qu'on peut les classer selon leur champ disciplinaire (cela peut aller des sciences de l'éducation à la didactique des langues, en passant par la psycho-sociologie, l'anthropologie culturelle, les sciences économiques, commerciales, l'histoire, la politique, l'idéologie, etc...) En fait, cela se retrouve dans toutes les directions de l'Europe à l'Asie, de l'Amérique, à l'Occident européen, au Sud-Est asiatique, de l'Afrique à l'Amérique latine, etc...

Voici quelques titres pris ici et là au hasard de nos lectures récentes :

* Interculturelles :

MICHAND, Guy dir, 1978, Identités collectives et relations interculturelles, Paris, P.U.F, éditions Complexes.

MAUVIEL, Maurice, 1984, L'idée de culture et le pluralisme culturel, thèse de doctorat soutenue à l'université de Paris V.

BOURDET, Yvon, 1967, Préjugés français et préjugés allemands, travail organisé avec

l'aide de l'OFAJ, Paris

*Pluralisme culturel :

- LADMIRAL, Jean-René, 1978, Pédagogie des groupes et rencontres internationales, in Revue d'Ethnopsychologie, t.XXXIII, vol 1, Janvier-mars.

- AUGER, Nathalie, 1997, Les représentations de la France dans les manuels de FLE de trois pays de l'union européenne:Allemagne, Grande Bretagne, Italie, in Travaux de didactique du FLE, n°38, Montpellier, publications de l'université de Montpellier 3.

* Diachronique

- BAILBLE, Eric, 2005, L'interculturalité en France:analyse diachronique des discours théoriques et étude synchronique des pratiques scolaires, 2 tomes, Strasbourg.

- CAÏN, Albane, 1990, Comment se construire la connaissance en civilisation? Étude de représentation que les élèves ont des pays dont ils étudient la langue, in Enseignement/Apprentissage de la civilisation en cours de langue premier et second cycle, Acte de Colloque, Paris, INRP.

- RITTAU, Andreas. 2004, Méthodologie interculturelle et son application au champ franco-allemand, thèse de doctorat présentée devant l'université Marc Bloch, Strasbourg 2, Juin. Strasbourg.

- ABDAUAH-PRETCEILLE, Martine, 1996, Compétence culturelle, compétence interculturelle pour une anthropologie de la communication, in le FDM, n°spécial, Applic et Recherches, Janvier, « Culture...culture », Paris, Hachette.

- ABOU, Sélim, 1990, L'insertion des immigrés, approche conceptuelle dans Simon-Barouhi, I et Simon, P.J.éditeurs, « Les étrangers dans la ville », Paris, L'Harmattan.

Lorsqu'on parcourt cette dizaine d'intitulés livrés par une dizaine de chercheurs force est de reconnaître que s'il s'agit bel et bien des thématiques consacrées à des études orientées vers les échanges portant sur la communication interculturelle (c'est-à-dire des champs de rencontres entre des partenaires qui sont engagés dans l'étude d'une culture choisie pour aller impérativement vers un mieux connaître, en vue d'un partage durable et quelle que soit la dépense, la communauté, le niveau de connaissance exigé.) Bref, il ne s'agit pas du tout d'un simple passe temps ou d'une petite récréation pour impressionner des copains avec quelques expressions retenues au cours de 30 ou 60 minutes d'apprentissage d'un vocabulaire courant dans une langue et des locuteurs croisés par hasard au cours d'un déplacement touristique chez des étrangers

sympathiques. C'est de l'enseignement d'une langue-culture totalement étranger dont il s'agit.

Pour reprendre le sens emprunté aux uns et aux autres travaux choisis parmi les travaux universitaires de types thèses de doctorat et/ou contenus dans les lectures des revues scientifiques consacrées à ces problématiques, on se trouve, dans ce genre de rencontres devant la recherche d'une relation alternative, incarnée ou conduite par le canal de deux ou plusieurs cultures bien distinctes et ayant donné lieu à une restructuration de la personnalité de nos sujets par rapport aux cultures en symbiose .

« En somme, le pluralisme culturel (terminologie rencontrée notamment dans la thèse présentée par Maurice MAUVIEL, 1984, Paris V), la condition nécessaire ne suffit pas à créer une situation et/ou une dynamique interculturelle. En fait, il faudra bien plus que ça car on n'attend pas moins qu'un regard, voire un examen, sinon une analyse profonde des phénomènes de rencontre conflictuelle et/ou simplement dialectique de deux ou plusieurs cultures se retrouvant sur le même terrain et entraînant dans le débat continu qu'elles nourrissent, qui peuvent aller souvent et sans cesse à des dysfonctionnements, des ruptures, des crises identitaires, des recommencements/ reprises, dépassements et reconstructions nouvelles. » [Mauviel, Maurice, 1984 :128]

Pour Maria Cecilia BERTOLETTI, la compétence culturelle est évidemment un objectif essentiel dans le domaine ou dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue ou d'une compétence communicative en langue étrangère ou seconde. *« Une compétence culturelle en langue étrangère implique l'apprentissage non seulement des savoirs, mais aussi des savoir-faire et de savoir-être, et prend la forme en réalité d'une compétence interculturelle, grâce à l'interaction inévitable et enrichissante de la culture maternelle et la culture étrangère ou seconde. La classe de langues est un lieu privilégié pour une communication interculturelle ».*[Bertoletti, Maria Cecilia, 1997 :30] Le travail à partir des documents authentiques est une démarche, entre autres en classe de langues, pour l'acquisition d'une compétence interculturelle, des documents authentiques riches en implicites et en connotations, souvent très marqués culturellement; problématiques qui encouragent la mise en œuvre de l'esprit critique du lecteur aussi bien que son affectivité, au profit d'une démarche active, encourageant une analyse comparative avec des éléments d'autres cultures. Et à juste titre, nous adhérons à la proposition de Christian PUREN qui présente les

composantes de la compétence culturelle d'après l'ordre chronologique de leur statut privilégié au cours de l'histoire du développement de la didactique de l'enseignement des langues :

« -le transculturel : ce sont les valeurs universelles, communes à toute l'humanité,

-le métaculturel: ce sont les connaissances que l'apprenant doit acquérir,

-l'interculturel: ce sont les représentations, les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre,

-le pluriculturel: c'est la capacité à cohabiter harmonieusement, dans une société pluriculturelle, avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes,

et le co-culturel: ce sont les conceptions qui aident les personnes de cultures différentes à agir en commun ». [Puren, Christian, 2013 :92]

Martine ABDALLAH-PRETCEILLE [Abdallah-Preteceille, Martine,1996 : 32-35] définit la compétence interculturelle comme étant la capacité pour un individu donné de s'orienter dans la culture de l'Autre à partir d'une démarche compréhensive et non plus seulement descriptive... C'est en quelque sorte, la culture en acte par opposition à la culture objet...Comment l'individu utilise-t-il la culture (la sienne et celle de son ou de ses interlocuteurs) ou plus exactement comment utilise-t-il des bribes de ces cultures pour communiquer ? En fait, l'important n'est pas de connaître des faits et des caractéristiques culturelles mais de comprendre comment ils sont manipulés à des fins de communication à travers des discours et des pratiques. Une autre manière de retrouver la culture en acte. C'est en ce sens qu'il conviendrait de créer un terme susceptible de rendre ces mutations: culturalité et non pas de culture (à l'image de sociologues qui parlent davantage de sociétal plus que de la société pour insister sur les processus au détriment de structures).En conséquence, l'analyse de la communication ne repose pas sur une connaissance d'une supposée réalité culturelle mais au contraire de l'usage pragmatique qui est fait à partir des composants culturels. C'est à ce niveau que l'approche interculturelle complète et corrige la compétence culturelle. La communication est un processus de réajustement permanent, en fonction des situations et des interlocuteurs. Elle n'exige pas la connaissance de systèmes culturels en tant qu'entités autonomes et abstraites mais requiert une compétence interculturelle édifiée à partir de la fonction instrumentale de la culture (par opposition à sa fonction ontologique). Martine ABDALLAH-PRETECEILLE [Abdallah-Preteceille, Martine, 1999 :9-10] souligne par ailleurs que la culture a en réalité deux fonctions, une fonction ontologique qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, et une

fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements nouveaux en produisant des comportements, des attitudes, c'est-à-dire de la culture. Dans les sociétés traditionnelles, la fonction ontologique prime sur les adaptations et les aménagements culturels qui sont relativement rares et lents. Les définitions identitaires et culturelles sont donc proches. L'appartenance à une culture renvoie à l'identité, non par confusion des deux registres mais essentiellement parce que les caractéristiques anthropologiques de la tradition recourent à la mémoire collective, pas de coupure entre le passé et le présent, conformité, temps long, rapprochent les deux notions. Par contre, dans les sociétés modernes, la fonction instrumentale ou pragmatique s'est considérablement développée afin de répondre aux nécessités du terrain: multiplication des contacts, rapidité des changements, complexité croissante, etc. Cette évolution consacre la fin de l'illusion référentialiste qui traite les cultures comme si elles reproduisaient la réalité alors qu'elles ne sont que le résultat d'une activité sociale.

Bref, communiquer, c'est se mettre en scène et théâtraliser une relation, c'est donc actualiser des items sociaux et culturels à travers un comportement langagier (verbal et non verbal) en s'appuyant simultanément sur des stratégies de conformité et de transgression des normes groupales et des références supposées être partagées par les différents membres d'une communauté. Jeu de miroir mais aussi jeu de cache-cache, les échanges langagiers sont l'occasion, certes de dire, mais aussi d'utiliser le dire pour masquer des enjeux d'une autre nature. L'analyse de Pierre BOURDIEU sur l'économie des échanges linguistiques trouve une résonance dans le domaine de la culture: codage, décodage, surcodage...La culture est l'objet de « *manipulations multiples qui n'autorisent pas une analyse à partir d'une simple connaissance descriptive des cultures* ». [Bourdieu, Pierre, 1979 :65] Martine ABDALLAH-PRETCEILLE met en évidence, le passage d' « une notion abstraite de la culture » à la notion de « culture en acte » qui valorise la relation à l'autre comme communication entre acteurs sociaux qui manifestent dans un contexte situationnel spécifique les indices d'une appartenance culturelle. La culture devient donc un instrument, un moyen que les acteurs utilisent dans la communication pour mettre en œuvre des stratégies qui permettent d'agir de manière efficace sur l'autre. Le préfixe « inter » « d'interculturel » indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. L'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. L'approche interculturelle selon Martine ABDALLAH-PRETCEILLE et Louis PORCHER n'a pas pour objectif d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau

de significations. L'interculturel accorde une place plus importante à l'individu en tant que sujet qu'aux caractéristiques culturelles de l'individu. La démarche interculturelle a pour objectif : « *D'instaurer et d'alimenter sans cesse les circulations entre les cultures, les échanges, les passerelles dans les deux sens, les connexions, les partages. S'enrichir de ses différences parce que fondamentalement, nous sommes identiques, telle est la philosophie de l'hypothèse interculturelle.* » [Abdallah-Preteceille, Martine et Porcher, Louis, 2005 :19-20] Autrement dit, mettre en mouvement la diversité, favoriser l'inter-fécondation et le maillage entre identités culturelles, en vue de mettre en place comme le précisent Martine ABDALLAH-PRETCEILLE et Louis PORCHER : « *des communications entre les personnes, des enrichissements réciproques, des partages, où aucun ne perd son identité, mais où chacun est inscrit dans une circulation vers l'altérité et celle-ci vers lui* ». [Idem, in eodem, p14]

En somme, l'interculturel est une réalité encore différente puisqu'il s'agit de la perception qu'une communauté se construit sur une autre communauté. A partir d'observations, de contacts directs ou indirects (les médias, le cinéma, la littérature, etc.) entre deux groupes A et B, chacun se donne une représentation de l'autre qui ne coïncide pas nécessairement avec celle que chaque groupe se donne de lui-même. L'interculturel est donc un phénomène de représentations en contraste qui débouche obligatoirement sur des stéréotypes, c'est-à-dire sur un jugement global.

Il serait néanmoins excessif de ne voir dans l'interculturel qu'un moyen au service d'une fin, et donc qu'une pratique tributaire d'un sens qui lui viendrait d'ailleurs. Au contraire, les ouvrages de fond conçus à l'occasion des divers projets montrent très clairement la nécessité de dépasser une vision purement pragmatique de l'interculturel pour dégager son originalité et son autonomie. « *Figures de l'interculturel dans l'éducation* » [Perotti, Antonio, 1994 :36], c'est à quoi s'attache le *Plaidoyer pour l'interculturel* d'Antonio PEROTTI. La première étude, publiée en 1994, est largement postérieure à la période de l'intérêt prédominant pour l'éducation des migrants, mais son auteur, qui s'était très fortement impliqué dans celle-ci, la garde au centre de sa réflexion. Cela ne l'empêche pas pour autant de dégager les deux préoccupations majeures qui doivent inspirer toute démarche interculturelle. D'abord la reconnaissance que toute société est multiculturelle et que, pour cette raison, tout système éducatif est aussi multiculturel, c'est-à-dire que l'une et l'autre accueillent des personnes appartenant à des cultures différentes. C'est bien entendu ce qui rend possible et

nécessaire l'interculturel. Mais celui-ci ne se contente pas d'enregistrer la pluralité des cultures qui coexistent. Entre ces cultures, il établit des relations qui, sur le fond de leurs différences et de leurs similitudes développent une compréhension mutuelle et une estime réciproque nécessaires à l'émergence d'une autre culture. Dans celle-ci, les cultures initialement données dans la situation multiculturelle qui se juxtaposent plus ou moins harmonieusement, se rejoignent et se dépassent. *« C'est la culture que doit générer l'inter-culturalité. Dans ce processus, un rôle primordial revient à l'éducation qui doit être interculturelle dans son principe pour répondre à la situation et aux exigences de la société. Il ne faut donc pas envisager une éducation séparée pour des groupes spéciaux comme les migrants mais une « coéducation » »*. [Idem, in eodem, p36] C'est aussi pourquoi *« l'apprentissage des droits de l'homme et des valeurs démocratiques est à privilégier dans les activités éducatives pour une prise en compte effective de l'inter culturalité. »*[Idem, in eodem, p96] Car c'est de cet apprentissage que dépendent les chances de voir se construire la nouvelle culture qui doit résulter de la démarche interculturelle, sans laquelle celle-ci ne serait que le vide d'un entre-deux ou une juxtaposition ne permettant aucune synthèse. La seconde étude du Conseil de l'Europe s'insère dans le projet « Démocratie, droits de l'homme, minorités: les aspects éducatifs et culturels », mais pose aussi des questions d'une portée beaucoup plus générale. Elle s'attache en effet aux notions de culture et d'identité culturelle pour rappeler surtout leur principale spécificité de toujours se former dans une dialectique qui fait osciller entre la nécessité de se replier sur un besoin d'unité et celui de la communication avec les autres.

C'est le conseil de l'Europe à Strasbourg qui a proposé la définition la plus opératoire d'une pédagogie interculturelle. Quatre idées fortes permettent de décrire utilement les situations sociales existantes :

a)- Toute société est aujourd'hui pluriculturelle. Plusieurs cultures y coexistent ou s'y interpénètrent, se juxtaposant ou se transformant mutuellement. Il n'y a plus de sociétés homogènes ;

b)- Toute culture est égale en dignité à toute autre. Une culture est un ensemble à la fois cohérent et contradictoire, qui a ses propres valeurs et ses propres systèmes de référence, ses propres régulations ;

c)- Tout enseignement dans ces conditions s'effectue dans un contexte pluriculturel . Plusieurs cultures vivent dans une même classe et l'enseignant doit être formé à les employer et d'abord à les repérer ;

d)- L'important, à cet égard, consiste à établir, entre ces cultures, des connexions, des relations, des passages, des échanges. Il ne s'agit pas seulement de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures, mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact.

Bref, le dialogue des cultures repose sur ce dynamisme qui ne craint pas les contradictions, les paradoxes, qui refuse les compromis trompeurs des idéologies universalistes et donc relativistes.

8.4 De l'interculturel au transculturel

L'interculturel renvoie davantage à la séparabilité et la stabilité des cultures, quand au transculturel, il préconise plutôt la relation comme la transformation des cultures. Les travaux de la Commission Bouchard TAYLOR (2007-2008) sont par ailleurs similaires à ceux de l'UNESCO (*Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel*, 2009a) et relèvent le défi de combiner ces deux notions dans un même projet pour mieux réfléchir aux enjeux du vivre ensemble dans la diversité ethnoculturelle qui est croissante dans notre société actuelle et qui fait partie d'une tendance plus générale de réflexions théoriques et politiques sur le multiculturalisme dans le monde.

L'idée est de proposer simultanément la préservation du caractère culturel distinctif (l'interculturel), et la valorisation de sa transformabilité dans un projet de société ouvert sur le monde (le transculturel). « *Ce n'est pas parce qu'une communauté accueille des étrangers, consent à leurs différences, même à leurs opacités, qu'elle se dénature ou risque de périr. Elle s'augmente au contraire, et se complète ainsi. Elle donne de l'éclat à ce qu'elle est, à ce qu'elle a, comme à ce qu'elle devient, et elle offre cet éclat qui de s'offrir reçoit.* » [Glissant, Edouard et Chamoiseau, Patrick, 1997 :20]

Lorsque l'on parle de l'interculturel, on se heurte forcément au sujet de la prédominance de soi et de l'intégration de l'Autre. Dans le contexte multiculturel d'aujourd'hui, l'interculturalisme est largement favorisé. Prenons exemple du Canada :

« *À la juxtaposition égalitaire des groupes qui a inspiré la politique du multiculturalisme, le gouvernement du Québec a plutôt préféré une structure hiérarchique mettant côte à côte deux catégories d'individus, d'une part, la nation québécoise et, d'autre part, les communautés culturelles. Les rapports qui lient ces deux éléments sont à la fois exclusifs et partiellement inclusifs puisque les membres des groupes ethnoculturels sont appelés à s'intégrer au premier groupe.* » [Labelle,

Micheline, Rocher, François, et Rocher, Guy, 1995: 221]

C'est une vision « différentialiste » et « hiérarchique » de la diversité culturelle, c'est-à-dire que l'on insiste sur les différences entre une culture dominante « la nation québécoise » et de l'autre dominée « les autres communautés ethnoculturelles, ainsi sur une hiérarchisation qui appelle à un groupe devant s'intégrer à l'autre. Cependant, une vision plus transculturelle apparaît, notamment avec la Commission Bouchard-Taylor (2007-2008) où se définit ainsi l'interculturalisme :

« (L') inter-culturalisme (est un) modèle préconisant des rapports harmonieux entre cultures, fondés sur l'échange intensif et axé sur un mode d'intégration qui ne cherche pas à abolir les différences, tout en favorisant la formation d'une identité commune. »
[Bouchard, Gérard et Taylor, Charles, 2008 :287]

Dans cette définition, on remarque toujours la présence de cette même « différenciation » (« rapport entre cultures », « ne pas abolir les différences »), mais la mise en relation des cultures (« échange intensif » et « intégration ») ouvre désormais la voie à quelque chose qui ne relève plus vraiment de la hiérarchisation nécessaire entre intégré et intégrant, mais plutôt de la création ou de la construction de ce qu'ils nomment une « identité commune » dans laquelle les différences comme les hiérarchies cèdent place à la rencontre et la recréation de cadres culturels nouveaux et surtout communs. C'est un passage de l'interculturel vers le transculturel.

Dans mon cas de recherche qui s'intéresse aux élèves chinois en France, est ce que ce passage de l'interculturel au transculturel existait déjà ? Je ne crois pas. Est-ce-que entre la culture chinoise et la française il y a un « rapport harmonieux » ? Pas vraiment. Cependant, prenons une présentation de Marc TOTTÉ pour mieux comprendre ces quatre termes (Inter-, Multi-, Pluri- et Transculturel) sous un angle « historique » et « évolutionniste » [Totté, Marc, 2015 :5] :

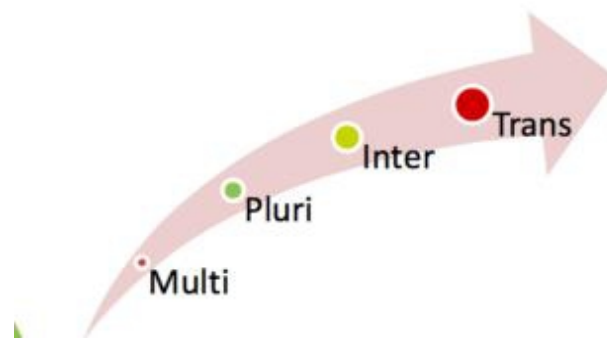


Figure 5 : Inter-, Multi-, Pluri- et Transculturel par Marc TOTTE, 2015

A travers cette présentation, on peut constater que « ce passage » aura forcément lieu un jour, et que c'est dans « l'ordre des choses ». Même si actuellement l'interculturel est dans l'air du temps, le transculturel quant à lui est déjà germé et en préparation pour accueillir son ère.

Il est important pour les lecteurs de comprendre le cheminement de ma réflexion pour réaliser cette thèse, c'est pourquoi que dans ce deuxième chapitre, j'ai mis en lumière le but de ma recherche, sa justification, sa motivation et son impact pour arriver ensuite la problématique et tout en définissant les hypothèses qui la sous-tendent. Vous trouverez dans ce chapitre, les réponses qui concernent le « pourquoi ? (le but, la justification, la motivation et l'impact de ma recherche) Comment ? (la problématique et les hypothèses de cette thèse) ». Étant donné que les « publics cibles » sont des apprenants du français chinois, il est donc tout naturellement que je prenne leurs témoignages (réponses de deux questionnaires, notes des entretiens) comme sujet d'analyse. Le résultat des données collectées révèle que les dispositions des « cours préparatoires » en Chine actuels sont généralement peu adaptées aux besoins des apprenants, notamment pour ce qui est de « savoir-faire » et de « savoir-être » dans la vie courante en France. Cette « lacune culturelle » a été ressentie essentiellement lorsque ces apprenants chinois séjournaient déjà quelque temps (10-12 mois) sur le sol français, (ils n'ont pas pris conscience de cette lacune culturelle en Chine), donc ils ont appris « sur le tas » avec souvent un sentiment de « malaise ». Tout ceci renforce mes hypothèses proposées dans ce chapitre que je rappelle ici :

- La manière d'enseigner est différente entre la Chine et la France et nos étudiants sont mal préparés pour y faire face.

- Le « choc culturel » franco-chinois existe dans la vie de tous les jours qui pourrait être à l'origine de nombreux malaises.

- Les lacunes en matière de compétence culturelle dans la vie courante des chinois en France pourraient bien-être associées à une modification de l'approche didactique différente de l'enseignement du FLE en Chine et en France.

La revue des définitions, des concepts: multiculturel, interculturel, pluriculturel et transculturel est nécessaire pour déterminer avec quelle compétence culturelle on peut accéder à la compétence interculturelle (transculturelle). Sans oublier de m'appuyer sur les travaux des enseignants chercheurs (LADMIRAL, LIPIANSKY, MAUVIEL, BERTOLETTI, ABDALLAH-PRETCEILLE, PEROTTI, BOUCHARD, TAYLOR, TOTTÉ, etc...) qui traitent du même sujet.

CHAP.III Des cultures en Chine et en France

1 .La culture étrangère en milieu institutionnel chinois

La position de la culture est caractérisée par une dépendance surprenante au contexte social, politique et idéologique du pays; et d'autre part, elle est loin d'avoir le regard du même estime que la linguistique, l'objectif culturel se trouvant d'évidence dans une position subordonnée permanente par rapport à la position linguistique.

Dans l'esprit collectif des chinois, la notion de « culture » est associée directement au terme de « savant », de « cultivé ». En effet, un 文化人, composé de « 文化 » signifiant « la culture » et « 人 » voulant représentant « l'humain, la personne », Par ailleurs les personnes désignées étant des personnes très cultivées qui parlent comme dans un livre. En France, ce genre de personnes, sont appelées des « lettrés ». Ils sont capables de placer plein de citations dont elles connaissent bien évidemment aussi la source de ces citations. Ils lisent énormément, surtout des ouvrages savants. C'est pourquoi la culture est généralement assimilée à la littérature dans l'enseignement des langues étrangères en Chine. La Culture en Chine est la « culture savante » avec un « C » en majuscule. Autrement dit, en étudiant des textes littéraires, on apprend la culture. Avec ce genre de notion de la culture et du moyen d'apprendre la culture exclusivement « savante », on ne peut que cultiver encore plus le dominance dominant de la linguistique et son niveau supérieur sur la culture. Parce que le support d'enseignement reste des textes et l'apprentissage de la culture dépend uniquement du nombre du vocabulaire que les apprenants possède et de la capacité à la compréhension d'écrits général.

En Chine, les cultures étrangères ont été délibérément marginalisées et dissociées des langues pour des raisons surtout politiques et idéologiques. Les pratiques les plus courantes de l'époque⁴² étaient telles que Robert GALISSON l'a bien signalé dans le cas des anciennes colonies françaises, à savoir qu'on parlait français en remplaçant cependant la culture qu'elle véhicule par des réalités chinoises fortement idéologisées et politisées. Des propos et des textes sélectionnés, à vocation idéologique pour dénoncer la misère du capitalisme du monde occidental, soit à vocation politique pour exalter le patriotisme communiste national. Depuis la politique de l'ouverture au monde dans les années 80, les nouvelles idéologies sont arrivées massivement en Chine, mais le gouvernement chinois restait vigilant. En tout cas, soigneusement politisés et instrumentalisés non seulement du point de vue de la langue, mais aussi et peut-être surtout de la culture étrangère qui a toujours un écart avec la réalité plus haut

⁴² Année 60,70

placée de révolution idéologique.

En revenant à l'objet même de la culture, on a procédé à une nouvelle hiérarchisation sélective et arbitraire au sein même de la « culture ». Ainsi, « *la guerre des cultures entre elles a eu lieu et perdurent aussi.* » [Galissou, Robert, 1998 :102] en Chine. Selon Robert Galissou, la guerre en question « *oppose les types de culture entre eux* » [Idem, in eodem, p102], elle « *se déplace, elle n'est plus entre pays, elle est dans chaque pays, à l'intérieur des murs de l'institution scolaire* » [Idem, in eodem,p102]. Ces précisions me semblent particulièrement convenables pour la Chine dans la mesure où traditionnellement et culturellement, « la culture savante » occupe toujours une place prépondérante dans l'école chinoise au détriment de « la culture courante ». Concrètement, cette guerre de hiérarchisation sélective se fait de deux façons Selon Rong FU :

« D'abord, la culture courante est refusée à l'enseignement/apprentissage institutionnel des langues au nom de la représentativité. Certains s'assurent que c'est toujours par la place de la culture savante qu'une société distingue sa propre identité. D'autres considèrent que comme la littérature est la fondation du savoir culturel et qu'elle est aussi la voie la plus efficace, la plus économique pour apprendre et approfondir la langue, il n'y a pas lieu de sous-estimer le rôle de la littérature dans la diffusion de la culture. De plus, il y a une différence substantielle d'ordre épistémologique quant à la vision de la culture. Concrètement, jugeant que la civilisation est englobante par rapport à la culture englobée, bon nombre de nos collègues chinois de langue considèrent la culture comme descendante à l'instar de la civilisation ascendante, donc trop ordinaire pour être représentative d'une identité nationale. C'est pourquoi la plupart d'entre eux n'hésitent pas à marquer leur préférence pour la culture savante. La répercussion pratique de cette hiérarchisation sélective se concrétise évidemment dans la rédaction des manuels de français où la partie culturelle est au moins quantitativement moins axée sur les faits quotidiens que sur les grands événements littéraires, artistiques historiques, politiques, économiques et sociaux de la France ou sur des dossiers de culture thématiques soigneusement fabriqués sous prétexte de les adapter à la diversité du domaine : famille, école, loisirs, travail, femmes, relations entre jeunes et adultes, etc. qui sont pour moi des stéréotypes simplificateurs et réducteurs de la réalité française. On les retient simplement parce qu'ils font ressembler la France à ce que nos institutions croient ou souhaitent être représentatif ou exemplaire. A cela s'ajoute le fait que, jusqu'à nos jours, aux yeux des

Chinois, l'école passe toujours pour le haut lieu de transmission systématique du savoir encyclopédique. » [Fu, Rong, 2009 : 87]

Ainsi donc, la culture courante ne peut qu'être rejetée au nom de l'imprévisibilité et de l'invisibilité. Contrairement à la culture savante qui est « *la culture telle qu'on se la présente* » [Galissou, Robert, 1998 :106] par l'enseignant ou par le manuel, toute faite comme des méthodes constituées, relativement statiques, et qu'il suffirait la plupart du temps d'être attentif pour comprendre et acquérir, la culture courante, quant à elle, est « *la culture telle qu'on la pratique et qui relève du savoir-faire, du savoir être, du savoir-être avec, du savoir-faire-face-spontané* » [Idem, in eodem, p107]. Il ne suffit pas en conséquence d'être attentif pour comprendre et acquérir passivement, car cet apprentissage mobilise aussi « la sensibilité » la haute intelligence seules capables de nous conduire au sommet de la connaissance.

Si l'invocation du premier type de raison s'avère trop artificielle et trop subjective, les raisons sont tout de même compréhensibles dans le second parce que l'invisibilité et l'imprévisibilité de la culture courante-cible sont d'autant plus imaginables, observables et redoutables que lorsque la plupart de nos enseignants de langues travaillent sur un terrain exolingue, provenant des espaces éloignée reculée du monde. Il n'est donc pas étonnant dans ces conditions de voir nos praticiens de terrain s'intéresser à la culture savante qui est pour eux rassurante et toute prête à rapporter, si nécessaire en pédagogie traditionnelle pour éviter de courir trop de risques : politiques (dire ce qu'il ne faut pas dire), didactique (faire ce qu'il ne faut pas faire selon les instructions des autorités supérieures) et physique (consacrer trop de temps et d'énergie à explorer, vérifier et didactiser).

Quasi inexistante dans l'esprit des chinois, écrasée par la suprématie linguistique, rejetée par les enseignants de la langue française, la place qu'occupe la culture courante dans nos cours de français en Chine se limite à très peu pour ne pas dire néant. Il n'est donc pas étonnant que les élèves chinois subissent un choc de culture violent en découvrant la vie quotidienne dans sa perception et considération.

2. Sur la/les culture(s) privilégiée(s) en Chine

La France et la Chine sont tous des pays « multiculturels », cependant leur multi-culturalité n'est pas la même. La France, par sa politique d'immigration et d'intégration des immigrés, est devenue une nation de la coexistence de différentes cultures (ethniques, religieuses, etc.). Beaucoup de citoyens français sont issus d'une

origine étrangère. Par conséquent, le mixage culturel français est plus de l'ordre « international » et « multiracial ». Quant à la Chine, sa diversité culturelle est plutôt au plan « national » et « uni-racial », car il s'agit des cultures dites 少数民族 (: shǎoshǔ mínzú = ethnie minoritaire) par rapport à celle des Han qui représentent 92% de la population chinoise. Lorsque nous traitons un sujet qui touche à l'aspect culturel de l'enseignement du français aux élèves chinois, il sera pertinent de voir quels sont les principes politiques et les moyens pédagogiques que ce deux pays utilisent pour s'adapter à cette multi-culturalité.

2.1 Les cultures minoritaires locales face à l'éthique nationale en Chine

Maintenant, jetons notre regard sur la Chine, ce pays d'environ 9 641 144 km² de superficie et plus de 1,3 milliard d'habitants. Si la « multi-culturalité » chinoise est plus « interne », c'est parce que cette diversité culturelle touche principalement aux cultures minoritaires de cinquante-cinq ethnies minoritaires par rapport aux Hans (ethnie majoritaire qui représente 92% de la population chinoise) de la masse socio-politique chinoise. En mandarin, on utilise le terme 少数民族, shǎoshù mínzú pour déterminer les minorités ethniques, il est composé de 少数, shǎosù, « petit nombre » « minorité » et de 民族, mínzú, traduit en français avec les mots liée à la « nationalité », de « ethnie », et lui-même composé de 民, mín, « peuple ou gens » et de 族, zú, « clan » pouvant signifier « clan », « groupe », « peuple », « ethnie », « tribu », « famille ». Ici ce terme « nationalité » correspond non pas à une citoyenneté selon le droit du sol, mais à une ethnie selon le droit du sang, qui désigne un peuple défini par une histoire, une culture, une langue, une religion ou des traditions propres.



Figure 6 L'Évolution graphique du mot 族, zú, « clan »

La Chine est composée ainsi de cinquante-six « nationalités-ethnies » des chinois qui possèdent chacun leur propre culture. Nous verrons par la suite : Comment le gouvernement chinois gère la question des minorités ? Quelles mesures les dirigeants chinois déploient pour développer les cultures minoritaires locales face à la culture nationale dominante ?

2.2 De l'histoire à la répartition géographique des langues-cultures minoritaires chinoises

La Chine est toujours un pays multi-ethnique unifié. Depuis la fondation de la république populaire de Chine en 1949, le gouvernement reconnaît officiellement 56 ethnies différentes en Chine continentale. En voici la liste exhaustive, dans laquelle les ethnies sont classées par ordre de population.

Ethnie	Pinyin	Sinogramme simplifié	Sinogramme traditionnel	Population
Han	hàn zú	汉族	漢族	1 230 117 207
Zhuang	zhuàng zú	壮族	壯族	16 178 811
Mandchous	mǎn zú	满族	滿族	10 682 263
Hui ¹	huí zú	回族	回族	9 816 802
Miao ²	miào zú	苗族	苗族	8 940 116
Ouïghours	wéiwú'ěr zú	维吾尔族	維吾爾族	8 399 393
Tujias	tǔjiā zú	土家族	土家族	8 028 133
Yi	yí zú	彝族	彝族	7 762 286
Mongols	měnggǔ zú	蒙古族	蒙古族	5 813 947
Tibétains ³	zàng zú	藏族	藏族	5 416 021
Bouyei	bùyī zú	布依族	布依族	2 971 460
Dong	dōng zú	侗族	侗族	2 960 293
Yao	yáo zú	瑶族	瑶族	2 637 421
Coréens	cháoxiǎn zú	朝鲜族	朝鮮族	1 923 842
Bai	bái zú	白族	白族	1 858 063
Hani	hāní zú	哈尼族	哈尼族	1 439 673
Kazakhs	hāsàkè zú	哈萨克族	哈薩克族	1 250 458
Li	lí zú	黎族	黎族	1 247 814
Dai ⁴	dāi zú	傣族	傣族	1 158 989
She	shē zú	畲族	畲族	709 592
Lisu	lisù zú	傈僳族	傈僳族	634 912
Gelao	gēlǎo zú	仡佬族	仡佬族	579 357
Dongxiang	dōngxiāng zú	东乡族	東鄉族	513 805
Gaoshan ⁵	gāoshān zú	高山族	高山族	458 000
Lahu	lāhù zú	拉祜族	拉祜族	453 705
Sui	shuǐ zú	水族	水族	406 902
Va	wǎ zú	佤族	佤族	396 610
Naxi ⁶	nàxī zú	纳西族	納西族	308 839
Qiang	qiāng zú	羌族	羌族	306 072
Tu	tǔ zú	土族	土族	241 198
Mulao	mùlǎo zú	仡佬族	仡佬族	207 352
Xibe	xíbó zú	锡伯族	錫伯族	188 824
Kirgiz	kē'ěrkèzī zú	柯尔克孜族	柯爾克孜族	160 823
Daur	dáwō'ěr zú	达斡尔族	達斡爾族	132 394
Jingpo	jǐngpō zú	景颇族	景頗族	132 143
Maonan	màonán zú	毛南族	毛南族	107 166
Salar	sǎlā zú	撒拉族	撒拉族	104 503
Blang	bùlǎng zú	布朗族	布朗族	91 882
Tajik	tǎjīkè zú	塔吉克族	塔吉克族	41 028

Achang	āchāng zú	阿昌族	阿昌族	33 936
Pumi	pǔmǐ zú	普米族	普米族	33 600
Ewenki	èwēnkè zú	鄂温克族	鄂温克族	30 505
Nu	nù zú	怒族	怒族	28 759
Gin ⁷	jīng zú	京族	京族	22 517
Jino	jīnuò zú	基诺族	基诺族	20 899
De'ang	déáng zú	德昂族	德昂族	17 935
Bonan	bǎoān zú	保安族	保安族	16 505
Russes	éluōsī zú	俄罗斯族	俄羅斯族	15 609
Yugur	yùgù zú	裕固族	裕固族	13 719
Ouzbeks	wūzibíekè zú	乌孜别克族	烏孜別克族	12 370
Monba	ménbā zú	门巴族	門巴族	8 923
Oroqen	èlúnchūn zú	鄂伦春族	鄂倫春族	8 196
Derung	dúlóng zú	独龙族	獨龍族	7 426
Tatar	tātāēr zú	塔塔尔族	塔塔爾族	4 890
Hezhen ⁸	hèzhé zú	赫哲族	赫哲族	4 640
Lhoba	luòbā zú	珞巴族	珞巴族	2 965

¹Comprend parfois les Utsuls de Hainan, descendants des réfugiés Cham
²Les Miao regroupent différentes ethnies dont les Hmong
³Comprenant les Amdo, et les Khambas
⁴Cette catégorie comprend différents groupes parlant historiquement thaï et appelés Bai-yi
⁵Un nom collectif pour tous les groupes autochtones de Taiwan
⁶Comprend également les Moso
⁷Le même groupe que les Vietnamiens ou Kinh en vietnamien et historiquement appelés 越 Yue, ou sino-Vietnamiens.
⁸Le même groupe que Nanaïs du côté russe de la frontière.

Tableau 1: 56 ethnies différentes en Chine continentale Source : wikipédia.fr

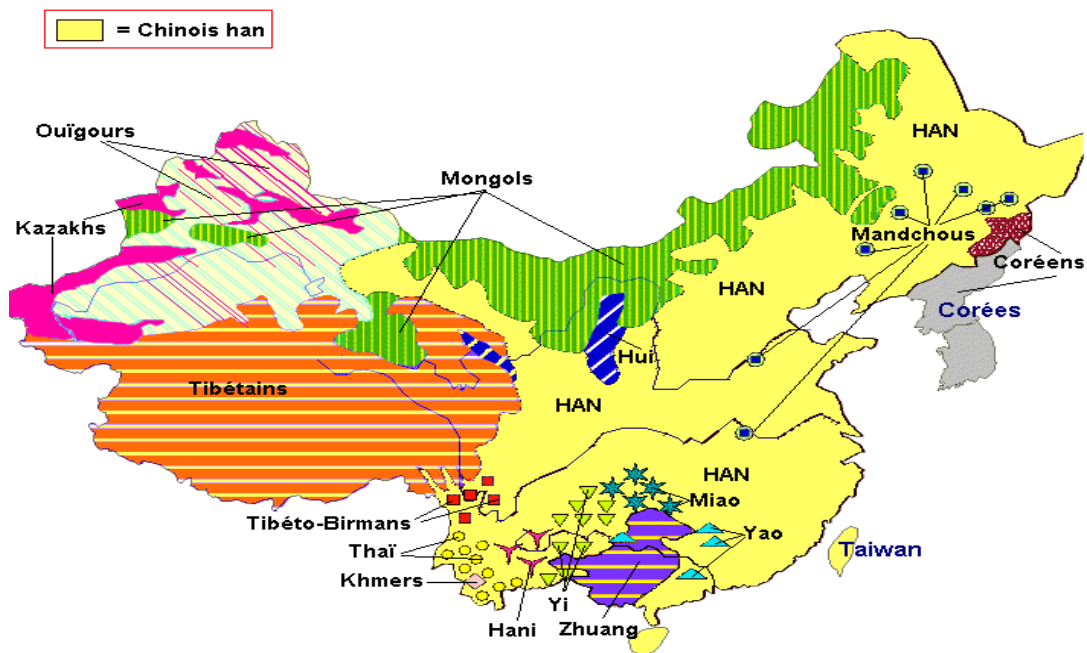


Figure 7 : Carte geo-linguistique chinoise ⁴³

⁴³ Source : d'après François Monthé (site de «L'aménagement linguistique dans le monde»)

En 221 avant JC, la Chine a établi le premier état unifié et centralisé multiethnique - la dynastie Qin. Aujourd'hui, Guangxi, Yunnan et d'autres minorités ethniques en Chine sont concentrées dans des endroits qui sont sous la juridiction des régimes Qin. Il n'existait pas encore les préfectures et les comtés qui traitaient des affaires avec les autres ethniques environnants. La dynastie des Han (206 avant JC - 220 après JC), héritant du système Qin, est un état féodal centralisé plus puissant. Dans la dynastie des Han (dynastie des Han se situe aujourd'hui au province du Gansu, la région ouest de la Chine) le gouvernement a ajouté un établissement administratif nommé « Zhiduhufu » (置都护府) et les 17 préfectures pour gérer les activités avec les différents groupes ethniques. Dans les diverses échanges fréquents entre la dynastie des Han et les minorités environnantes, le nom de Han a été donné pour désigner ainsi la plus grande nationalité-ethnie de Chine, les Han. Créée par la dynastie des Qin, consolidée et développée par la dynastie des Han, la Chine est devenue un grand pays unifiée et multiethnique.

Après la dynastie des Han, les gouvernements suivants de la Chine ont continué la politique de « Grande unification » à développer et consolider le modèle de pays multiethnique de la Qin et Han. Dans chaque autorité gouvernementale, on retrouve des hautes fonctions occupées par des Han et aussi par des minorités ethniques. En XIII^e siècle après JC, les Mongols ont établi la dynastie Grande Yuan (1206-1368), un empire multiethnique uni. L'autorité Yuan applique le système provincial dans le pays et dans la partie sud où les minorités nationales rassemblent, on choisit les responsables locaux pour agir comme chef de la minorité et chef de la direction administrative d'état (héréditaire). Le gouvernement Yuan venait ainsi de mettre la main sur la « Maison des maréchaux » au Tibet pour prendre en charge des affaires militaires et de « Division de l'inspection des îles Penghu » véritable clé de l'administration des îles Penghu et Taiwan. La composition ethnique de la Chine moderne est basée essentiellement sur celle de la dynastie Yuan. Au XVII^e siècle, la domination des Mandchous a créé l'histoire de la dernière dynastie féodale de la Chine - la dynastie des Qing (1644-1911). A Xinjiang, l'autorité Qing a fondé la « Maison du général Yili » qui faisait fonction de préfecture. Au Tibet, la mise en place des hauts-commissaires est également mis au service du pouvoir centralisé. Désormais, c'est à l'autorité centrale Qing, qui prend en charge la sélection de Dalaï Lama, Panchen

Bouddha et la nomination des préfets des minorités ethniques en Chine du Sud-ouest. Une série de politiques sont appliquées en ce moment pour consolider le pouvoir central et diminuer le danger de la rébellion des chefs minoritaires géographiquement éloignés du capital.

Avec un long processus d'unification, les échanges économiques et culturels entre les chinois de tous les groupes ethniques forment un lien très fort. Cette relation de l'interdépendance, de la promotion mutuelle et du développement commun entre les différents ethnies permet de créer et de prospérer la civilisation chinoise. Ce lien politique, économique et culturel très fort entre toutes ces ethnies au sein de la Chine, fait partager au fil des siècles à ces chinois un destin et des intérêts communs dont résulte la forte cohésion nationale d'aujourd'hui.

Toutes ensemble, les différentes ethnies chinoises unifiées se défendent fermement contre les envahisseurs extérieurs et protègent l'unité nationale. Surtout au début de l'histoire moderne chinoise, la Chine est devenue une société semi-féodale. La nation chinoise a subi l'agression impérialiste, c'est-à-dire l'oppression et de l'humiliation. Le peuple chinois est opprimé mais courageusement il défend l'unité et la dignité de la nation. Tous les groupes ethniques résistent et combattent des agressions étrangères. Par exemple, au XIXe siècle, les gens de toutes nationalités-ethnies du Xinjiang collaborent avec les armées Qing pour éliminer les forces réactionnaires « Yaguban », et ainsi défont le complot des envahisseurs britanniques et russes visant à diviser la Chine. D'autre part, à la fin du XIXe et début du XXe siècle, l'armée tibétaine dans la bataille de « Longtushan » et la bataille de « Jiangzi », a stoppé net les envahisseurs britanniques. De plus, pendant la deuxième guerre mondiale, le peuple chinois de toutes ethnies est réuni pour mener une guerre sanglante contre l'agression impérialiste japonaise, l'ennemi commun. De nombreuses forces des minorités ethniques « antijaponaises » donnent leurs incontournables contributions à la victoire finale, comme le détachement des Hui et le guérilla de la Mongolie intérieure. Pour lutter contre les séparatistes minoritaires extrêmes à l'appui aux forces étrangères, qui contribuent à la planification de « l'indépendance du Tibet », ou dans le Xinjiang, « Turkestan oriental », et encore au nord-est « Mandchoukouo », les camarades de toutes les nationalités-ethnies chinoises réunissent leurs forces pour sauvegarder l'unité nationale.

«La caractéristique de la répartition ethnique de la Chine est: la cohabitation . C'est à dire , dans les régions des Han, il y a des minorités ethniques qui habitent , et

dans les zones des minorités ethniques , il existe également des Han.» [Wu, Zhuangmin, 1997 :383]

Ce modèle de répartition est le résultat d'une longue histoire de développement de l'interaction entre les différents groupes ethniques. Bien que la population de la minorité chinoise soit petite, elle occupe un très large territoire. On peut trouver des minorités ethniques qui vivent dans tous les provinces, les régions autonomes et les municipalités de la Chine.

« Les minorités ethniques de la Chine se rassemblent principalement en Mongolie intérieure, au Xinjiang, au Ningxia, au Guangxi, au Tibet, au Yunnan, au Guizhou, au Qinghai, au Sichuan, au Gansu, au Liaoning, au Jilin, au Hunan, au Hubei, au Hainan, au Taiwan et dans d'autres provinces et régions autonomes.» [Idem, in eodem, p385]

La région où vivent les plus nombreux groupes ethniques de la Chine est la province du Yunnan, on compte un total de 25 groupes ethniques qui y cohabitent.

Depuis le début des années 80, le gouvernement central chinois a approuvé l'application du planning familial dans les régions des minorités pour élever leur niveau économique et culturel excepté au Tibet et dans les régions des minorités nationales peu peuplées. Les règlements sont déterminés par le gouvernement du département autonome ou par la province et la région autonome intéressées selon les conditions locales. De façon générale, pour les paysans et pasteurs, il est recommandé au couple d'avoir deux enfants. Cette politique peut être appliquée moins strictement pour certains paysans et pasteurs qui ont de réelles difficultés. Depuis la fondation de la Chine nouvelle, la population des ethnies minoritaires s'accroît dans un rythme non seulement supérieur à la période avant la Libération en 1949, mais encore supérieur à la croissance de la population han dans la même période. *« La population globale est passée de 35 millions en 1953 à 91,32 millions en 1990. Depuis que l'application du planning familial est encouragée dans les régions des minorités nationales, la population a augmenté de 35,81% de 1982 à 1990, soit 2,27 fois plus que la croissance démographique de la nationalité han pendant la même période. » [Jiang, Ping, 1994 :492-496]*

L'État n'a pas imposé au Tibet un règlement concret en matière de planning familial. En 1985, le gouvernement populaire de la Région autonome du Tibet, compte

tenu de la réalité de la croissance démographique au Tibet, se mit à appliquer le planning familial parmi les cadres, ouvriers et employés d'origine tibétaine, encourageant un couple à avoir deux enfants dans un temps espacé. Parmi un grand nombre de paysans et pasteurs, on lance un mouvement de sensibilisation destiné à généraliser les connaissances sur la procréation, à améliorer les conditions sanitaires pour les femmes et les enfants, et à offrir la méthode et le service technique de contraception aux couples désireux de contrôler la naissance, au lieu de leur imposer, du point de vue politique, la mesure de limitation des naissances. Selon le 4e recensement national effectué en 1990, on comptait dans la Région autonome du Tibet 2 096 700 Tibétains, représentant 95,48% de la population globale du Tibet.

Selon le sixième recensement réalisé en 2010, parmi la population des 31 provinces, régions autonomes, municipalités et des militaires de la Chine, « *la population Han représente 1, 225, 932,641 de personnes, soit 91,51% de la population totale, la population de minorité compte 113 792 211 personnes, soit 8,49% de la population totale. Comparé avec le cinquième recensement national en 2000, la population Han a augmenté de 66.537.177 personnes, soit une augmentation de 5,74%; la population minoritaire a augmenté de 7.362.627 personnes, soit une augmentation de 6,92%.* ». [Idem, in eodem, p495]

2.3 Une politique sociale et éducative pour les nations/ethnies locales

La politique des nationalités-ethnies consiste en des mesures prises par la Chine envers les groupes ethniques à l'intérieur du territoire chinois. La Chine utilise les modèles de l'Union soviétique comme principale ressource pour réaliser sa propre politique des nationalités-ethnies qui sert à « la masse des travailleurs socialiste » en tant que base idéologique. Au début de la république, les termes utilisés dans les discours politiques chinois distinguent « le peuple chinois » (中国人民) et « chaque nationalité-ethnie » (各民族) qui sont remplacés peu à peu après le décès du Président Mao par un seul mot « nation chinoise » (中华民族). Ce changement lexicologique traduit l'intention que le gouvernement chinois donne au but d'une égalité entre les différentes ethnies au sein du pays en supprimant le favoritisme des droits du Han en raison de leur supériorité en nombre (91,51% de la population totale, 2010) et en donnant aux minorités plus d'avantages notamment pour la politique des naissances et aux budgets de développement.

En Chine, « l'égalité des nationalités-ethnies » signifie: toutes les nationalités-ethnies indépendamment de la taille de la population, le degré de niveau de développement économique et social, les coutumes et les similarités et les différences religieuses, font partie de la nation chinoise, ont le même statut dans tous les aspects de la vie nationale et sociale, bénéficient des mêmes droits et des égales fonctions, et s'opposent à toutes les formes de l'oppression nationale et la discrimination ethnique. Quant à « l'unité nationale » elle désigne : la relation harmonieuse de toutes les nationalités-ethnies dans la vie sociale en coopération mutuelle. Fondée sur une base qui contre l'oppression ethnique et de discrimination, l'unité nationale sauvegarde et promeut l'union de toutes les nationalités-ethnies. Ainsi sous un air favorable, tout le peuple chinois réunit sa force pour le développement et la prospérité du pays. Le gouvernement chinois a toujours cru que l'égalité nationale-ethnique est la condition préalable et le fondement de l'unité nationale, sans l'égalité nationale-ethnique, il sera impossible de réaliser l'unité nationale. L'unité nationale est le résultat incontournable de l'égalité nationale-ethnique, et qui garantit une égalité réelle.

« Constitution de la République populaire de Chine », déclare: « *tous les groupes ethniques de la République sont égaux. Le pays protège les droits et les intérêts légitimes des nationalités-ethnies minoritaires, maintient l'égalité, l'unité et l'assistance mutuelle ethnique et interdit toutes discriminations et de l'oppression.* » [Si, Yongcheng, 1997 :59] Les citoyens chinois de toutes les nationalités-ethnies jouissent des droits fournis par les droits constitutionnels. Tels que: les citoyens de toutes nationalités-ethnies sans distinction de l'origine ethnique, de croyances religieuses ont également droit de vote et de l'éligibilité. La liberté et la dignité de tous les groupes ethniques des citoyens sont inviolables. Les citoyens de n'importe quelles nationalités-ethnies ont le droit de liberté de croyance religieuse. Les citoyens de toutes les nationalités-ethnies ont le droit à l'éducation, à la recherche scientifique, à la création littéraire, artistique et autres activités culturelles, quant même elle atteint ce but en recourant à leur langue nationale-ethnique et pour le développement de leurs us et coutumes. Les citoyens de toutes nationalités-ethnies ont la liberté du parole, de la presse, de la réunion, d'association, de cortèges et de manifestations. Tous les citoyens ont droit au travail, au repos, à l'assistance sociale même après la perte de leur capacité de travail.

Le gouvernement chinois a mis en place une série de mesures politiques

spécifiques pour que les lois de la Constitution qui visent l'égalité nationale-ethnique puissent s'appliquer comme il faut :

---> **Le droit de La liberté personnelle des minorités**

Avant la fondation de la République populaire de Chine, le développement économique et social du pays dans les zones des minorités ethniques était très inégal. Certains étaient sous le système féodal, les autres, vivent en sociétés esclavagistes ou encore des niveaux plus primitifs. La plupart des gens minoritaires dans ces zones appartiennent aux grands seigneurs féodaux, des nobles, des temples ou propriétaires d'esclaves, ils peuvent être vendus ou achetés ou donnés comme cadeaux, sans aucune liberté personnelle. Le Tibet, a rédigé au XVIIème siècle et utilisé durant 300 ans une loi, nommé « Treize Code », c'est à dire un « Code en XVI articles » qui divisent les personnes en trois classes distinctes: au niveau de premières classes, les « hommes du haut » sont les grands seigneurs, Grands Bouddhas vivants et des hauts fonctionnaires. Puis, pour les « hommes du milieu », on reconnaît les petits fonctionnaires, les officiers et les gestionnaires des « hommes du haut ». Au dernier niveau on trouve les « hommes du bas », c'est à dire les serfs et les esclaves. Le « Code » déclare notamment que: la vie des « hommes du haut » s'acquiert à prix d'or, celle des « hommes du bas » est égale au prix d'une seule corde. Enfin 95 % des tibétains appartiennent aux classes des « hommes du bas ». Bref, sans changer le système politique de ces zones minoritaires, l'objectif visé de l'égalité pour tous selon la Constitution devient enfin de compte impossible à atteindre.

Après la fondation de la République populaire de Chine, selon les souhaits de la majorité des minorités ethniques dans les régions, le gouvernement chinois a essayé progressivement d'adopter des approches différentes pour mettre en œuvre des réformes démocratiques là où vivent ces minorités ethniques. A la fin des années cinquante tout ces réformes sont complètement accomplies. Ces réformes ont aboli tous les privilèges des seigneurs féodaux, des nobles, des chefs et ont éliminé l'exploitation des personnes de l'ancien régime. Ainsi, des millions de personnes des minorités ont retrouvé la liberté, et sont devenus les maîtres de leurs propres destins. En 1959 la réforme démocratique au Tibet a complètement aboli le servage féodal vieux de plus de 700 ans. C'est ainsi que les anciens serfs et esclaves ont pu enfin jouir de leur liberté dans cette société nouvelle.

---> **La participation de la gestion des affaires nationales**

En Chine, le peuple des minorités ethniques et du Han participent ensemble à la

gestion des affaires de tous au niveau de la vie locale et de l'État. De plus, les minorités ethniques bénéficient d'une protection spéciale pour le droit d'exercer dans l'administration du pays. Un exemple le plus parlant de cette faveur est le moment de l'élection des représentants de l'Assemblée nationale qui est la plus haute autorité en Chine. Ainsi donc tous les groupes ethniques en Chine, se basant sur « La loi électorale du Congrès national du peuple chinois et celui des assemblées locales » peuvent choisir leurs représentants au Congrès national. Quand un groupe ethnique a peu de représentants de la population, le Congrès exige quand même d'avoir au moins un représentant. Dès la première session du Congrès national du peuple depuis 1954, dans chaque session, le pourcentage des représentants minoritaires ethniques qui occupent, devient toujours supérieur à celui de la population minoritaire ethnique par rapport à la population totale. Par exemple, pour la 9^e Assemblée populaire nationale de Chine en 1998, on comptait 428 représentants des minorités ethniques élus, ce qui représente 14,37% du nombre totale (2979 personnes). En comparant à la même période la proportion de la population minoritaire dans la population totale, le premier pourcentage a environ 5 points de pourcentage de plus.

Le pays fait des efforts pour former des cadres issus des minorités ethniques qui dépassent 27 millions de personnes. En somme, il existe un nombre considérable de personnes appartenant à des minorités occupant une fonction importante dans le domaine administratif, judiciaire et dans tout autre établissement gouvernemental. À l'heure actuelle, 21% des vice-présidents du Congrès permanent de l'Assemblée nationale sont des représentants des minorités ethniques. Parmi les vice-présidents du Comité national, les minorités ethniques représentaient 9,6 %. Dans les principaux membres du Conseil d'État, il y a deux ministres issus des minorités ethniques. Les 155 zones autonomes ethniques sont toutes gouvernées par les cadres originels des minorités ethniques.

---> **L'identification des minorités ethniques**

Avant la fondation de la République populaire de Chine en 1949, on ne connaît pas le nombre exact des minorités ethniques au sein du pays. Tout ceci aident la mise en œuvre de la politique nationale de « l'égalité et d'union nationale-ethnique », le gouvernement chinois a organisé en 1953, une étude nationale à grande échelle pour identifier la composition et le nom des minorités ethniques en Chine. En poursuivant des recherches historiques, des critères scientifiques, indépendamment de leur niveau de développement social, on s'aperçoit que la superficie occupée et le nombre de la

population, après une enquête minutieuse à permis au gouvernement chinois, en 1954, de confirmer qu'il existait 38 nationalités-ethnies. Ce nombre est augmenté de 15 en 1964. En ajoutant Jino (1965) et Lhoba (1973), les 55 minorités ethniques nationales sont officiellement identifiées et reconnues. Ainsi les 56 nationalités-ethnies forment une grande famille et jouissent des droits égaux.

---> Lutter contre toute forme de discrimination ethnique et d'oppression

Sous l'ancien régime, les minorités ethniques sont des boucs-émissaires de la discrimination et de l'oppression. Certaines portent des noms avec un sens discriminatoires, et des autres n'ont même pas de nom. Après la fondation de la République populaire de Chine, le gouvernement a pris des mesures appropriées, et a publié la circulaire intitulée « traitement des appellations discriminatoires des lieux, des stèles, des inscriptions appartenant aux minorités ethniques ». L'application de cette circulaire a fait supprimer toutes les appellations discriminatoires et les nouveaux noms ont été changés selon la volonté de ces mêmes minorités ethniques. Par exemple : Pour nommer les Zhuang, l'idéogramme était « 僮 » qui signifiait « valet adolescent » a été remplacé par « 壮 » qui voulait dire « fort ».

En Chine, tous actes et paroles qui comportent l'incitation à la haine ethnique et à la discrimination et qui compromettent l'égalité et l'unité nationale sont illégaux. Toute personne des minorités ethniques qui subit la discrimination, l'oppression ou l'insulte, a le droit de poursuivre ses agresseurs en justice et l'autorité judiciaire doit intervenir auprès des autorités concernées par ces plaintes à traiter rapidement.

La Chine a rejoint également « la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale », « la Convention internationale sur l'interdiction et la répression de la ségrégation raciale », « Convention sur la prévention et la répression du crime de génocide », et remplissant sincèrement ses obligations en vertu des conventions internationales. Par ailleurs en coopérant avec la communauté internationale, la Chine lutte contre toutes discriminations et oppressions ethniques.

---> Maintenir et promouvoir l'union de tous les groupes ethniques

Pour maintenir l'égalité ethnique et renforcer l'unité nationale, la Constitution chinoise stipule: Afin de lutter contre le favoritisme du Han et le séparatisme local, l'État mène régulièrement des campagnes sur le thème de « grande unité de tous les groupes ethniques ». Dans les œuvres littéraires, artistiques, cinématographiques, télévisuelles, et les programmes scolaires, on préconise fortement l'égalité ethnique, l'unité ethnique, et on s'oppose fermement à l'oppression ethnique et à la discrimi-

ation. Afin de prévenir et d'éliminer la propagation du favoritisme du Han et du séparatisme, l'autorité interdit strictement tout contenu dans le média, l'édition ou dans tout autre moyen de communication, qui pourrait nuire à l'unité nationale.

Depuis les années 80, le gouvernement chinois et les départements concernés ont récompensé des nombreuses personnes en raison de leurs efforts pour la préservation de l'égalité des droits à tous les groupes ethniques et le maintien de l'harmonie nationale dans le but d'un progrès commun. En 1988, a eu lieu la première « cérémonie de récompenses, au nom du progrès de l'unité nationale ». A cette l'occasion, 565 collectifs et 601 individus ont été récompensés. En 1994, dans la deuxième cérémonie du même thème, il y avait plus de 1200 récompenses distribuées. A ce jour, six cérémonies ont été organisées soit en 1999, 2005, 2009, 2014, et des millions des collectifs et individus ont reçu la reconnaissance de l'État pour leur activités pour la promotion de l'union de tous les groupes ethniques. La mise en place de ces récompenses ne pouvant qu'encourager les opinions publiques à créer un climat favorable au progrès de l'unité nationale dans les zones de minorités ethniques et pour la stabilité du pays.

--->Le respect et la protection de la liberté religieuse

De nombreuses religions sont pratiquées en Chine. On y croise entre autres le bouddhisme, le taoïsme, l'islam, le catholicisme et le protestantisme. La plupart des minorités ethniques sont croyantes, c'est notamment le cas des tibétains qui pratiquent une forme de bouddhisme local. Le gouvernement chinois, selon les articles de « la Constitution de la République populaire de Chine » relatives à la liberté de croyance religieuse des citoyens, s'efforce de développer une politique spécifique pour le respect de la liberté religieuse et la protection des activités religieuses des minorités.

Dans ce même pays, peu importe à quelle religion les gens appartiennent, c'est ainsi qu'on y démontre outre les Tibétains les Mongols, les Tu, les Yugur, les Mamba pour le bouddhisme tibétain, ou les Hui, les Ouïgours, les Kazakhs, les Dongxiang, les Salar, les Kirghiz, les Tadjiks, les Ouzbeks, les Tatar engagés dans l'islam, ou encore une partie des Miao, des Yao et d'autres groupes ethniques orientés vers le protestantisme. Leurs activités religieuses sont protégées par la loi. À l'heure actuelle, la Chine compte plus de 30000 mosquées⁴⁴ dont celles de Xinjiang qui seul en compte 23000. Au Tibet, il y a plus de 1700 établissements destinés à toutes sortes d'activités

⁴⁴ Source :SI, Yongcheng, 1997, Les lois référents, voir « Politiques et réglementations nationales de la République populaire de Chine, » Presse d'Aviation civile de Chine. p2

religieuses du bouddhisme tibétain.

---> **L'utilisation et le développement des langues minoritaires**

Les chinois de tous les groupes ethniques ont la liberté et le droit d'utiliser et de développer leurs propres langues parlées et écrites. Dans les années 50, le pays a mené une enquête complète pour répertorier les langues des minorités ethniques pour ensuite fonder des instituts de recherche spécialisés aux cultures et aux langues des minorités ethniques ayant pour but de former les spécialistes du domaine et promouvoir l'utilisation de ces langues par tout le pays. Parmi 55 minorités ethniques en Chine, à l'exception des Hui et des Mandchous qui utilisent le mandarin, les 53⁴⁵ autres groupes ethniques ont leurs propres langues. Il y a 21 groupes ethniques qui ont leur propre système d'écriture.

En Chine, dans tous domaines, la justice, l'administration, l'éducation, etc, ou dans la vie politique et sociale du pays, les langues minoritaires ont été largement utilisées. Par exemple, pour le Congrès national du peuple, la Conférence consultative du peuple et les réunions importantes, les grands événements nationaux ou régionaux, les versions traduites des documents en langues des minorités ethniques sont disponibles, notamment en mongol, en tibétain, en ouïgour, en kazakh, en coréen, en Yi et en Zhuang. Les responsables des zones autonomes ethniques, dans l'exercice de leurs fonctions, utilisent une ou plusieurs langues locales. Dans le domaine de l'éducation, conformément à la politique nationale de l'éducation, et à la loi, pour les écoles des régions autonomes des minorités et d'autres établissements d'enseignement, les langues de l'enseignement doivent être les langues locales pratiquées des régions. Dans la presse, l'édition, la radio, la télévision, et dans autres domaines, il y a des vingtaines de langues des minorités sont utilisées. Tout ceci va jusqu'à 100 journaux et 73 magazines sont publiés dans 11 langues des minorités. Les radios émettent en 16 langues ethniques. 3410 longs métrages sont produits avec les langues des minorités, 36 maisons d'édition nationales font publier en 23 langues ethniques plus de 4100 sortes de divers ouvrages.

2.4 Vers une gestion autonome de ces entités administratives rurales

En Chine, le système d'entités administratives autonomes régionales ethniques est une politique fondamentale importante du gouvernement chinois en ligne avec les situations multiethniques réelles du pays. Dans le « Programme commun politique de

⁴⁵ Source :Idem, in eodem, p3

peuple chinois » en 1949, on pouvait trouver la fondation de ce système « Dans les zones peuplées des minorités ethniques, en conformité avec le nombre et la taille de la population ethnique de la région, on met en place des unités administratives autonomes ethniques ». Cette « autonomie » signifie la création des agences autonomes administratives dans les régions où se rassemble la masse de population des minorités ethniques, de sorte que les personnes issues de minorités puissent être les maîtres de leurs régions autonomes et puissent gérer leurs propres affaires internes. Depuis, lors le pays a établi 155⁴⁶ zones autonomes ethniques, y compris 5 régions autonomes, 30 provinces autonomes et 120 comtés autonomes, ainsi que 1 256 districts ethniques. Parmi les 55 groupes ethniques minoritaires dans le pays, il y a 44 groupes qui ont créé leurs propres régions autonomes. Le nombre des minorités ethniques autonomes représentent 75% de la population totale des minorités. Les zones autonomes ethniques occupent 64% de la superficie totale du pays. Le nombre et la répartition de ces régions autonomes correspondent aux situations réelles des groupes ethniques minoritaires en Chine.

---> **Les raisons de ce choix politique**

C'est en se basant sur trois facteurs que la Chine a adopté un tel système politique pour ces groupes ethniques minoritaires :

*Premièrement, du fait que la Chine est un pays du pouvoir centralisé depuis longtemps, le système de l'autonomie régionale ethnique est en ligne avec la situation nationale de la Chine et sa tradition historique.

*Deuxièmement, la Chine est toujours un pays multiethnique, de nombreux groupes ethniques grands et petits séjournent sur cette terre immense. Dans la composition de la population, les Han sont majoritaires. A l'exception des régions du Tibet et du Xinjiang, le nombre de la population ethnique minoritaire est toujours inférieure à celui des Han. Cependant, les groupes minoritaires se dispersent sur un très large territoire du pays (plus 64% de la superficie totale). Les échanges économiques et culturels entre les divers nationalités-ethnies existant depuis longtemps font que leur relation est basée sur la coopération et l'intérêt mutuel. Ainsi une politique de l'autonomie mais sous la direction unifiée de l'État sera convenable.

*Troisièmement, depuis la Guerre de l'Opium en 1840, toutes les nationalités-ethnies de la Chine sont confrontées à diverses agressions extérieures (les impérialistes étrangers) et interne (les seigneurs féodaux) et portent un destin et une tâche communs.

⁴⁶ Source :Idem, in eodem, p3

Il s'agit de lutter pour la libération nationale. Pendant les guerres, tous les groupes ethniques sont unifiés face aux ennemis communs. Cette solidarité nationale crée un lien encore plus fort entre les nationalités-ethnies de la Chine qui devient la base de ce système de l'autonomie ethnique des régions et la fondation solide d'une Chine unifiée.

---> **L'autonomie administrative des zones ethniques minoritaires**

La « Constitution de la République populaire de Chine »⁴⁷ stipule que les organes administratifs dans les zones autonomes sont : les Congrès du Peuple et le gouvernement des régions autonomes, des provinces autonomes, des comtés autonomes, ainsi que des districts ethniques. La création et l'organisation de ces organismes autonomes dans les zones ethniques autonomes sont fondées sur les principes fondamentaux du système du Congrès populaire national, mais sont différentes des organismes gouvernementaux des autres régions. Selon « La loi sur l'autonomie régionale ethnique », toutes les zones ethniques autonomes devraient avoir des représentants qui participent aux Assemblées générales de tous les niveaux administratifs. Les responsables des organismes gouvernementaux des zones ethniques minoritaires doivent être des citoyens d'origine ethnique de ces régions autonomes et élus par les citoyens de ces régions autonomes.

*** le pouvoir législatif**

L'Assemblée du peuple des zones ethniques autonomes a le droit en fonction des caractéristiques politiques, économiques et culturelles locales, de rédiger des règlements et des lois. Les règlements et les lois autonomes peuvent avoir des ajustements spécifiques par rapport aux lois nationales. Par exemple, selon « La loi du mariage chinois », l'âge du mari ne peut pas être inférieur à 22 ans, celui de la femme à 20 ans, mais pour les minorités ethniques, cette limite d'âge est 20 ans pour les hommes et 18 pour les femmes. Pour avoir la ratification et prendre effet, tous les règlements et les lois doivent être soumis au Comité permanent de l'Assemblée populaire nationale.

***L'autonomie financière et économique**

Les zones ethniques autonomes ont un plus grand degré d'autonomie financière et économique, et bénéficient de nombreux avantages accordés par l'État. Toutes recettes des régions autonomes appartiennent aux gouvernements autonomes qui sont libres de les gérer. Les dépenses budgétaires des régions autonomes, conformément à la réglementation de l'État sont supérieures à ceux de la plupart des régions ordinaires du pays.

⁴⁷ Source : site «Perspectives chinoises »<http://journals.openedition.org/perspectiveschinoises/1322>

2.5 De la protection et du développement des cultures minoritaires⁴⁸

Les minorités ethniques chinoises dans le long processus de développement historique, ont formé un style ethnique et culturel unique. En Chine, la culture traditionnelle de la minorité doit être respectée et protégée. Tous les peuples sont libres de maintenir et de développer leur propre culture.

--->Respecter les coutumes

La différence des coutumes entre les minorités ethniques de Chine est grande. Leur mode de vie diffère de l'une à l'autre, notamment pour les vêtements, la nourriture, le logement, le mariage, l'étiquette et les funérailles etc. L'État respecte et protège ces coutumes diverses dans tous les aspects de la vie sociale, et les minorités ethniques ont le droit de les préserver et de les développer.

En Chine, environ dix minorités ethniques ont des traditions alimentaires musulmanes. Pour mieux aménager leur besoin en nourritures halal, l'État fait installer de nombreuses cantines musulmanes et met en place des menus halals dans des écoles, des entreprises, des institutions, des hôpitaux, des hôtels, dans les transports communs, et dans tous les autres lieux publics où il y a beaucoup de citoyens qui pratiquent la tradition alimentaire musulmane. L'État contrôle strictement « l'authenticité » des aliments halals. Les exigences concernant la viande sont appliquées à toutes les étapes, abattage, conditionnement, transport, transformation, ainsi qu'à la commercialisation. Dans les régions et les villes où vivent les communautés musulmanes, le gouvernement construit des établissements commerciaux de vente en gros ou en détail d'aliments halals pour assurer les besoins des citoyens musulmans.

--->Protéger les patrimoines culturels

Pour la protection de la culture traditionnelle des minorités ethniques, l'État organise des enquêtes pour collecter, rassembler, traduire et publier des travaux à propos des sites historiques, des vestiges culturels précieux et d'autres patrimoines historiques et culturels importants des minorités ethniques.

Les autorités administratives mettent en place un « Bureau des études des livres anciens des ethnies minoritaires nationales » qui a pour mission de collecter des livres anciens des ethnies minoritaires et de les publier. Il existe de nombreux instituts de

⁴⁸ Source: SI, Yongcheng, 1997, Les lois référents, voir « Politiques et réglementations nationales de la République populaire de Chine, » Presse d'Aviation civile de Chine. p5

recherche dans 130 comtés autonomes. Plusieurs universités disposent également de départements spécialisés dans ce domaine. Aujourd'hui, plus de 12 milles⁴⁹ espèces de livres ethniques anciens sont recueillis dont plus de 5000 sont publiés. Le pays réunit 3000 experts et spécialistes pour réussir à faire l'édition et la publication de cinq séries de livres anciens des ethnies minoritaires y compris des nombreux travaux sur le sujet de l'histoire et les langues ethniques minoritaires chinoises. Avec ces recherches de longue haleine, on connaît maintenant, l'origine et l'évolution historique de l'ensemble des 55 groupes ethniques minoritaires de Chine.

Les trois grandes épopées nationales chinoises sont : « Gesar » du Tibet, « Jangar » de Mongolie et « Manas » du Kirghiz. Les instituts spéciaux sont fondés pour les travaux de recueil, de recherche et de traduction de ces patrimoines culturels. Les trois épopées sont traduites non seulement en langues ethniques minoritaires et en mandarin, mais aussi en des nombreuses langues étrangères. En y ajoutant une multitude des travaux publiés sur le sujet, la Chine partage avec le monde entier sa richesse culturelle. Le gouvernement chinois continue ainsi à porter une attention très grande aux patrimoines culturels de ses ethnies minoritaires. Par exemple, on accorde un fond considérable à la collecte et à la publication d'une encyclopédie des études tibétaines en 150 tomes. Cet exemple n'est donné qu'à titre d'exemple parmi d'autres.

Depuis le début des années 50, le gouvernement chinois et les diverses organisations culturelles ont réuni des dizaines de milliers d'anthropologues, des sociologues, des ethnologues et des experts artistes, et des littéraires pour aller dans les zones des minorités ethniques afin de recueillir et préserver la culture traditionnelle et l'art folklorique. Au début des années 80, la Chine a investi beaucoup d'argent et de main-d'œuvre pour récolter des données sur la littérature populaire et l'art folklorique ethnique. En se basant sur ces données, on a rédigé plusieurs œuvres littéraires et artistiques, comme « Le recueil des chansons folkloriques chinoises », « Le recueil des musiques instrumentales folkloriques chinoises », « Les contes chinois », « Les proverbes chinois », etc.

Au cours de la dernière décennie, la Chine a investi massivement dans la réparation et le maintien des vestiges culturels, comme le temple Zhefeng, Sera et Ganden du Tibet, le monastère Tar au Qinghai, la grotte de Kizil du Xinjiang, etc. Mais surtout entre 1989 et 1994 que l'on s'aperçoit que l'État a investi 53 millions⁵⁰ de yuans,

⁴⁹ Source : Idem, in eodem, p6

⁵⁰ Source : Idem

1,000 kg d'or pour restaurer le célèbre Palais du Potala. Un certain nombre de musées, centres culturels ont été également construits pour la collecte et la préservation des vestiges culturels des minorités ethniques. C'est le cas du Musée du Tibet qui, avec un investissement colossal de près de milliards yuans a pu ouvrir ses portes.

---> **Prosperer les arts**

La Chine et les organisations concernées par la création des groupes artistiques, des écoles d'art et des centres culturels, forment des talents dans le domaine littéraire et artistique des minorités ethniques. Au début des années 50, la fondation de la « Troupe nationale de danse » à Beijing a rassemblé tous les artistes remarquables de toutes les nationalité-ethnies. Ils ont créé et joué les spectacles, interprété des chansons et des danses ethniques minoritaires. Leurs tournées se sont faites à travers tout le pays et même dans le monde. De plus en plus, les troupes culturelles minoritaires sont actives sur la scène internationale, plus de 100⁵¹ groupes artistiques ont déjà fait leur show à l'étranger. Actuellement, il existe dans les zones autonomes plus de 534 troupes artistiques, 194 lieux de spectacle, 661 bibliothèques, 82 centres d'art, 679 centres culturels, et 155 musées. Dans les cinq régions autonomes et la province du Yunnan, du Guizhou et du Jilin, 24 écoles d'art offrent des formations spécialisées en création artistiques des minorités ethniques.

Le Pays organise régulièrement des concours pour encourager les créations artistiques ethniques minoritaires. Il y a le concours du « Prix Paon » qui récompense le meilleur artiste dans les domaines de la musique, de la danse, du chant et du théâtre ethnique minoritaire. Quant au « Prix Cheval », il sera accordé au cinéma, à la télévision et à la littérature. Au cours de ces dernières années, le gouvernement, à tous les niveaux, a beaucoup investi dans la construction des infrastructures culturelles publiques pour enrichir la vie culturelle des ethnies minoritaires locales.

Les arts artisanaux des ethnies minoritaires sont splendides et ne cessent de se développer et de s'enrichir. Comme dans le cas de la peinture murale tibétaine, le contenu de l'histoire du Tibet et de la vie actuelle du peuple tibétain sont ajoutés dans les motifs. Les tapis de Mongolie et d'Ouïghours deviennent populaires dans toute la Chine et se voient même exportés vers de nombreux pays et régions du monde. Tout comme le batik du Buyi, Miao, Yao, Gelao, les dessins, les modèles et la technique de fabrication se sont beaucoup développés. C'est le même cas pour le tissage des groupes ethniques du Tujia, du Zhuang, du Dai, du Li et du Dong. Le mode de production

⁵¹ Source : Idem in eodem, p7

passer des petits ateliers familiaux aux usines de grande production.

---> **Protéger et développer la médecine traditionnelle**

La Chine investit beaucoup dans la formation des personnels médicaux spécialistes de médecine ethnique minoritaire. Au Tibet, à la Mongolie intérieure et au Xinjiang, l'État a fait construire de nombreuses écoles supérieures pour consacrer la médecine tibétaine, mongole et ouïgoure. Depuis la fondation de l'Institut de la médecine tibétaine, plus de 500 spécialistes⁵² sont formés. À l'heure actuelle, il y a 127 hôpitaux ethniques minoritaires, dont 52 hôpitaux de la médecine tibétaine, 41 hôpitaux mongols, 26 hôpitaux ouïgours, et 8 hôpitaux des autres nationalités-ethnies. Le pays soutient activement le développement et l'application de la médecine des minorités ethniques. En 1992, les centres pharmaceutiques de la médecine tibétaine, mongole et ouïgoure sont créés pour développer la médecine traditionnelle en l'associant à la technologie moderne. Depuis, une dizaine de formules ont été inventées et des centaines de types de médicaments sont produits.

---> **Promouvoir les sports**

Les sports traditionnels des minorités ethniques chinoises prennent l'inspiration dans la vie quotidienne du peuple minoritaire ethnique. Ils exigent non seulement un degré élevé de compétence sportive mais sont souvent accompagnés par la danse, la musique. Tels que les courses de chevaux, le tir à l'arc, la lutte, la balançoire, le tremplin, les courses de bateau-dragon et de l'alpinisme, etc. Les établissements sportifs ont été mis en place dans les régions des ethnies minoritaires autonomes pour former des talents sportifs ethniques minoritaires et promouvoir des activités sportives traditionnelles ethniques et modernes. Après un travail de collecte et de tri, on a sélectionné finalement 290⁵³ sports traditionnels ethniques, autant que les activités sportives ethniques minoritaires officielles. En 1953, s'est tenu à Tianjin, le premier championnat des sports ethniques minoritaires. À partir de 1982, la Chine organise tous les quatre ans ce championnat pour continuer à encourager les peuples ethniques minoritaires dans la pratique de leurs sports traditionnels et faire promouvoir ces activités sportives au pays entier.

Cinquante ans d'expérience de la République populaire de Chine peuvent prouver que la politique ethnique minoritaire de la Chine est un succès qui s'accorde avec leurs propres situations nationales afin de résoudre les problèmes ethniques et

⁵² Source :Idem

⁵³ Source :Idem

pour avoir un développement commun de tous les groupes ethniques. Cependant, le gouvernement chinois est bien conscient qu'en raison des contraintes géographiques et naturelles, de l'impact historique et d'autres facteurs, il existe un grand écart entre les minorités ethniques de l'ouest ainsi que du centre et la population des régions côtières de l'est. Certains groupes minoritaires ethniques ont toujours les soucis basiques de la vie ordinaire. Les conditions de production dans certaines régions sont encore primitives et attendent d'être modernisées. Le gouvernement chinois reste confiant dans la réforme du pays, et croit que l'ouverture et la modernisation peuvent emmener le peuple chinois, toutes nationalités-ethnies confondues, vers un avenir meilleur.

3. Cultures d'en France

La France est une grande nation multiculturelle, car depuis fin du XIXe siècle, elle est devenue une terre d'immigration. Ainsi après plus d'un siècle passé, les personnes venues d'autres origines cohabitent et se mélangent dans ce pays d'accueil. La diversité culturelle est florissante sur le territoire hexagone. *« En 2008, 43 % des immigrés (2,3 millions) sont originaires d'un pays d'Afrique, dont 30 % (1,6 million) du Maghreb. Deux Africains sur trois proviennent d'anciennes colonies françaises. Les immigrés en provenance de l'Union européenne sont notamment des italiens, espagnols et portugais, leur nombre reste à 34% (1,8 million). 19 % des immigrés (1 million) viennent du reste du monde, principalement d'Asie. On compte entre 500 000 et 600 000 immigrés chinois en France, dont une majorité se situe en région parisienne. La part de l'Asie, Turquie comprise, dans la population immigrée est de 14 % en 2008, contre 12,7 % en 1999 et seulement 3,6 % en 1975 »*.⁵⁴ La culture englobe les façons de se vêtir, de se nourrir, de travailler, de se distraire, de rencontrer l'autre, les manières de faire, d'être qui sont spécifiques à chaque communauté donnée (ethniques, religieuses, etc.) Tout ces immigrés venus s'installer en France avec leur culture propre à leur origine participent à une construction de la France plus ouverte et plus compétente à la mondialisation économique et politique.

3.1 La politique d'immigration actuelle

La politique d'immigration française en faisant de la France un pays d'immigration et d'accueil favorise la pluralité culturelle au sein de la nation. *« En 2010, l'immigration en France représente 7,2 millions de personnes, soit 11,1 % de sa*

⁵⁴ Source : Wikipédia «Immigration de France» https://fr.wikipedia.org/wiki/Immigration_en_France

population, dont 5,1 millions (7,8 %) nées hors de l'Union européenne. Elle se classe ainsi au sixième rang mondial pour le nombre d'immigrés, derrière les États-Unis (42,8 millions), la Russie (12,3), l'Allemagne (9,8), l'Arabie saoudite (7,3), et le Canada (7,2). Parmi les pays de l'Union européenne, elle se classe donc au second rang derrière l'Allemagne, et devance en particulier le Royaume-Uni (7 millions), l'Espagne (6,4) et l'Italie (4,8). En 2011, on comptait 8,7 % d'immigrés, 19,2 % de personnes d'origine étrangère sur deux générations et près de 30 % sur trois générations. Selon Pascal BLANCHARD, en 2015, entre 12 et 14 millions de Français, soit entre 18 et 22 % de la population totale, ont au moins un de leurs grands-parents né dans un territoire non européen»⁵⁵. Pour les attributions du droit d'asile, on peut observer une tendance de l'augmentation de la part de la France. On compte 10377 en 2010, 10755 en 2011, 10028 en 2012, 11428 en 2013, 14589 en 2014, ainsi une progression de 27,7% (2013-2014)⁵⁶. Cependant, ce flux d'immigration massive en France n'est pas une affaire récente, il a commencé bien avant.

3.1.1 De la révolution industrielle en 1850

Dès le XVIIIe siècle, le développement industriel avance à grand pas. De nombreuses inventions techniques pour la production ont vu le jour : l'électricité (1800), la locomotive (1812) l'acier (1855), le véhicule à pétrole (1863), l'énergie hydraulique (1869), etc. Ainsi pour satisfaire les besoins accrus de l'industrie moderne, l'approvisionnement des matières premières augmente. Par exemple, l'extraction de la houille qui était de 4.9 millions de tonnes en 1852 est passée à 20 millions de tonnes en 1880⁵⁷. La production de l'acier passait de 13000 tonnes en 1847 à 917000 tonnes en 1896. Les grandes usines équipées des machines nouvelles se multipliaient et ont fait disparaître des commerces artisanaux, car la production augmentait et le coût de revient baissait. Par conséquent, le besoin de main-d'œuvre s'intensifiait pour l'industrie française. Entre 1901 et 1911, 1.6 millions d'emplois ouvriers ont été créés. Pourtant, même si un ouvrier français travaillait 53h par semaine (en 1913), ce n'était pas suffisant pour soutenir l'économie française en plein développement. Ce manque de population active française est causé notamment par la diminution de la natalité française depuis le début du XIXe siècle. La France comptait 36.9 millions d'habitants

⁵⁵ Source : Wikipédia «Immigration de France»

⁵⁶ Source: <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/> Annexe

⁵⁷ Source: Les statistiques de ce chapitre proviennent essentiellement de : *L'histoire de l'immigration en France*, collection Luttins, version 10,2004.

en 1876, et seulement 39.6 millions en 1911. La solution était de faire appel à de la main-d'œuvre étrangère qui demandaient moindre salaire pour des emplois plus durs que les français refusaient d'occuper. C'est pourquoi d'après le premier recensement de 1851, le nombre des étrangers en France était de 380000 et passait à million en 1886.

Jusqu'à la fin du XIXe siècle, les immigrants ouvriers étaient essentiellement d'origine européenne : les belges, les italiens, les allemands, les espagnols, les suisses. Voici un tableau avec le nombre des immigrants par pays en 1891 :

Belges	465000
Italiens	290000
Allemands	90000
Espagnols	80000
Suisses	70000

Tableau 2 : Le tableau du nombre des immigrants par pays en 1891(France)⁵⁸

De plus en plus, les autres pays se sont ajoutés à cette liste. Entre 1910 et 1911 :

Espanols	105000
Allemands et Austro-hongrois	120000
Britanniques	40000
Russes	35000
Maghrébins	30000
Luxembourgeois	20000
Algériens	4 à 5000

Tableau 3 : Le tableau du nombre des immigrants par pays entre 1910 et 1911 (France)⁵⁹

Ces sont donc les premiers étrangers installés massivement en France (13 millions) qui cohabitaient avec 39.6 millions de la population française.

3.1.2 Sur les séquelles de la 1ère guerre mondiale et des autres conflits régionaux

Pendant la guerre de 14-18, de nombreuses populations étrangères combattaient à côté des français : 140000 Chinois, 20500 Amérindiens, 3500 provenant du Canada, 17

⁵⁸ Source :Idem

⁵⁹ Source :Idem

000 (seuls 14 000 auraient combattu en Europe) venant des États-Unis et 1,3 million d'Indiens (l'Inde à cette époque englobe le Pakistan, le Sri Lanka et le Bangladesh).⁶⁰ Cependant, la Grande guerre a tué 1.4 millions et a blessé 3 millions dont 1 million sont restés invalides. Cela a durement frappé la population active française (10.5% des hommes décédés). Lorsque l'économie s'est développée rapidement car la reconstruction après guerre était importante, le manque des effectifs actifs était encore plus accentué. La solution encore une fois portait sur l'immigration, mais plus maîtrisée. C'est à dire, on a privilégié des immigrés originaires slaves et latins plutôt que de la main-d'œuvre en provenance des colonies. Pourtant, il y avait 175000 travailleurs arrivés en France entre 1922 et 1924. Les réfugiés espagnols et américains soulageaient beaucoup cette pénurie de main-d'œuvre. Les américains, dès leur arrivés ont été repérés par des intermédiaires qui recrutaient pour les employés des docks. Les autres immigrés étrangers étaient des russes et des juifs d'Europe centrale (Allemagne, Hongrie, Pologne, Roumanie). Ils ont participé également à ce flux d'immigration des travailleurs. Plus de 60% de ces ouvriers étrangers travaillaient dans l'industrie française qui était florissante.

Dès les années 20, la France est devenue la « terre promise » des réfugiés, car sa progression économique en dépendait. Les traités ont été signés entre les pays pour mieux organiser l'immigration. Par exemple, la Pologne fournissait des mineurs à la France. Leur nombre étaient de 35000 en 1911 et de 508000 en 1931. Cette politique d'immigration a fait augmenter rapidement le taux de population étrangère en France. De 2% en 1914 contre 10% entre 1921 et 1926. Par conséquent, les immigrés étrangers représentaient plus de 50% de la croissance démographique française dans les années 1921-1931 (123000 par an). En ce moment-là, les 3 millions des étrangers constituaient 7% de la population totale en France. Ainsi, la France est devenue le premier pays d'immigration au monde en rapport à la proportion du nombre d'habitants. De plus, le taux de natalité des français était faible comparé à celui des immigrés étrangers, 18 pour 1000 des français contre 23 pour 1000 chez les immigrés. Beaucoup d'étrangers immigrés entre 1850 et 1940 se sont définitivement installés en France et s'y sont intégrés. Les naturalisations étaient très nombreuses (356 096 entre 1921 et 1939).

La France avait retrouvé un peu de souffle, mais la seconde guerre mondiale arrivait... Cette fois, le pays fut dévasté. Environ 600000 français sont morts. De nombreuses infrastructures à reconstruire : 9000 ponts, 115 gares, 91000 usines,

⁶⁰ Source: archive.wikiwix.com

550000 maisons. Il faudrait encore plus de bras. C'est toujours la même solution que le gouvernement français a utilisée : l'immigration. De Gaulle a proclamé même en 1945 « l'impératif migratoire ». Les spécialistes démographiques estimaient que le besoin de main-d'œuvre étrangère était de 1.5 millions. Pour améliorer la gestion de l'immigration, la France a créé en 1945 *le code de la nationalité*⁶¹ et *l'Office National d'Immigration* (ONI)⁶². Le changement par rapport à la politique d'immigration de la première guerre mondiale était l'arrêt de l'immigration polonaise qui a fait place à celle des maghrébins. En 1945, on comptait 210000 algériens parmi les immigrés étrangers français. Pour les espagnols et les italiens, la porte était toujours grande ouverte. Il y avait en 1945, 500000 italiens et 290000 espagnols sur le territoire français. De plus, l'ONI a signé des conventions de main-d'œuvre en 1961 avec le Maroc et les autres pays d'Afrique noire en 1963, avec la Turquie et la Yougoslavie en 1965. Dès alors entre 1966 et 1972, 129000 immigrés en moyenne sont arrivés en France par an. Voici un tableau avec le nombre des immigrés par pays en 1968 :

Italiens	590000	Marocains	90000
Espagnols	620000	Belges	67000
Algériens	470000	Tunisiens	60000
Portugais	300000	Yougoslaves	50000
Polonais	13000		

Tableau 4 : Le tableau du nombre des immigrés par pays en 1968 (France)

Les italiens et les espagnols restaient les plus nombreux, mais pour les italiens, le nombre diminuait progressivement. La libre circulation des algériens en 1962 a fait augmenter les effectifs algériens. Les maghrébins ont également beaucoup agrandi leur communauté. Ainsi en 1974, on compte :

Algériens	711000
-----------	--------

⁶¹ Après la libération, le gouvernement du général de Gaulle rétablit la légalité républicaine en annulant la plupart des lois de Vichy et promulgue, le 19 octobre 1945, la création du **code de la nationalité** française. Les naturalisations vont d'abord récompenser les étrangers qui ont participé à la résistance puis devenir un instrument de la politique de la population.

<http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/L-acces-a-la-nationalite-francaise/Historique-du-droit-de-la-nationalite-francaise>

⁶² L'ordonnance du 2 novembre 1945 créait l'**Office national d'immigration** (ONI) et le charge à titre exclusif de « toutes les opérations de recrutement et d'introduction en France de travailleurs originaires des territoires d'outre-mer et des étrangers, du recrutement en France des travailleurs de toutes nationalités pour l'étranger ». <http://www.public-histoire.com/Livre-47>

Marocains	260000
Tunisiens	140000
Yougoslaves	80000
Turcs	50000

Tableau 5 : Le tableau du nombre des immigrés par pays en 1974 (France)

En 1963, Georges Pompidou déclare à l'Assemblée : « L'immigration est un moyen de créer une certaine détente sur le marché du travail et de résister à la pression sociale. »⁶³, ce qui montre l'importance des immigrés étrangers pour le développement de l'économie et la société française. Depuis le fin du XIXe siècle jusqu' en 1974⁶⁴, la politique d'immigration française favorise l'arrive massive des étrangers en France pour répondre à une demande de main-d'œuvre toujours accrue causée par la modernisation industrielle et la reconstruction d'après-guerre. Ces étrangers venant d'origines culturellement différentes travaillaient et vivaient en France où ils se sont ensuite définitivement installés.

Voici un tableau du nombre des immigrés par pays récapitulatif de 1946 à 1999 :

Anné de rescensement	1946	1962	1975	1990	1999
Belges	153299	79069	55945	55945	59731
Italiens	450764	628956	462940	252759	170269
Polonais	423470	177181	93655	47127	30125
Espagnols	302201	441658	497480	216047	144039
Portugais	22 261	50010	758925	649714	454488
Algériens	22114	350484	710690	614207	418884
Marocains	16458	33320	260025	572652	387654
Tunisiens	1916	26569	139735	206336	120713
Africains (Af. Noire)	13517	17787	81850	239947	

⁶³ <http://archives.assemblee-nationale.fr/>

⁶⁴ Valéry Giscard d'Estaing décrète « L' immigration zéro ». Une circulaire du 5 juillet 1974 annonce la suspension de l'immigration et la fermeture des frontières

Asiatiques	61971		53605	226956	
Turcs	7770		50860	197712	149228

Tableau 6 : Le tableau du nombre des immigrés par pays de 1946 à 1999 (France)⁶⁵

Même si le grand flux d'immigration n'existe plus, grâce à la libre circulation entre les pays de l'Union Européenne, les nombreux ressortissants d'Union européenne peuvent s'installer en hexagone. Le nombre des immigrés hors de l'Union européenne n'est pas négligeable. La progression du nombre des naturalisés originaires d'Afrique du nord et subsaharienne se poursuit. Les 3 pays du Maghreb (Maroc, Algérie et Tunisie) fournissent, à eux seuls, la moitié du total des effectifs. En revanche, les naturalisés originaires d'Asie en représentent désormais moins de 15%, à la différence des naturalisés d'origine turque. Les naturalisés des pays du sud-est asiatique, en particulier l'ancienne Indochine française, sont en nette diminution, en lien avec la baisse du flux des réfugiés.

Voici un tableau qui montre la répartition par origine des immigrés et de leurs enfants en 2008 selon l'Insee :

Répartition des personnes issues de l'immigration selon leur pays d'origine en 2008

Pays/région	1 ^{re} génération (en milliers)	2 ^e génération (en milliers)	Total	%
Espagne	257	620	877	7,3
Italie	317	920	1 237	10,3
Portugal	581	660	1 241	10,4
Autres pays de l'UE 27	653	920	1 573	13,2
Autres pays européens	224	210	434	3,6
Total Europe	2 032	3 330	5 362	44,9
Algérie	713	1 000	1 713	14,3
Maroc	654	660	1 314	11,0
Tunisie	235	290	525	4,4
Total Maghreb	1 602	1 950	3 552	29,7
Afrique subsaharienne	669	570	1 239	10,4
Turquie	239	220	459	3,8
Asie du Sud-Est	163	160	323	2,7
Autres pays d'Asie	355	210	565	4,7
Amérique/Océanie	282	170	452	3,8
Total autres régions	1 708	1 330	3 038	25,4
Total	5 342	6 610	11 952	100

⁶⁵ Source : « un siècle d'immigration en France » du site josevivas.fr

Tableau 7 : Le tableau de la répartition par origine des immigrés et de leurs enfants en 2008 (France) ⁶⁶

L'éventail des origines n'a cessé de s'élargir depuis 15 ans, sans que cela ne modifie l'équilibre général des nationalités les plus représentées. On est passé, ainsi, de 120 nationalités au début des années 1990, à plus de 170 en 2006. Ce qui fait de la France une grande nation multiculturelle.

4. Le plurilinguisme intérieur et le français

Lorsque vous vous mêlez à la foule en marchant dans une rue, dans un supermarché ou dans un tout autre lieu public en France, vous êtes étonné par la diversité de langues que vous avez entendues. Ce plurilinguisme français est basé sur non seulement les langues de France mais aussi sur les langues étrangères que parlent des populations issues de l'immigration en France.

4.1 Les langues et cultures de France

On entend par « langues de France » les langues régionales ou minoritaires parlées par des citoyens français sur le territoire français. Ainsi à côté du français, la langue nationale⁶⁷, il existe une grande variété langagière qui enrichit le patrimoine linguistique et culturel français. L'action du ministère de la culture pour le plurilinguisme interne s'organise autour de quelques priorités ⁶⁸:

- Observer scientifiquement les pratiques linguistiques concrètes, car toute politique se construit sur des savoirs (voir Observatoire des pratiques linguistiques - OPL) ;
- Inscrire les langues de France dans le combat pour le plurilinguisme en général, au côté du français et les langues étrangères ;
- Ancrer les langues de France dans la modernité en utilisant à leur service les techniques numériques ;
- Soutenir financièrement les secteurs où la langue est un vecteur de création, comme le spectacle vivant, la chanson, le livre ou l'audiovisuel : plutôt que les langues en elles-mêmes, sont promues les œuvres qui les prennent comme moyen d'expression.

⁶⁶ Source : Wikipédia «Immigration de France» https://fr.wikipedia.org/wiki/Immigration_en_France

⁶⁷ L'article 2 de la Constitution française de 1958 mentionne, depuis sa modification par la loi constitutionnelle du 25 juin 1992, que La langue de la République est le français, faisant ainsi du français la seule langue officielle en France.

⁶⁸ Source : www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles

Selon Bernard CERQUIGLINI, dans un rapport en 1999⁶⁹, au gouvernement Lionel JOSPIN en vue d'une ratification éventuelle de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, a été dressée une liste de soixante-quinze langues régionales et minoritaires en France métropolitaine et d'outre-mer. Dans la charte⁷⁰, la définition a été donnée : « *langues régionales ou minoritaires, on entend les langues qui sont pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un État par des ressortissants de cet État qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'État ; et différentes de la (des) langue(s) officielle(s) de cet État ; elle n'inclut ni les dialectes de la (des) langue(s) officielle(s) de l'État ni les langues des migrants .* » Les langues de France peut diviser en trois grandes catégories : les langues des Outre-mer, les langues régionales métropolitaines, les langues non-territoriales.

I) Les langues des Outre-mer

Parmi les soixante-quinze langues de France dénombrées officiellement, il en existe cinquante qui sont originaires d'Outre-mer :

- **Départements d'outre-mer**

- créoles à base lexicale française : martiniquais, guadeloupéen, guyanais, réunionnais.
- créoles bushinenge (à base lexicale anglo-portugaise) de Guyane : saramaca, aluku, njuka, paramaca (14).
- langues amérindiennes de Guyane : galibi (ou kalina), wayana, palikur, arawak proprement dit (ou lokono), wayampi, émerillon.
- hmong

- **Territoires d'outre-mer**

- *Nouvelle-Calédonie

- 28 langues kanakes (15):

- Grande Terre : nyelâyu, kumak, caac, yuaga, jawe, nemi, fwâi, pije, pwaamei, pwapwâ, dialectes de la région de Voh-Koné, cèmuhi, paicî, ajië, arhâ, arhö, ôrôwe, neku, sîchë, tîrî, xârâcùù, xârâgùrè, drubéa, numèè.

- Iles Loyauté : nengone, drehu, iaai, fagauvea.

- *Territoires français de Polynésie :

- tahitien (16)
 - marquisien
 - langue des Tuamotu

⁶⁹ Source: <http://www.axl.ccfan.ulaval.ca/francophonie/Rapport-Cerquiglini-1999.htm>
⁷⁰ Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. 5 novembre 1992
<http://conventions.coe.int/treaty/fr/Treaties/Html/148.htm>

- langue mangarévienne
- langue de Ruturu (Iles Australes)
- langue de Ra'ivavae (Iles Australes)
- langue de Rapa (Iles Australes)
- walissien
- futunien
- *Mayotte :
- shimaoré
- shibushi

L'usage au quotidien de ces langues locales, par la majeure partie de la population, manifeste la grande vitalité linguistique de ces territoires. Cependant ces langues ultramarines ont longtemps été considérées comme inférieures au français. En effet dans les Outre-mer, la langue française n'est pas nécessairement la langue maternelle de la majorité des citoyens, mais elle est souvent une langue seconde, acquise dans la vie sociale et par l'école, au terme d'un processus d'apprentissage. Pour répondre à cette réalité bilingue, il est nécessaire de concevoir une politique propre aux Outre-mer visant à favoriser l'apprentissage et la pratique des langues locales et du français dans un plurilinguisme équilibré.

Aux termes de la loi, les langues d'outre-mer bénéficient du « renforcement des politiques en faveur des langues régionales afin d'en faciliter l'usage. » La loi n°51-46 du 11 janvier 1951⁷¹ relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux leur est applicable. Ainsi dans les établissements secondaires, « *les langues régionales peuvent-elles concerner les enseignements des disciplines autres que linguistiques, conformément aux horaires et aux programmes en vigueur dans les classes considérées.* »(Code de l'éducation - Article D312-16-1)⁷² Avec cette politique qui favorise l'apprentissage des langues d'outre-mer, de nombreux dispositifs de formation et de coopération ont été créés pour la sauvegarde, la diffusion et la conservation de ce patrimoine linguistique. C'est par exemple le Bureau de la promotion de la langue et de la culture créoles en Guadeloupe; l'Académie des langues kanakes (ALK) en Nouvelle-Calédonie ; le Service des langues et cultures polynésiennes (LCP) et les Académies des langues en Polynésie etc⁷³.

⁷¹ Source:<http://www.legifrance.gouv.fr>

⁷² Source:<http://www.legifrance.gouv.fr>

⁷³ En Guyane : le Service des langues et patrimoines. A La Réunion : l'Office de la langue créole de La Réunion. En Martinique : le Centre culturel de rencontre– Domaine de Fonds Saint-Jacques. A Mayotte : la Direction des langues régionales. A Wallis et Futuna : un projet d'Académie des

Pour voir concrètement ce qui se passe au collège et au lycée par rapport à l'enseignement des langues d'outre-mer, prenons l'exemple du créole. Il existe quatre académies pour l'enseignement de langue régionale créole : la Guadeloupe, la Guyane, la Martinique et la Réunion. Dans ces quatre académies, il est possible de faire un cursus qui conduit à un CAPES bivalence du créole (Bivalences : français, histoire-géographie, anglais, espagnol.). En février 2011, une convention de partenariat État / Région officialise l'apprentissage de la langue en Martinique et trace les lignes d'un dispositif cohérent de l'école au lycée⁷⁴ :

- **Statut**

- *Enseignement facultatif

Dans sa quasi totalité l'enseignement du créole dans les établissements du second degré est dispensé sous la forme d'un enseignement facultatif.

- *Langue régionale

Le créole est parfois utilisé, à l'exemple de ce qui se fait dans certaines de ces académies dans le premier degré, dans le cours des apprentissages de disciplines non linguistiques (DNL).

- **Effectifs**

3 707 élèves (collèges et lycées publics) sur un effectif total de 207 044 élèves dont 2615 en collège et 1092 en lycée.

- **Implantation**

Dans l'ensemble des établissements d'enseignements publics des quatre académies d'Outre-mer, le créole est présent dans 32,6% des collèges et 35% des lycées :

- Guadeloupe : 36 collèges (sur 43) et 11 lycées (sur 16)
- Guyane : 25 collèges (sur 28) et 8 lycées (sur 8)
- Martinique : 17 collèges (sur 43) et 3 lycées (sur 13)
- Réunion : 8 collèges (sur 76)

- **Personnels enseignants**⁷⁵

*Professeurs certifiés de créole : 38 professeurs certifiés de langue créole interviennent dans les collèges et les lycées, ces derniers étant en majorité possesseurs

langues de Wallis et de Futuna Source: *Repères 2014 : éléments pour une politique linguistique dans les Outre-mer*, Délégation générale à la langue française et aux langues de France

⁷⁴ Source: Enseignement du créole: convention État/ Région Martinique.

<http://eduscol.education.fr/pid23199-cid55282/enseignement-creole-convention-etat-region-martinique.html>

⁷⁵ Source : Enquête sur l'enseignement des langues régionales dans le second degré dans les Outre-mer français - année scolaire 2009-2010(DGESCO-mai 2010)

d'équivalences lettres modernes et langues étrangères (anglais et espagnol) des CAPES correspondants.

*Autres catégories d'enseignants : D'autres catégories d'enseignants apportent leur concours à l'enseignement du créole. Certifiés de lettres (28), d'histoire géographie, d'anglais, d'allemand. Contractuels (24). PEGC. Professeurs d'enseignement général de lycée professionnel. Professeurs des écoles. Enseignant d'EPS

• Moyens des collectivités locales

- Guadeloupe : Le conseil régional apporte une aide à l'enseignement, notamment au niveau des lycées : ressources pédagogiques (mallettes, documents écrits ou audiovisuels) ; subventions à des manifestations culturelles.

- Guyane : Les collectivités financent des heures d'enseignement en langue régionale : 360 heures pour le collège, 910 heures pour les lycées d'enseignement généraux et technologiques et 320 heures pour les lycées professionnels.

Dans un milieu plurilingue comme un territoire d'outre-mer, l'enfant n'éprouve souvent aucun besoin particulier à utiliser le français, ce qui pose problème à l'élaboration des compétences en français. *« Tant que le français demeure l'objectif des activités scolaires, rien n'est possible : tout le devient lorsqu'il constitue un outil permettant d'atteindre un but envié, que celui-ci soit représenté comme allié au plaisir, ou valorisant socialement, intégratif à un groupe ou encore utilitaire. Ainsi chez les enfants de maternelle, le plaisir pris à l'écoute d'histoires, à la mise en scène de marionnettes, à l'évocation de l'absence... »* [Coïaniz, Alain, 2002 : 36]

La langue française dans une situation plurilingue peut devenir également une langue complémentaire aux langues locales, par exemple pour « l'antillais » le langage composé des Antilles, est fait de créole, de français et d'un « frankréol », parler composé, langue métisse. Le français n'est plus un « concurrent » à la langue locale, mais il est intégré dans cette carte linguistique et participe pleinement à la création culturelle de ces langues d'outre-mer ancrées profondément dans l'oralité.

II) Les langues régionales métropolitaines

Les langues régionales dans l'Hexagone, sont des langues parlées sur une partie du territoire national depuis plus longtemps que le français langue commune. Ce qui nous rappelle un autre terme « dialecte ». En effet, *« sur le plan strictement scientifique (linguistique interne), il n'existe pas de critère universellement accepté permettant de*

distinguer un dialecte d'une langue » [Mollà,Toni, 2005 : 55-56]. Ainsi la distinction entre deux termes est purement glottopolitique. Généralement, « langue » donne une image positive, tandis que « dialecte » est un peu négatif et péjoratif. Pour souligner l'arbitraire de la distinction entre langue et dialecte, le linguiste yiddish Max Weinreich a popularisé l'aphorisme « une langue est un dialecte avec une armée et une flotte ». Selon un rapport du Comité consultatif⁷⁶ en 2013, il existe 26 langues régionales métropolitaines dans l'Hexagone (Par ordre alphabétique) :

- basque
- breton
- catalan
- corse
- dialecte alémanique
- dialecte francique (alsacien et francique mosellan)
- flamand occidental
- franco-provençal
- langues d'oïl (franc-comtois, wallon, champenois, picard, normand, gallo, poitevin-saintongeais, lorrain, bourguignon-morvandiau)
- occitan ou langue d'oc (gascon, languedocien, provençal, auvergnat, limousin, vivaro-alpin),
- parlers liguriens

Le recensement de l'INSEE de 1999 (enquête Famille de l'INED) concernait la seule métropole. Il a été complété par le recensement de 2007 pour ce qui concerne Mayotte et la Polynésie française. Ce recensement a permis de reconnaître la réalité de la pratique vivante des langues régionales, et plus généralement du plurilinguisme en France : selon ses résultats, les langues régionales les plus parlées en France étaient l'occitan (1 670 000 locuteurs, dont 610 000 locuteurs réguliers), les langues d'oïl (1 420 000 locuteurs, dont 570 000 locuteurs habituels), l'alsacien (900 000 locuteurs, dont 660 000 locuteurs habituels), et le breton (680 000 locuteurs, dont 280 000 locuteurs habituels).

Le Comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité linguistique interne, installé par la ministre de la culture et de la communication, Aurélie FILIPPETTI, le 6 mars 2013, avait pour mission «*d'éclairer les pouvoirs*

⁷⁶ Rapport du Comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité linguistique interne (2013) 02.12.2013 <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France>

publics sur les modalités d'application des trente-neuf engagements pris par la France en signant la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, et plus généralement de formuler des recommandations visant à favoriser la pluralité linguistique interne à notre pays »⁷⁷ L'ensemble de ces propositions se fonde sur la conviction que le développement de la pluralité linguistique interne est une politique publique nécessaire, répondant à des motifs d'intérêt général.

Dans ce cadre, quatre grandes catégories d'objectifs que doit poursuivre une politique de promotion des langues régionales ou minoritaires ont été identifiées⁷⁸ :

- * la préservation et la protection de toutes les langues de France et en particulier des plus précaires, en tant que partie intégrante du patrimoine national. Cet objectif est, pour les langues régionales, de valeur constitutionnelle depuis la réforme de 2008, et l'introduction dans la Constitution de l'article 75-1 suivant lequel « les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France » ;

- * la vitalité de l'ensemble des langues parlées sur le territoire métropolitain et dans les Outre-mer, qu'il s'agisse de langues régionales historiquement pratiquées sur le territoire français, ou des langues issues des vagues migratoires récentes ;

- * le développement économique, et plus particulièrement le développement de l'emploi et la conquête des marchés extérieurs ; la solidarité et l'action sociale, plus particulièrement l'intégration des populations, et en premier lieu, en métropole et dans les Outre-mer, celles dont le français n'est pas la langue d'origine ;

- * le respect des engagements internationaux de la France.

Depuis une quinzaine d'années, des avancées ont été réalisées dans les domaines d'action répertoriés par la Charte : l'enseignement en langue régionale a connu une croissance régulière de ses effectifs quoique étant restée inégale selon les territoires et les langues ; celles-ci ont été progressivement reconnues dans les domaines de la création culturelle et du patrimoine, des médias, ou des services publics en général, mais cette reconnaissance a eu des retombées limitées, malgré l'inscription en 2008 des langues régionales dans la Constitution.

Les enquêtes dont le Comité a pu prendre connaissance montrent toutefois que plus les personnes sont jeunes, moins elles s'expriment dans une langue autre que le français. Seulement 25 % des personnes élevées dans une langue étrangère continuent à

⁷⁷ Source: idem

⁷⁸ Source : idem

la parler, contre 30 % lors du recensement de 1999 ; à l'inverse, 75 % des adultes qui parlaient une langue régionale ou étrangère à la maison pendant la petite enfance ne s'expriment plus qu'en français, uniquement en français pour 42 % d'entre eux, tout en s'exprimant occasionnellement dans leur langue régionale ou étrangère pour 33 % d'entre eux. Ce déclin de la plupart des langues régionales parlées en France métropolitaine, lié à l'extinction croissante de la transmission familiale et à la mobilité géographique, n'est pas enrayé.

III) Les langues non-territoriales.

Les langues non-territoriales désignent « *des langues parlées par de nombreux Français, issues d'immigrations et donc sans lien avec une aire géographique particulière en France, mais qui y sont implantées depuis longtemps. Pour autant qu'elles n'aient pas de caractère officiel à l'étranger.* » [culturecommunication.gouv.fr]

Dans cette catégorie de langues de France, on peut citer :

- Arabe dialectal (dans ses diverses variétés parlées en France, distinctes de l'arabe « littéral », officiel dans plusieurs pays)
- Arménien occidental (langue diasporique, distincte de l'arménien oriental officiel en Arménie)
- Berbère,
- Judéo-espagnol,
- Romani,
- Yiddish.
- La langue des signes française, (LSF)

On pourrait dire que les langues non-territoriales sont les « mal-aimées » de la famille, comme le souligne Giordan Henri « *les forces politiques favorables aux langues régionales ignorent complètement l'existence de langues « non-territoriales ».* Les propositions de loi présentées en 2010-2011, – à l'Assemblée par Armand Jung et par Marc Le Fur, au Sénat par André Navarro et par Jean-Paul Alduy – ne font mention que des langues régionales « territoriales ». Seul l'exposé des motifs de la proposition Jung déclare: « *La France a la chance de compter sur son sol, en métropole et outre-mer, soixante-quinze langues différentes* ». Mais il ne cite aucune des langues « non-territoriales » mentionnées dans cette liste qui fait désormais référence ⁷⁹» [Médiapart, 01/03/ 2013]

Cependant, la France compte un nombre considérable de locuteurs des langues non

⁷⁹ Bernard Cerquiglini, Les langues de la France, Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la Ministre de la Culture et de la Communication, avril 1999.

territoriales. Parmi les plus pratiquées, on trouve les langues berbères (kabyle, chleuh, rifain, chaoui) avec un total de 1,5 à 2 millions en France. Vient ensuite l'arabe dialectal (270.000), l'arménien occidental (180.000), le romani, langue des Roms (200.000), le yiddish (100.000) ou le judéo-espagnol (quelques milliers). Enfin, 100 à 200.000 personnes utilisent la langue des signes pour les sourds.⁸⁰

Ces langues qui ne bénéficient pas du même traitement, qui n'ont pas la même considération équitable à côté des deux autres catégories des langues de France sont exclues de leur champ d'application dans la charte⁸¹. Elles ne peuvent jouir d'une existence réelle que dans le milieu familial. A l'exception de la langue des signes française qui elle est reconnue comme une « langue à part entière » par le décret de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 dans le code de l'éducation: « *La langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière. Tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de la langue des signes française. Le Conseil supérieur de l'éducation veille à favoriser son enseignement. Il est tenu régulièrement informé des conditions de son évaluation. Elle peut être choisie comme épreuve optionnelle aux examens et concours, y compris par ceux de la formation professionnelle. Sa diffusion dans l'administration est facilitée.* »⁸²

En effet, au fil du temps, le français impose toujours sa domination sur les autres langues de France. Depuis l'ordonnance de Villers-Cotterêts en août 1539, la monarchie impose le français comme langue officielle. François Ier précise dans son article 111 : « *Nous voulons donc que dorénavant tout arrest, et ensemble toutes autres procédures, soit de registres, enquestes, contracts, commissions, sentences, testaments et autres quelconques actes et exploicts de justice ou qui en dépendent, soient prononcés, enregistrés et délivrés aux parties en langage maternel françois et non autrement* ». [Jung, Armand, Urvoas, Jean-Jacques, 2012 :13] Même si cette réforme vise principalement le latin, elle n'est pas sans incidences sur les langues régionales. Le français en confortant son statut de langue officielle, façonnée par les grammairiens du XVIIème siècle – Vaugelas – au service d'une élite aristocratique et bourgeoise éprise de bon goût et de distinction sociale, marginalise progressivement les langues régionales. Elles sont remplacées dans les actes de la Renaissance par les « patois » qui exprime un sentiment de mépris de la part des élites envers les langues régionales.

⁸⁰ Source: *La France, mosaïque de langues régionales ou non-territoriales*, le 17 juillet 2013; www.lalibre.be

⁸¹ Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. 5 novembre 1992

⁸² Article L312-9-1

La Révolution en 1789 redonne du souffle au plurilinguisme français, car tous les textes législatifs, sont traduits en langues régionales sans que personne ou presque ne s'en offusque. Cependant, cette politique plurilingue est stoppée par l'arrivée au pouvoir des jacobins en 1793 qui fait du français une arme de combat politique. Ce n'est plus la langue d'un groupe humain parmi d'autres, mais celle du Progrès, de la Liberté, de la Vertu. L'abbé Grégoire, par exemple, déclare en septembre 1793 devant le Comité de l'instruction publique : « *Ainsi disparaîtront insensiblement les jargons locaux, les patois de six millions de Français qui ne parlent pas la langue nationale car, je ne puis trop le répéter, il est plus important qu'on ne pense en politique d'extirper cette diversité d'idiomes grossiers qui prolongent l'enfance de la raison et la vieillesse des préjugés* ». [Idem, in eodem, P17]

Aucune possibilité d'avoir une approche bilingue, la francisation linguistique de l'époque passe par la destruction des autres langues régionales. Prenons l'exemple du breton : Le sous-préfet de Morlaix, en 1845 devant des instituteurs réunis: « Surtout rappelez-vous, Messieurs, que vous n'êtes établis que pour tuer la langue bretonne ! ». En 1863, l'inspecteur d'académie du Finistère, sur un ton lyrique: « *Lorsque les mères de famille parleront français à leurs enfants, l'idiome breton sera vaincu ! (...) Nous combattons sans répit. La goutte d'eau tombera sans intermittence sur le granit breton et finira par l'entamer* ». [Idem, in eodem, p20] La politique semble se montrer moins hostile envers la langue bretonne sous la IIIe république, mais en réalité, la répression virulente se passe en silence. C'est l'apparition de l'usage du « symbole » ou de la « vache » : L'instituteur qui surprend un enfant à parler breton pendant la récréation lui accroche au cou un sabot percé ou un simple morceau de fer qu'il conserve jusqu'à ce qu'il dénonce un camarade coupable du même « crime ». Le dernier détenteur de ce trophée peu prisé, à la fin de la journée, reste en retenue pendant trente minutes ou une heure, recopiant des lignes dans un coin de la salle de classe. Avec telle approche pédagogique, le breton tout comme les autres langues de France ne peuvent que s'incliner devant la suprématie du français.

L'arrivée au pouvoir de François Mitterrand a donné une bouffée d'oxygène aux langues de France dans les années 80. La politique linguistique à mettre en œuvre une fois qu'il aura été élu : « *Le temps est venu d'un statut des langues et cultures de France qui leur reconnaisse une existence réelle. Le temps est venu de leur ouvrir grandes les portes de l'école, de la radio et de la télévision permettant leur diffusion, de leur accorder toute la place qu'elles méritent dans la vie publique* ». [Idem, in

eodem, p37] Dans cette ambiance favorable, de nombreuses mesures sont appliquées au faveur des langues régionales : l'article 5 de la loi du 29 juillet 1982 assigne pour la première fois aux services publics de radio et de télévision l'objectif de soutenir l'expression des langues et cultures régionales. La circulaire n° 82-261 du 21 juin 1982 et celle de n° 83-547 du 30 décembre 1983 de l'Éducation nationale accorde un vrai statut à l'enseignement des langues et cultures régionales. Depuis la maternelle jusqu'à l'université, les modalités de cet enseignement, cadre horaire, programmes, sanctions... et les formations dispensées aux enseignants des écoles, des collèges et des lycées sont bien définis. Le cursus universitaire relatif à celles-ci se précise également dans les années 1980. La première licence pour l'enseignement d'une langue régionale est créée en 1981, le premier CAPES, en langue bretonne, en 1985, et le DEUG langues régionales en 1989. Citons le cas de l'alsacien. En Alsace, c'est en 1985, alors que la jeunesse est déjà très largement francisée et tend vers le monolinguisme, qu'un recteur déclare « officiellement » pour la première fois que la langue régionale est composée des dialectes alémaniques et franciques ainsi que de l'allemand standard. Celui-ci est donc dès lors considéré comme une langue de France. La définition sera reprise en 2003, puis en 2008 dans un arrêté ministériel. En 1991, la création de classes bilingues par l'association ABCM-Zweisprachigkeit (« Association pour le bilinguisme dès la classe de maternelle ») et par l'Institut Champagnat d'Issenheim (Haut-Rhin) a suscité à l'académie de Strasbourg l'envie enfin d'instituer sa propre filière bilingue à l'École publique en 1992. Entre 2000 et 2006, une nouvelle convention table sur un développement important de cette forme d'enseignement. Le résultat est que l'on s'est retrouvé en 2007 avec une proportion d'environ 7,5 % des élèves de l'école primaire inscrits dans les classes bilingues publiques. Pour promouvoir davantage ce bilinguisme scolaire, la nouvelle convention 2007-2013, prévoit le doublement de cet effectif, soit un taux de 15 %.

En 1992, l'adoption de l'amendement Lamassoure a pour but de résister à la menace de l'anglais, et réaffirme en même temps la place dominante du français devant les langues régionales. L'article 2 de la Loi fondamentale précise que « la langue de la République est le français ». Cette démarche « identitaire », cette perspective « nationale » se manifeste ici par la consécration constitutionnelle d'une langue unique qui fait contre courant au progrès plurilingue de la politique linguistique des années 80. En conséquence, le redressement des langues régionales n'a pas beaucoup avancé dans les années 90.

La France a renoué véritablement avec une politique plus favorable au plurilinguisme dès 1997 avec le gouvernement JOSPIN. L'intention du premier ministre français est donnée au moment du sommet du Conseil de l'Europe, en octobre 1997. Dans son discours, Lionel JOSPIN fixe avec clarté l'objectif à atteindre : « Les langues et cultures régionales méritent, de notre part, une attention particulière : nous devons les préserver et les faire vivre ». La démarche que JOSPIN a menée était tout d'abord, ratifier la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Cependant, le Conseil constitutionnel a rejeté sa demande en raison de « La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires comporte des clauses contraires à la Constitution ». Le premier ministre a cherché ensuite le soutien du président CHIRAC en lui demandant de modifier la Constitution, mais sans résultat. Lorsque sur le plan juridique, l'impasse était complète, JOSPIN a pris finalement une approche plus discrète avec des décrets, des arrêtés, des circulaires destinés à l'enseignement. Son ministre de l'Éducation nationale, Jack LANG avait la mission d'intégrer les structures qui pratiquaient l'immersion linguistique en langue régionale dans le service public. Ainsi de nombreuses mesures sont appliquées pour l'occasion : *« dans le domaine de la gouvernance, le décret n° 2001-733 du 31 juillet 2001 crée le conseil académique des langues régionales pour veiller à la cohérence de cet enseignement dans les régions concernées et de constituer un lieu d'expression privilégié du partenariat à développer avec les collectivités territoriales. A la dimension pédagogique, s'ajoute un arrêté du 31 juillet 2001 qui fixe le cadre général de l'enseignement des langues et cultures régionales, et en clarifie les objectifs en annonçant l'établissement d'un plan pluriannuel de développement par académie concernée. Trois importantes circulaires paraissent le 5 septembre suivant. Elles visent notamment à spécifier les modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire et de celui dispensé selon la méthode immersive. Enfin est instauré un concours spécial de recrutement de professeurs des écoles de et en langue régionale. Il est destiné à pourvoir prioritairement en personnels compétents les enseignements bilingues en basque, corse, breton, catalan, créole, occitan-langues d'Oc, alsacien et mosellan. Dès la rentrée 2001, les directeurs d'IUFM des académies concernées sont invités à mettre en place les préparations correspondantes à ces concours dont la première session doit se dérouler en 2002. »* [Idem, in eodem, p 57]

Pourtant, ces changements passent mal. Divers syndicats et associations d'enseignement (le Syndicat national des enseignements du second degré (SNES),

l'Union nationale des syndicats autonomes (UNSA-Education), la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE) et la Ligue de l'enseignement) se montrent hostiles envers ces dispositifs. Dès le 3 mai 2001, le Conseil supérieur de l'Éducation émet également un avis défavorable sur l'ensemble des arrêtés et circulaires relatifs à la promotion des langues régionales. Au bout du compte, au 29 novembre 2002, le Conseil d'État annule l'arrêté du 31 juillet 2001, la circulaire n° 2001-168 du 5 septembre 2001, en raison du Code de l'Éducation qui précise que « le français est la langue de l'enseignement » Désormais, la pédagogie par immersion est définitivement exclue du service public de l'Éducation nationale.

Lorsque Nicolas Sarkozy devient président de la république, à l'occasion d'un examen du projet de loi constitutionnel relatif à la ratification du traité de Lisbonne, un débat sur les langues régionales devant le parlement est organisé grâce aux efforts des défenseurs des langues régionales. L'Assemblée adopte donc en séance publique le 22 mai 2008, à la quasi-unanimité, un amendement qui vise à compléter l'article 1er de la Constitution, « La France est une république indivisible, laïque, démocratique et sociale », par la phrase suivante : « *Les langues régionales appartiennent à son patrimoine* ». L'heure est désormais à l'attente d'un projet de loi qui donne un statut légal aux langues régionales. Pourtant, le gouvernement ne montre aucune intention d'avancer le dossier, car selon le ministre de l'Identité nationale Eric Besson, une telle loi ferait courir un risque aux principes d'indivisibilité de la République et d'égalité devant la loi. Si les dirigeants sont fermes sur la question d'un projet de loi en faveur des langues régionales et restent implacables devant les nombreuses tentatives des militants, c'est parce qu'en premier lieu, pour un État nation, il y a besoin d'une langue commune pour assurer une compréhension mutuelle et une communication efficace. Aucun pays peut avoir des services et des documents officiels dans chaque langue parlée sur son territoire. Ensuite, la politique linguistique d'État doit participer au maintien d'une « identité nationale ». Ainsi en accordant un statut légal aux langues régionales, on pourrait générer un surcroît des pouvoirs locaux, ce qui risquerait fort de favoriser de façon excessive les sentiments d'identité régionale, voire de contribuer à faire naître des revendications séparatistes. Enfin, la diversité, perçue comme une menace à l'identité, engendre des attitudes de rejet et d'hostilité. En France, ces préjugés sont multipliés par une tradition jacobine qui a longtemps inculqué aux français la conviction que, pour construire l'unité française, il fallait interdire l'usage des autres langues que le français.

4.2 Les langues étrangères en France

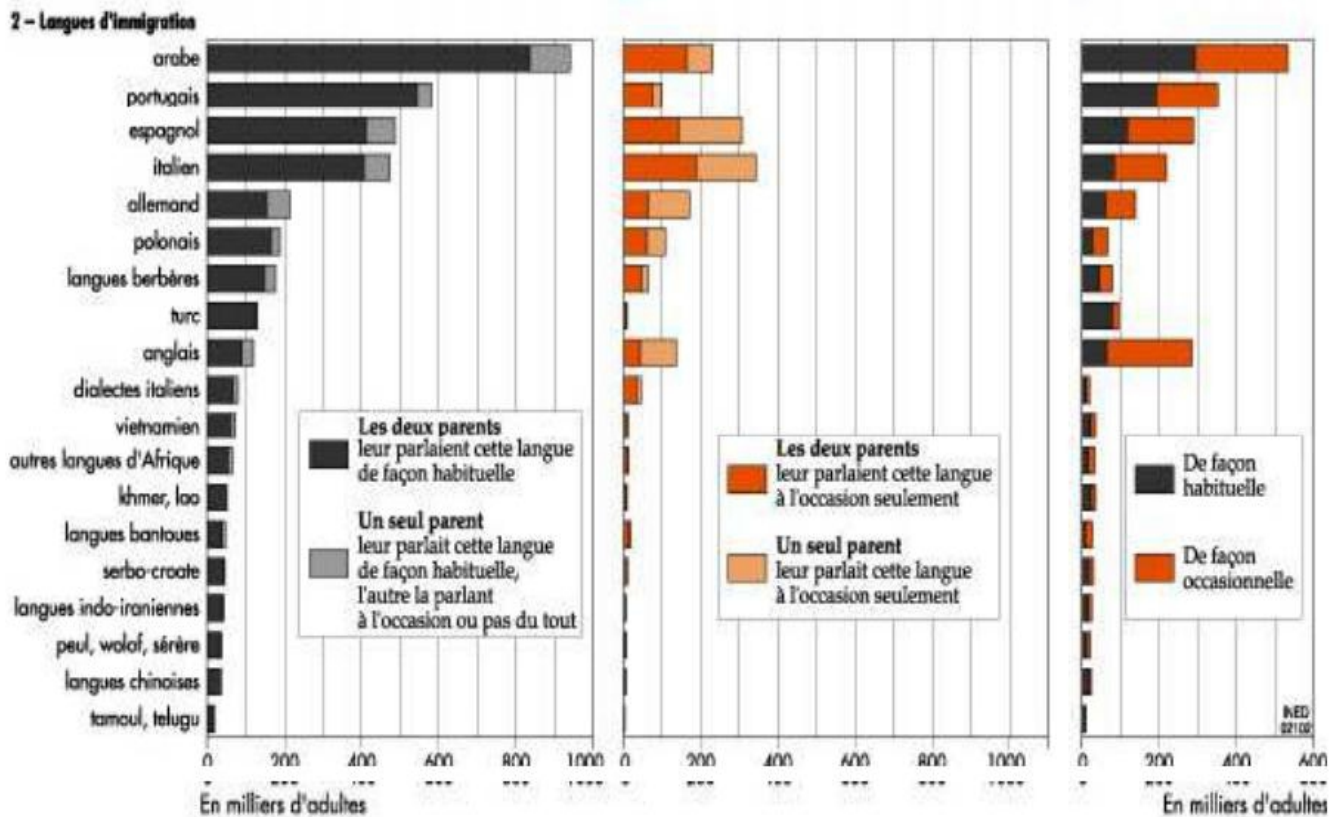
Les langues étrangères ont subi deux traitements différents en France. D'un côté, les langues d'immigration « bénéficient d'une assimilation douce » donc en diminution. De l'autre, les langues étrangères « utiles » encouragées par le système éducatif français donc en augmentation.

4.2.1 Les langues d'immigration

Maîtriser la langue d'accueil dans le but de mieux intégrer dans la société française fait coexister la langue d'origine des immigrants avec la langue française. Cependant, la tradition française s'oppose à la vision multiculturelle de l'intégration des immigrés, puisque la France a toujours recouru à un processus d'assimilation culturelle, c'est-à-dire d'abandon par les immigrés de leur culture d'origine pour une adoption totale de la culture française, selon le précepte d'Ambroise de MILAN, « À Rome, fais comme les Romains ».

Une enquête Famille réalisé par Insee⁸³ en 1999 sur la question de « La transmission familiale des langues en France » nous révèle que parmi les langues étrangères parlées en France, l'arabe et le portugais arrivent en tête, suivi par l'espagnol et l'italien qui sont les deux langues d'immigration plus ancienne. Le berbère arrive en septième position suivi des langues africaines et asiatiques.

⁸³ Insee : l'Institut national de la statistique et des études économiques



Source : EHF 1999, Insee-Ined.

Tableau issu de Héran, Filhon, Deprez, 2002.

Champ : Adultes vivant en métropole

Tableau 8 : La transmission familiale des langues en France (1999)

Cependant, en raison de la domination de la langue française en tant que langue de la république et du principe de l'intégration à la société française faite par l'assimilation culturelle, la transmission des langues d'immigration aux générations suivantes a subi une grande diminution. Lorsqu'elles sont retransmises c'est une fois sur deux de façon occasionnelle et exclusivement à l'oral. Ces langues parlées en famille ne sont pas vécues comme de « vraies » langues, puisqu'elles ne sont pas apprises à l'école et n'ont pas été transmises par l'écrit. La moitié des personnes qui disent utiliser une langue étrangère ne l'ont pas apprise de leur famille. A mesure que le séjour se prolonge, les immigrants tendent à basculer vers l'usage du français en famille. La retransmission de l'arabe comme langue habituelle a reculé de plus de moitié en l'espace d'une génération, de même que celle du berbère ou du portugais. De ce fait, la part de la francophonie monolingue ne cesse de progresser depuis cent ans. Par ailleurs,

il existe également des immigrés qui ne parlent pas un mot ou très peu de français, et qui vivent exclusivement dans leurs communautés d'origine. Par exemple, un chinois peut vivre dans le XIII^e arrondissement de Paris sans avoir besoin de parler français. Le thème de « l'analphabétisme » s'associe presque toujours à la population immigrée. « *Une personne est analphabète du point de vue fonctionnel si elle ne peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté.* »[UNESCO 2005 a : 30] Une enquête de l'Insee, réalisée entre 2011 et 2012⁸⁴, montre qu'au total 11% de la population française adulte âgée de 18 à 65 ans sont en « situation préoccupante face à l'écrit » et 4% sont d'origine étrangère. Pour aider ces immigrés à mieux s'intégrer, la France a mis point au de nombreux dispositifs.

4.2.2 Les enfants allophones et la formation linguistique des adultes migrants⁸⁵

À partir des années 1970, la législation française prévoit des dispositifs spécifiques au système scolaire pour accueillir des élèves non francophones nouvellement arrivés en France. La circulaire du 20 mars 2002 (n°2002-063) indique quelles sont les nouvelles modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère du premier et du second degrés. Il est rappelé que le caractère obligatoire de l'instruction concerne les élèves âgés entre 6 et 16 ans présents sur le territoire français, sans distinction de genre ou de nationalité. L'école est considérée comme un « lieu déterminant pour l'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle », tandis que la réussite scolaire « liée à la maîtrise de la langue française est un facteur essentiel de cette intégration ». Tous ces élèves sont obligatoirement inscrits dans une classe ordinaire qui correspond à leur niveau, que ce soit à l'école primaire, au collège ou au lycée. Ils y suivent des enseignements qui ne nécessitent pas fondamentalement la maîtrise de la langue d'instruction, comme les arts plastiques, la musique ou l'éducation physique et sportive.

Les nouveaux arrivants de plus de 16 ans ne relèvent pas de l'obligation scolaire. Cependant, ils peuvent être accueillis par la mission générale d'insertion de

⁸⁴ Source:Insee premiere N° 1426 - DÉCEMBRE 2012 , Pour les générations les plus récentes,les difficultés des adultes diminuent à l'écrit,mais augmentent en calcul.

⁸⁵ Source :MENESR(Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche), mars2006, La scolarisation des élèves nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année 2004-2005, Note d'information, 06-08. p1-2

l'éducation nationale (MGIEN) qui travaille à qualifier et à préparer l'insertion professionnelle et sociale des élèves de plus de 16 ans. Des cycles d'insertion préprofessionnels spécialisés en français langue étrangère et en alphabétisation (CIPPA FLE-ALPHA) sont organisés pour ces jeunes. Il leur est également proposé un projet professionnel individualisé qui leur permet à la fois de découvrir des filières professionnelles et d'accéder à une formation qui réponde à leurs aspirations personnelles et à leurs capacités du moment.

La formation linguistique des adultes migrants renvoie à de nombreuses définitions, pour lesquelles il n'existe pas aujourd'hui de standard communément accepté. Dans les faits, il peut également arriver que des publics aux profils différents suivent conjointement des formations similaires. En simplifiant, il est possible de distinguer les personnes :

- qui n'ont pas ou peu été scolarisées dans leur pays d'origine et qui relèvent de l'alphabétisation (« Alpha ») ;

- qui ont acquis un bon niveau scolaire, au moins les cinq années de primaire, dans leurs pays d'origine, qui relèvent du Français Langue Étrangère (FLE).

Les adultes sont motivés pour apprendre ce qu'ils ont besoin d'apprendre. Ils veulent savoir comment ces connaissances apprises vont leur être utile immédiatement dans la vie. C'est pour quoi que le programme linguistique doit s'inspirer de situations d'apprentissage liées à la vie quotidienne et viser aux habiletés lui permettent ensuite:

- D'accéder à d'autres services de formation;
- D'exercer ses rôles sociaux et familiaux.

La plupart des inscriptions aux formations financées par marché public se font par l'intermédiaire d'un organisme prescripteur (Pôle emploi, Plie, Missions locales, Préfecture, etc., ou via l'organisme de formation qu'il a missionné). Une multitude d'associations de proximité sont très actives dans un accompagnement social de ce genre de formations linguistiques, car l'apprentissage du français doit être complété par l'apprentissage d'autres compétences-clés (calcul, informatique, etc.), ou par l'acquisition de compétences professionnelles pour réaliser une intégration totale et réussie.

4.3 L'enseignement des langues vivantes étrangères globalement en France

Maîtriser une langue étrangère représente un atout non seulement pour avoir

une ouverture culturelle et une approche de l'altérité, mais aussi pour faciliter l'insertion professionnelle, car le niveau en langues étrangères est un des critères de recrutement dans les entreprises notamment à vocation internationale.

Toutes langues méritent être étudiées mais certaines semblent plus « utiles » que les autres. En France sans surprise, près de 94% des élèves choisissent l'anglais comme première langue. L'allemand, qui arrive en seconde position, ne regroupe qu'un peu moins de 7% des effectifs. Pour le choix de la seconde langue, l'espagnol arrive largement en tête avec 71% des élèves du second degré. Viennent ensuite l'allemand, l'anglais et l'italien. A noter que l'enseignement du chinois est en plein essor. En quelques années, le chinois est passé de la neuvième à la cinquième place des langues enseignées dans l'enseignement secondaire. « Avec l'ajout de la Corse, le mandarin sera enseigné dans toutes les académies de métropole à la rentrée 2013. Le phénomène dépasse largement la diaspora chinoise, puisque 90 % des élèves de chinois dans le secondaire ont le français pour langue maternelle. En primaire, 4 200 écoliers apprennent le chinois dans vingt-quatre écoles. Dans le supérieur, 17 000 étudiants sont sinisants, dont trois-quarts de non spécialistes. Le chinois est enseigné dans cent cinquante universités, instituts et grandes écoles. »⁸⁶

4.3.1 La raison de ce classement

Ainsi, le classement en « Top 5 » des langues étrangères que les français choisissent à étudier sont : l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien et le chinois.

La raison de la domination de l'anglais est évidente. Elle est la langue maternelle du monde anglo-saxon qui contient plusieurs pays (des États-Unis et du Royaume-Uni et de ses anciennes colonies dont l'Irlande, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, etc.) Elle est également la troisième langue la plus parlée du monde en nombre de locuteurs derrière le chinois et l'espagnol. Elle est notamment considérée comme la « langue internationale » depuis plusieurs décennies du fait de la mondialisation des échanges commerciaux et technologiques, dominés par de grandes puissances parlant cette langue, le Royaume-Uni et les États-Unis en particulier. D'après Maurice PERGNIER : « *La suprématie socio-économique des États-Unis, d'où découle une puissante hégémonie culturelle, a fait de l'anglais, en quelques décennies, la langue de communication universelle incontestée. Il n'y a guère de précédents (...) si*

⁸⁶ Source : « l'enseignement du chinois en plein boom en france » 23.04.2013 site lemonde.fr/education http://www.lemonde.fr/education/article/2013/04/23/l-enseignement-du-chinois-en-plein-boom-en-france_3164677_1473685.html#Dkz9P8YRycILTE11.99

on excepte le cas (...) du latin, de la fin de l'Antiquité à la Renaissance. »[Pergnier, Maurice, 1898 : 6]

Ensuite, l'allemand arrive en deuxième place. Même si les français considèrent que l'allemand est une langue difficile, elle quand même parlée par plus de 90 millions de personnes dans le monde et est la langue maternelle la plus répandue en Europe (sans compter qu'elle est une langue nationale officielle en Autriche et en Suisse, parlée aussi au Luxembourg et en Belgique.) L'intérêt porté sur la langue allemande est notamment économique, puisque l'Allemagne est notre premier partenaire commercial européen. Plus de 17% de nos importations sont de production allemande, et en même temps, le pays reste la destination vers laquelle sont acheminées la plupart des exportations «made in France » (16% de nos exportations). De plus, il ne faut cependant pas négliger les nombreux échanges avec ses voisins tels que l'Autriche (11e place pour l'importation et 12e pour l'exportation) et la Suisse. Bien que l'anglais soit très répandu en Allemagne, il est plus facile d'entrer en contact et réussir des affaires avec des partenaires allemands lorsque vous parlez leur langue plutôt que l'Anglais.

En troisième place, on trouve l'espagnol. De nos jours, l'espagnol est la langue maternelle d'environ 470 millions de personnes, et est utilisé par près de 549 millions de personnes dans plus de 44 pays à travers le monde, ce qui la place au troisième rang mondial en termes de locuteurs, derrière le chinois mandarin et l'anglais, et au deuxième rang en termes de locuteurs de naissance. L'espagnol est la deuxième langue de communication internationale, après l'anglais. La langue espagnole est l'une des langues les plus importantes pour tous les pays du monde, surtout pour les français, vu la proximité géographique de l'Espagne et le nombre d'échanges économiques entre les deux pays voisins. De nombreux produits français franchissent les Pyrénées vers l'Espagne qui est le 4e pays le plus important pour nos exportations, sans compter nos échanges commerciaux et culturels avec les pays hispanophones d'Amérique Latine et du reste du monde. Appartenant à la même famille des langues romanes (les langues issues du latin vulgaire), l'espagnol présente de nombreuses similitudes avec le français , donc il plus facile d'apprendre cette langue pour les français qu'une autre. C'est pourquoi que le trio « français – anglais – espagnol » est le plus commun parmi les francophones.

L'italien est en quatrième place du classement. La langue italienne est certes moins parlée que l'espagnol, mais il y a quand même plus de 61,7 Millions de personnes qui parlent l'italien dans plus de 34 pays dans le monde (Italie, Saint-Marin,

Suisse, Vatican, Brésil, Argentine, sans compter les anciennes colonies italiennes et les pays voisins). La langue italienne c'est aussi la langue des artistes, et est également l'une des langues officielles de l'Union européenne et a toujours maintenu sa présence dans les institutions internationales et dans les contextes diplomatiques. C'est ainsi que, pour les français, connaître l'italien est certainement un grand avantage. L'Italie, tout en étant un pays voisin, est le deuxième importateur de produits français avec, en 2010, presque 9% de nos exportations qui ont franchi les Alpes. Et près de 8% de nos importations viennent d'Italie. Il y a donc des milliers d'entreprises italiennes travaillant en France et vice-versa, ce qui rend nécessaire l'apprentissage de la langue italienne. C'est aussi une langue romane, donc facile pour les francophones.

Le cinquième rang est occupé par le chinois. On parle ici de la langue chinoise officielle nommée « mandarin » qui est la langue la plus parlée au monde (environ 850 millions de locuteurs). La Chine consolide son statut de super puissance économique mondiale avec une croissance économique énorme qui dépasse 10%. Lorsque le zone euro subit « *la crise des surprimes et la crise de la dette, de 2000 à 2010, la Chine a fourni 33 % de la croissance mondiale en valeur absolue.* »⁸⁷ Ainsi en 2014, la République populaire de Chine est la deuxième puissance économique mondiale. Bien que la Chine soit géographiquement éloignée de la France et de l'Europe, elle occupe la deuxième position dans le classement des importations et la huitième des exportations françaises. Donc pour les français qui veulent travailler dans le commerce international, apprendre le chinois devient prioritaire. En outre, la Chine est l'une des plus anciennes civilisations au monde, et est parfois citée comme la plus ancienne civilisation continue qui existe depuis de cinq mille ans. C'est à la Chine qu'on doit un grand nombre d'inventions majeures de l'Histoire comprenant l'imprimerie, la boussole, le papier et la poudre à canon par exemple. Celles-ci se sont propagées en Asie au fil des siècles avant d'arriver en Europe grâce aux croisades. La Chine a d'ailleurs une influence importante en Asie aussi bien au niveau culturel (la langue) que religieux (taoïsme et confucianisme). C'est pourquoi apprendre le chinois a non seulement un intérêt économique mais son apprentissage est également favorable à l'ouverture culturelle et aux connaissances du monde.

⁸⁷ Source: «Économie de la République populaire de Chine» site Wikipedia
https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89conomie_de_la_R%C3%A9publique_populaire_de_Chine#cite_note-4

4.3.2 L'enseignement des langues vivantes en France

Dans les enquêtes internationales, les élèves français ne sont guère habitués à briller dans les langues étrangères. « Une étude européenne sur les compétences linguistiques - la première d'une telle ampleur - menée à l'initiative de la Commission européenne auprès de 54 000 lycéens, dans 14 pays, force encore le trait : les Français se classent derniers... ou presque. Selon les résultats rendus publics le 21 juin 2012, ils sont seulement 14 % à obtenir un bon niveau dans leur première langue étrangère, l'anglais « LV1 », et 11 % dans la deuxième langue étudiée, l'espagnol « LV2 ». Seuls 40 % ont un "niveau de base" leur permettant de saisir le sens d'expressions courantes et de phrases isolées. Autrement dit, de se faire comprendre. »⁸⁸ Pourquoi ce résultat décevant ? L'apprentissage des langues vivantes est présenté pourtant par tous comme une priorité. Pour le comprendre, faisons le point sur la place de cet enseignement dans le système éducatif français.

I) À l'école

- À l'école maternelle

C'est à l'école maternelle que les élèves forment leurs premières compétences langagières. À trois, quatre et cinq ans, l'oreille est sensible aux différences de prononciation. C'est aussi à cet âge que se fixe la façon de prononcer et d'articuler, et que les enfants ont le plus de facilité à reproduire des sons nouveaux. Au cours de cette période, les références culturelles, lexicales et phonologiques, qui serviront d'appui à l'apprentissage de la langue, se déterminent naturellement.

L'enseignant prépare les enfants aux séances d'apprentissage du CE1 :

- En leur faisant entendre une autre langue
- Par le chant et les comptines
- En leur proposant de petites interactions verbales

- À l'école élémentaire

Une langue vivante est enseignée une heure et demie par semaine aux élèves de l'école élémentaire. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de la République (8 juillet 2013) précise que : « Tout élève bénéficie, dès le début de sa scolarité obligatoire, de l'enseignement d'une langue vivante étrangère et que "L'enseignement de langue vivante sera désormais obligatoire dès le CP ».

⁸⁸ Source: «L'élève français ce cancre en langues étrangères» 23,07,2012 site lemonde.fr/education
www.lemonde.fr/education/article/2012/07/22/l-eleve-francais-ce-cancre-en-langues-etranangeres_1736714_1473685.html#uy15zgY2WVPteiyi.99

- Le lien école - collège

À la fin de l'école élémentaire, les élèves doivent avoir acquis le niveau A1 du CECRL, c'est-à-dire être capables de communiquer simplement avec un interlocuteur qui parle distinctement.

Pour une meilleure continuité des apprentissages entre l'école élémentaire et le collège, les équipes enseignantes des premiers et seconds degrés sont amenées à travailler en commun sur les acquis du niveau A1 avant l'entrée en sixième. Les professeurs du collège abordent ainsi le plus tôt possible l'acquisition du niveau A2, sans recommencer ce qui a été vu à l'école.

II) Au collège

L'apprentissage de la langue étrangère commencé à l'école élémentaire se poursuit en 6e. La deuxième langue vivante est généralement introduite en classe de 4e.

- Un enseignement adapté

Au collège, les professeurs peuvent constituer des groupes de compétences. Ces groupes prennent plus efficacement en compte les acquis de l'école primaire et permettent de mettre en place des activités adaptées aux besoins des élèves.

- Parcours spécifiques

Les classes bilingues permettent de commencer la deuxième langue dès la classe de 6e. Les sections européennes ou de langues orientales, généralement proposées en classes de 4e et de 3e, proposent un enseignement de langue renforcé de 2 heures hebdomadaires. Des ateliers de pratique de la langue ont lieu dans le cadre de l'accompagnement éducatif.

- L'expérimentation de la globalisation des horaires de langues vivantes dans les collèges

La globalisation des horaires de langues est l'occasion d'envisager d'une manière nouvelle le parcours de l'élève sur les quatre années de scolarité au collège. Elle permet une souplesse de l'organisation du temps scolaire qui s'adapte aux différents besoins des élèves et à leurs rythmes d'apprentissage. Elle permet également de préserver et d'enrichir la diversité des langues enseignées.

Les établissements engagés dans cette expérimentation peuvent proposer à chaque élève soit de commencer plus tôt l'apprentissage d'une deuxième langue vivante soit de renforcer celui de la langue vivante étrangère dont l'étude a commencé à l'école primaire.

Des modes d'enseignement différents peuvent également être proposés, par exemple sous la forme de périodes intensives d'enseignement qui permettent la conduite de projets plus ambitieux ou encore de cours hebdomadaires à la durée limitée mais dont la régularité facilite les apprentissages. Ils trouvent leur prolongement dans les pratiques des ateliers mis en place pour l'accompagnement éducatif.

L'organisation en groupes de compétences est aussi privilégiée. Ces groupes sont constitués à partir d'une évaluation des acquis linguistiques des élèves qui sont indépendants de l'organisation par classe.

Le diplôme national du brevet

L'attribution du diplôme national du brevet nécessite l'acquisition du niveau A2 dans une langue vivante, au choix de l'élève, qui peut-être la langue commencée à l'école ou la seconde langue.

III) Au lycée général, technologique et professionnel

- La pratique orale est accentuée

La pratique orale est intégrée aux épreuves obligatoires de langues du baccalauréat, pour toutes les séries générales et technologiques, depuis la session 2013. Les épreuves des séries TMD, STAV⁸⁹ et hôtellerie ne sont pas modifiées.

Les élèves des séries ES, S, STG, STD2A, STI2D, STL, ST2S⁹⁰ seront évalués :
--->à l'oral en classe terminale dans le cadre normal de la scolarité avec une évaluation de la compréhension de l'oral à partir du second trimestre et de l'expression orale au troisième trimestre.

--->une épreuve écrite terminale en juin

Les élèves de la série L seront évalués à l'oral et à l'écrit dans le cadre d'une épreuve finale.

Cette nouvelle évaluation de la pratique orale s'accompagne de changements importants dans l'enseignement des langues au cycle terminal. Un nouveau programme commun à l'ensemble des langues vivantes étrangères et régionales met l'accent sur la communication orale et vise des niveaux de compétences à atteindre par les lycéens qui prennent appui sur le Cadre européen commun de référence pour les langues.

⁸⁹ TMD (Techniques de la Musique et de la Danse), STAV (Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant)

⁹⁰ ES (Economique et Sociale), S (Scientifique), STG (Sciences et Technologies de Gestion), STD2A(Sciences et Technologies du Design et des Arts Appliqués), STI2D(Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable), STL(Sciences et Technologies de Laboratoire), ST2S(Sciences et Technologies de la Santé et du Social)

La diversité des parcours des élèves est prise en compte par la mise en place de groupes de compétences. Les élèves ayant un profil linguistique similaire sont regroupés et les activités sont adaptées à leurs besoins. La pratique de l'expression orale est aussi facilitée par ces regroupements.

Proposé en série littéraire, l'enseignement approfondi de LV1 ou de LV2 ne met plus l'accent sur la dimension littéraire, désormais laissée à l'enseignement obligatoire de littérature étrangère en langue étrangère. L'ensemble de ces enseignements accorde toute sa place à l'oral et encourage les modalités de travail innovantes.

- L'enseignement en langues étrangères s'élargit à de nouvelles disciplines

Le nouveau lycée élargit les possibilités d'apprentissage des langues étrangères dans certaines séries.

--->En série littéraire : s'imprégner de la culture de la langue étudiée

Un enseignement de littérature étrangère en langue étrangère est désormais proposé en série L. Il a pour ambition de donner aux élèves le goût de lire en langue étrangère et de leur fournir des repères culturels et artistiques. Il s'appuie notamment sur des adaptations ou des interprétations au théâtre, au cinéma ou à l'opéra. La pratique de l'oral est inscrite au cœur de ce nouvel enseignement.

--->En séries STI2D, STL et STD2A : l'utilisation des langues vivantes dans les enseignements technologiques

Pour préparer les élèves aux études supérieures, un enseignement technologique en langue étrangère leur est proposé, une heure par semaine. Ils peuvent ainsi apprendre à communiquer sur un sujet technologique et apprendre à mener un projet en langue étrangère.

- Une offre d'enseignements en langues plus riche

L'enseignement de deux langues vivantes obligatoires est en cours de généralisation dans toutes les séries générales et technologiques. Trois langues vivantes peuvent être étudiées, de la classe de seconde au cycle terminal des séries générales, ainsi que dans les séries technologiques STG et hôtellerie.

La nouvelle série littéraire propose un nouvel enseignement obligatoire de littérature étrangère en langue étrangère et propose un enseignement de spécialité de langues vivantes 1 ou 2 approfondie.

- Les lycées français partenaires d'établissements scolaires étrangers

Dans ces lycées, chaque établissement s'engage à entrer dans un partenariat ou un jumelage avec un établissement d'enseignement étranger.

- Parcours spécifiques

Les sections européennes ou de langues orientales offrent un enseignement disciplinaire en langue étrangère (histoire et géographie, mathématiques...) sur une partie de l'horaire de cette discipline.

Les sections binationales visent, par un cursus spécifique, l'obtention de deux diplômes de fin d'études secondaire : le baccalauréat français et son équivalent national dans le pays concerné par la langue de la section (allemand, italien, espagnol).

Des sections de langues et cultures méditerranéennes sont expérimentées dans plusieurs académies. Elles proposent un enseignement conjoint de la langue arabe et des langues et cultures de l'Antiquité (latin et grec). Ces sections doivent permettre aux élèves de découvrir la richesse des travaux et des projets scientifiques et culturels du bassin méditerranéen (archéologie, muséographie, agronomie...).

Des stages gratuits d'anglais peuvent être proposés aux élèves volontaires pendant les vacances scolaires.

- Les langues vivantes au lycée professionnel

La langue vivante fait partie des enseignements obligatoires dans toutes les formations de C.A.P. et de baccalauréat professionnel. La maîtrise d'une ou de plusieurs langues fait partie intégrante des compétences professionnelles que doivent acquérir les élèves. Depuis 2009, une deuxième langue vivante est obligatoire pour les baccalauréats professionnels du secteur des services.

- Les épreuves de langues vivantes étrangères au baccalauréat

Les candidats ne sont pas tenus de passer les épreuves de LV1, de LV2 et de LV3 dans les langues qu'ils ont étudiées pendant leur cursus. Ils peuvent choisir la langue dans laquelle ils souhaitent être évalués à ces épreuves du baccalauréat. Une trentaine de langues étrangères et régionales peuvent être présentées au titre des épreuves obligatoires de LV1, LV2 et LV3 et une cinquantaine de langues étrangères et régionales au titre des épreuves facultatives de langues vivantes.

Depuis la session 2013 du baccalauréat, l'évaluation des langues vivantes 1 et 2 prend en compte les compétences écrites et orales des élèves en conformité avec le CECRL⁹¹.

Pour les séries ES, S et technologiques (hors STAV, TMD et hôtellerie), elle prend la forme :

-d'une évaluation en cours d'année en deux temps des compétences orales : évaluation

⁹¹CECRL :Cadre européen commun de référence pour les langues

de la compréhension et de l'expression orale

-d'une évaluation des compétences écrites en ponctuel terminal

L'évaluation en cours d'année est réalisée de préférence par l'enseignant de l'élève dans le cadre normal de la formation. Elle est intégrée dans l'emploi du temps des élèves. Cela implique un engagement fort des établissements et de leur équipe pédagogique et une anticipation de la charge organisationnelle.

La série littéraire, qui s'affirme comme une série d'excellence en langues vivantes, bénéficie de modalités d'évaluation différentes avec une partie orale et une partie écrite en épreuves ponctuelles terminales.

IV) Apprendre à communiquer en langue étrangère

La pratique de l'oral est prioritaire dans l'apprentissage des langues étrangères en classe. Les élèves doivent être capables de communiquer pour favoriser leur mobilité en Europe et dans le monde.

Des efforts sont fournis pour renforcer l'exposition à la langue⁹² :

- 4469 assistants de langue venant de 48 pays étrangers interviennent dans leur langue maternelle dans les établissements scolaires à la rentrée 2014.

- Ciné lycée propose 1000 films du patrimoine mondial en version originale dans tous les lycées

- Visioconférences dans les écoles pour favoriser le contact avec des locuteurs natifs dans l'apprentissage des langues

- Échanges à distance avec d'autres établissements européens : programme européen « eTwinning », échanges virtuels entre les sections européennes françaises et des « Specialist Schools » anglais.

- Mobilité des élèves avec les programmes communautaires (Comenius et Leonardo da Vinci pour la formation professionnelle) ou les accords bilatéraux signés avec certains pays comme l'Allemagne, l'Angleterre, l'Écosse, l'Espagne, les États-Unis, etc.

-Possibilité pour les élèves germanistes de passer l'année de seconde en Allemagne. Cette année peut être validée en France sous réserve des résultats scolaires obtenus.

Nous pouvons voir ci-dessus les programmes et les dispositifs que l'éducation nationale française déploie pour l'enseignement des langues vivantes étrangères dans le

⁹² Source:« Les langues vivantes étrangères et régionales » site education.gouv.fr
<http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html>

système éducatif. Cependant, ce n'est pas pour rien qu'on les appelle les langues « vivantes », car la maîtrise de ces langues demande une pratique approfondie en dehors de l'école. Que ce soit regarder un livre en langue étrangère ou des programmes télévisés et des films en VO non sous-titrés, les élèves français sont peu exposés aux langues étrangères. Un rapport du réseau Eurydice publié en 2012⁹³ permet de comparer l'enseignement des langues étrangères à l'école en France et dans les autres pays européens et montre que plus la taille du pays est petite, moins on propose des traductions en langue nationale dans les médias (ESLC⁹⁴):

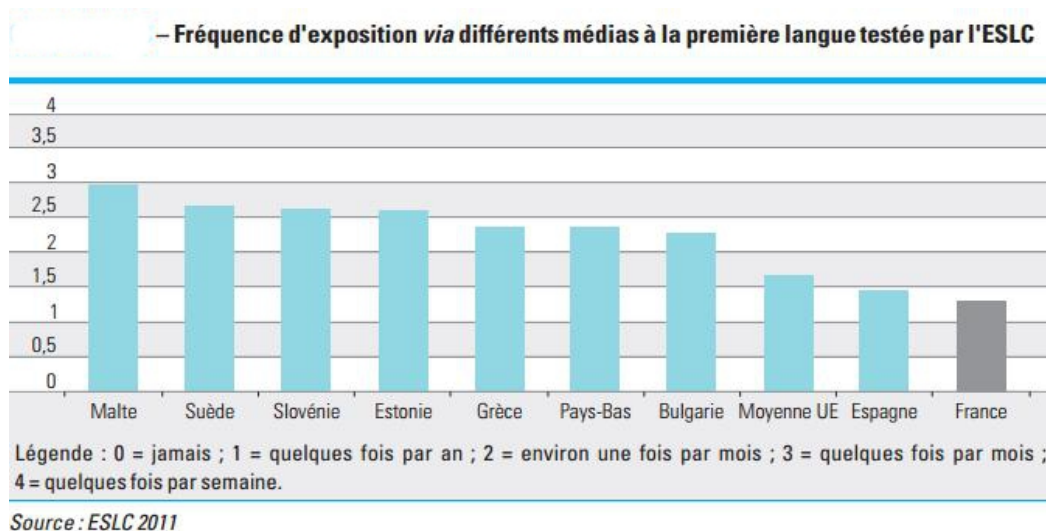


Tableau 9 : La comparaison de l'enseignement des langues étrangères à l'école en France et dans les autres pays européens (2012)

L'Enquête européenne sur les compétences linguistiques (ESLC), menée en 2011, a permis d'observer un lien positif entre l'exposition des élèves à la langue étrangère, notamment lorsque celle-ci est l'anglais, par l'intermédiaire des médias traditionnels et nouveaux (livres, sites Web), et leur niveau de maîtrise de la langue en question. Les données sur la fréquence d'exposition à la première langue étrangère semblent largement corrélées aux résultats des élèves aux tests (fin de CITE⁹⁵ 2):

⁹³ Chiffres-clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe 2012, Eurydice et Eurostat, juillet 2012 :

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143FR.pdf

⁹⁴ ESLC : Étude européenne sur les compétences linguistiques (European Survey on Language Competencies).

⁹⁵ CITE : Classification internationale type de l'éducation. Élaborée par l'UNESCO entre 1975 et 1978 (et remise à jour pour la première fois en 1997), cette classification des différents niveaux d'éducation permet une comparaison entre les pays à partir d'un référentiel commun. En France, le niveau CITE 0 correspond à l'éducation de la petite enfance, CITE 1 à l'école primaire, CITE 2 au premier cycle de l'enseignement secondaire, CITE 3 au second cycle de l'enseignement secondaire, etc

En France, les faibles résultats s'expliquent, dans une certaine mesure, par le fait que les élèves lisent rarement des livres en anglais (29,5 % d'entre eux déclarent qu'ils en lisent quelques fois par mois ou par semaine, contre 89,8 % d'élèves estoniens, par exemple) et qu'ils sont peu nombreux à regarder des films ou des programmes de télévision en anglais non sous-titrés (12,6 % des élèves en France contre 63,8 % en Estonie et 65,2 % en Slovénie, par exemple)

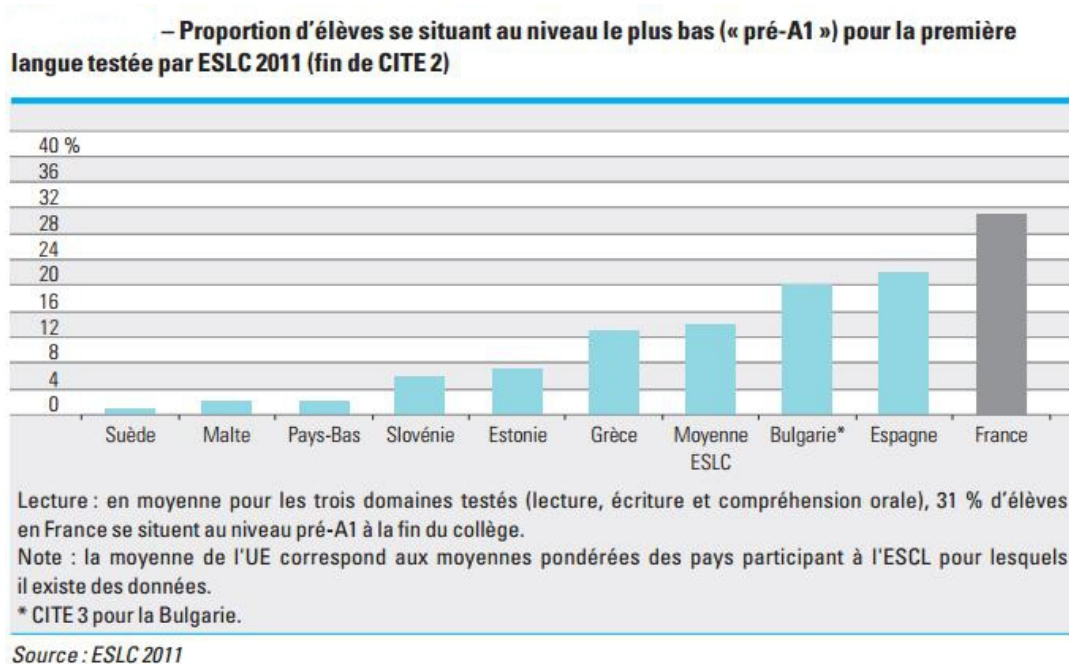


Tableau 10 : La Proportion d'élèves se situant au niveau le plus bas (pré-A1) pour la première langue testée par ESLC 2011 (fin de CITE 2)

Face à un monde sans frontière où les échanges entre les pays deviennent de plus en plus fréquents, l'enseignement des langues vivantes doit viser à un objectif de plurilinguisme. L'étude sociolinguistique du plurilinguisme a envisagé jusqu'ici trois différentes directions : une s'intéresse aux explications sociales de ce phénomène, une autre prend l'approche linguistique comme sujet de recherche, et la troisième qui est moins explorée, mais non moins pertinente étudie l'effet que peuvent avoir certains facteurs culturels sur les pratiques des plurilingues. En effet, la seule transmission de savoirs langagiers ne suffit pas à une connaissance complète des langues. On oublie trop souvent la dimension culturelle qui joue elle aussi un rôle important dans la communication et l'interaction avec ce monde, avec cette réalité sociale qui véhicule des symboles, des codes, des sous-entendus qui sont différents à chaque communauté.

« C'est le monde des objets culturels et des institutions sociales dans lesquelles nous

sommes tous nés, où nous nous reconnaissons... Depuis le commencement, nous, les acteurs sur la scène sociale, vivons le monde comme un monde à la fois de culture et de nature, non comme un monde privé mais intersubjectif, c'est à dire qui nous est commun, qui nous est donné ou qui est potentiellement accessible à chacun d'entre nous; et cela implique l'intercommunication et le langage »[Schutz, Alfred, 1962 :7]

Lorsque deux cultures se rencontrent, en l'occurrence dans le cas précis qui nous intéresse ici, il s'agit d'une rencontre de la/les culture(s) chinoise(s) et la/les culture(s) française(s). L'approche « interculturelle » que nous avons prise pour notre recherche exige d'avoir « une parité » pour les deux cotés. C'est pour cette raison que j'ai éprouvé le besoin d'explorer l'aspect culturel de deux pays qui touche non seulement à la culture étrangère, c'est-à-dire à une « culture nationale » face aux cultures des autres pays, mais aussi aux « cultures internes » à l'intérieur d'une même nation. Du côté de la Chine, au niveau institutionnel, la notion de « culture » s'associe directement au terme de « savant », de « cultivé », c'est pourquoi l'enseignement de la culture est synonyme en général d'études des textes littéraires en Chine (la dominance du linguistique sur la culture). La diversité culturelle chinoise se signifie essentiellement au sein de la nation par la présence des minorités ethniques (au nombre de 55). Il serait intéressant de voir avec quels principes politiques et idéologiques la Chine gère ces minorités internes. Quant à la France, c'est un pays multiculturel et plurilingue par ses langues-cultures régionales ou minoritaires et aussi par sa politique d'immigration d'hier à aujourd'hui avec l'arrivée des étrangers en Hexagone. Ces éléments peuvent constituer un état des lieux sur les « cultures de France » pour se mettre en face des « cultures de Chine » que nous avons exposées précédemment.

**CHAP. IV. Construction de la France d'hier et des Français
d'aujourd'hui face à la Chine**

1. Les représentations de l'Autre et de Nous

Du fait de l'éloignement géographique et culturel entre ces deux pays, il existe peu de contact entre la Chine et la France avant les temps modernes. Les premiers français arrivés en Chine étaient des jésuites envoyés par Louis XIV en 1685. Ensuite, ce sont des rencontres «non amicales» qui ont relié les deux pays, il s'agit des nombreuses guerres : la guerre de l'opium (1842), l'attaque des forces franco-britanniques à Canton(1856), l'intervention militaires des forces franco-britanniques à Tianjin (1859), la prise de Beijing, le pillage et l'incendie du « Palais d'été » par les armées britannique et française, (1860) la guerre franco-chinoise(1881-1885). C'est seulement avec le général de Gaulle en 1964 que la France et la Chine ont brisé la glace. Un dialogue constructif a enfin été établi entre les deux pays. Après la guerre froide en 1997, un partenariat diplomatique global et durable s'est construit entre ces deux nations.

De nos jours, le monde est devenu de plus en plus « sans frontières », les innombrables échanges commerciaux, culturels à travers divers moyens au fil du temps nous permettent de connaître les autres et de se faire connaître par les autres. Lorsque l'on souhaite amortir le « choc culturel » franco-chinois, il est nécessaire de trouver précisément les éléments qui « choquent ». Rappelons que dans mon cas de recherche, je me focalise sur les élèves chinois du français « fraîchement » débarqués en France. D'un côté, les chinois avec leur « chinoiseries », de l'autre côté, les français de France dotés de « frenchies » (french touch). Avant d'arriver en France et de voir ce pays avec ses propres yeux, un chinois a déjà une image de la France décrite par des textes, des photos ou des vidéos. Une fois en France, la différence entre la réalité et ce que l'on a cru savoir provoque le choc. Pareillement, pour un français qui n'était jamais en Chine et qui n'avait jamais côtoyé un chinois de « l'autre bout du monde », il n'a que des clichés, des préjugés. Par conséquent, ses opinions sur la Chine et les chinois sont forcément faussés par souvent des stéréotypes et des discriminations qui peuvent choquer. Par les textes suivants, je vais mettre en comparaison les éléments principaux à la construction de la vie quotidienne sous deux cultures différentes. Pour les français, quels sont leurs principes, leurs valeurs ? Comment les français se comportent-ils dans la vie ? Et pour les chinois, pensent-ils la même chose ? Auraient-ils les mêmes comportements dans la vie ?

Face à l'Autre, on a principalement deux attitudes : la xénophilie et la xénophobie.

Par xénophilie, on entend les comportements et les sentiments de sympathie pour l'étranger, voir de l'admiration à son égard. Les pratiques sont destinées à s'ouvrir à l'autre. En revanche, la xénophobie est une «*hostilité à ce qui est étranger* ». [Dictionnaire le Robert, édition 1987] Causée par la peur de l'inconnu, elle se manifeste par les attitudes de rejet de l'autre. Il pourrait que ces deux sentiments complètement opposés coexistent chez un même individu. Cette attitude ambivalente existe aussi dans les représentations de la France et des français par les chinois et celle de la Chine et des chinois par les français.

1.1 La France et les français vus de la Chine

Pour un chinois, la France est le symbole de « romantisme », de l'art: la belle tour Eiffel à Paris, le somptueux Arc de triomphe, le célèbre portrait de Mona Lisa au Louvre, le magnifique château de Versailles, la superbe Provence avec sa lavande. Ces lieux sont des endroits incontournables pour les touristes chinois. Cela fait peut-être très « cliché », mais la France est résumée parfois dans l'esprit de la plupart des chinois par ces quelques sites célèbres. C'est aussi un pays de luxe et de la mode : le vin de Bordeaux, « la pâtisserie du Cordon Bleu », les parfums de Chanel et de Dior, les cosmétiques de l'Oréal et de Lancôme, les sacs de Louis Vuitton et de Hermès. L'Hexagone, et Paris en particulier, sont associés à des marques reconnues qui sont plus accessibles sur place en raison de la détaxe. « *En France, un touriste chinois dépense en moyenne 5400 euros lors de son séjour, 47% de ce budget étant directement affecté au shopping.* » [De Foucaud, Isabelle, Figaro ,29/01/2015]. A part ces produits de luxe, les chinois font plus confiance à la qualité des produits « made in France », notamment les produits cosmétiques, diététiques et du soin ou encore les produits alimentaires pour les nourrissons.

L'impression que le français donne aux chinois s'associe souvent aux termes « oisiveté », « inefficacité » et « râleur ». Chaque société agit selon des modèles comportementaux liés à ses croyances, à son histoire, à sa culture. Ces images plutôt négatives des français sont causées par les habitudes sociales différentes des deux cultures.

En France, on compte 11 jours fériés légaux⁹⁶ et un congé annuel de cinq semaines. Pour les vacances scolaires, la durée dépasse même 3 mois par an. Les

⁹⁶ A l'exception de la Moselle, du Bas-Rhin, du Haut-Rhin, de la Guadeloupe, de la Martinique, de Wallis-et-Futuna, de la Guyane, de la Réunion et de la Polynésie française.

chinois pensent que les français sont soit en vacances soit dans l'attente des vacances. La loi de 35 heures mise en place par le gouvernement JOSPIN en 2000 donne la limite de temps du travail et marque un progrès de la société. Une bonne protection sociale permet aux français d'avoir une sérénité à savourer la vie tranquillement. Il n'y a que les français qui peuvent commander une tasse de café et passer un après-midi à ne rien faire. En Chine les jours fériés légaux arrivent également en nombre de 11 par an, mais le congé payé annuel de 15 jours ⁹⁷(+20ans de travail) est largement inférieur par rapport à la France. La Chine a fait beaucoup de progrès sociaux, notamment en sécurité sociale et en aides aux plus diminués, mais le niveau n'est pas encore égal à la France. C'est pourquoi les chinois ont l'habitude de « compter sur soi », et que « ne rien faire » provoque chez un chinois un sentiment d' « insécurité » et de « la honte ».

Les chinois s'étonnent que pour une consultation d'ophtalmologue, il faille attendre au moins 3 mois. Tout comme pour passer chez dentiste ou les autres cabinets médicaux spécialisés, le temps de l'attente est très long. Pour les autres activités de la vie, comme aller chez coiffeur, aller à la banque... Il semble que pour tout, il faut un « rendez-vous » en France. Généralement entre le jour de la prise de rendez-vous et le jour de rendez-vous, il faudrait attendre une semaine environ. En Chine, ce type d'affaires se fait sans rendez-vous. Les besoins des clients peuvent être satisfaits le jour J et ce sans attendre. Il est insensé pour un chinois que les magasins et les supermarchés ne soient pas ouverts le dimanche, et que les restaurants et les bars ne soient en service que certaines heures mais pas en continuité. Sachant qu'en Chine, ce genre de commerces reste actif 7 jours sur 7 sans interruption. Lorsqu'on doit faire des papiers (beaucoup de papiers pour les étrangers) et donc côtoyer le système administratif français, « l'inefficacité » bureaucratique fait froncer les sourcils de tout le monde. Les français eux-mêmes admettent cette lenteur dans leur démarches administratives qui est bien illustrée et parodiée par le film «Les Douze Travaux d'Astérix ». Souvenez-vous « le laissez-passer A-38 dans la maison qui rend fou » ? La France, le pays des grèves. Selon un rapport sur l'évolution des grèves en Europe sur la période 2005-2009⁹⁸ avec une moyenne de 132 jours annuels par mille salariés, la France se situe à la deuxième place en nombre de jours de grèves derrière le Danemark (159 ,4 jours). Un exemple récent : en juin 2014, les dix longs jours de grève à la SNCF, suivis par six jours de grève des contrôleurs aériens et de la SNCM ont fait galérer des millions de passagers.

⁹⁷ 5 jours pour 1-10 ans de travail , 10 jours pour 10-20 ans de travail, 15 jours pour +20 ans de travail

⁹⁸ Publié par La Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail de Dublin , 2010

Pour les grévistes, la grève est un acte politique et social au nom de la liberté et de la démocratie, mais pour les autres, ce ne sont que des embêtements et des perturbations désagréables. Surtout, lorsque la grève touche aux services publics de transport.

Les français se plaignent beaucoup, ils ne sont jamais contents et trouvent toujours des prétextes pour râler, ce qui aux yeux des chinois (même au reste du monde) définit le caractère râleur des français. « C'est trop injuste ! », ce « Syndrome de Calimero », cette habitude de se poser en victime tout le temps représente le français. Malgré une condition si enviable de leur système social, de la qualité de vie, et de la liberté d'expression, les français sont de permanents insatisfaits. Quand on demande aux français la raison de ce mécontentement, on obtient des réponses très pertinentes comme « si dans la vie on ne râle pas, on se fait marcher dessus » ou « si personne ne proteste, la situation ne sera pas améliorée » ou encore « Je ne râle pas, je m'exprime ! » En effet, les français refusent toujours d'admettre les choses telles qu'elles sont, surtout si elles présentent une certaine dose d'injustice. Cette insatisfaction, cette révolte les presse de trouver des solutions. Cette attitude, qui illustre parfaitement les français, se séquence en fait en 3 phases : D'abord, rejeter l'état de fait et s'offusquer de la situation, ensuite râler, se plaindre, voire se moquer ... et enfin élaborer des solutions pertinentes ayant pour but d'éliminer la cause de la raillerie. Tout à fait à l'opposé, les chinois font l'effort d'accepter les choses comme elles sont avec une pointe de soumission. Mettre les choses en ordre de marche, en harmonie, est au cœur de la mentalité chinoise. Un proverbe chinois dit « Être heureux, c'est se contenter de ce qu'on a dans la vie. » Les chinois s'adaptent aux situations dans lesquelles ils se trouvent, mais ne les changent pas. La France agace parfois les Chinois quand elle se présente comme un pays donneur de leçon, qui critique la Chine, notamment sur la question des droits de l'homme lorsqu'elle-même n'est pas toujours exemplaire sur le sujet.

1.1.1 Une culture de la grève

La France fait de la grève sa marque de fabrique. Selon les statistiques de Statista⁹⁹, entre 2005 et 2012, c'est dans l'Hexagone que l'on perdait le plus de journées de travail pour faits de grèves, 139 jours au total.

Si les français font tout le temps des grèves, c'est parce que la France a construit une culture des rapports sociaux patronat/employés basé sur un système de «régulation

⁹⁹ Source : Jenik ,Claire, 26 janv. 2016, La France, championne du monde de la grève, Site :Statista

conflictuelle». Marxiste et militant, le syndicaliste français a une culture syndicale protestataire qui défend la lutte des classes. Pour déclencher une négociation, une parade de force est nécessaire. Plus de grévistes dans la rue, plus de chance d'obtenir un accord satisfaisant. Alors, la grève française se manifeste et est très visible. Lorsque la manifestation est associée à la grève, elle fait partie intégrante de la régulation conflictuelle à la française.

En France, le droit de grève est reconnu par la Constitution en 1946. Par l'article L.2511-1 du Code du travail, le salarié ne peut pas être pénalisé pour avoir fait grève. Cependant pour les salariés et les fonctionnaires d'un établissement public administratif, industriel et commercial ou d'une entreprise privée chargée d'un service public, un préavis de grève est obligatoire et doit être remis à la direction de l'établissement au moins cinq jours francs avant le début de la grève.

1.1.2 Le Syndrome de Paris

« Identifié dans les années 1980 par le psychiatre japonais Hiroaki Ota, ce syndrome frapperait des Japonais choqués par le décalage entre le Paris romantique et raffiné qu'ils pensaient découvrir et la réalité qu'ils arpentent. » [Georgen, Annabelle, 2011, Slate.fr] Ce même syndrome touche également les chinois car, dans l'esprit des chinois, les images de la France, du Paris, sont des clichés, mais ce sont des « clichés chics ». Ils ne s'attendent pas à être les cibles favorites des malfaiteurs en France notamment à cause des sommes importantes de liquides dont ils disposent pour des achats dans les magasins de luxe. « Car l'insécurité des touristes chinois devient un véritable fléau, au point que l'Association chinoise du tourisme a officiellement demandé aux autorités françaises d'assurer une «protection efficace» des Chinois en visite en France. *«Depuis environ six mois, il y a une croissance du nombre d'agressions, constate Tang Lu, directrice départementale pour la Chine à l'agence Chine Tourisme. Bien sûr, il y a toujours eu des vols sur les sites touristiques. Ce qui est nouveau, c'est que maintenant les vols sont accompagnés de violences corporelles.»* [Zilberstein, Johanna, 2013, Le Figaro.fr] Paris, la capitale française, le symbole de la France, est devenu de plus en plus une cible des agressions terroristes. Après les deux attentats à Paris en 2015, l'image de cette ville a sombré davantage et sa réputation auprès des touristes étrangers chute en plus bas. Selon l'enquête de l'Insee¹⁰⁰,

¹⁰⁰ Source: Insee, Fréquentation touristique dans les hôtels, campings et autres hébergements collectifs touristiques - 4^e trimestre 2015, n° 37 - 12 février 2016

la fréquentation hôtelière en Île-de-France baisse globalement de 6,8 % et davantage pour la clientèle étrangère (-9,8 %). Dans les autres hébergements collectifs, le recul est encore plus important : la baisse globale (-12,2 %) est causée par la chute de 36,6 % de la clientèle étrangère.

1.1.3 L'individualisme des Français VS le collectivisme des Chinois

Il y a un autre trait de caractère des français qui gêne parfois les chinois qui les côtoient, c'est leur individualisme. En occident, on privilégie la valeur de l'individu par rapport à celle du groupe. L'individualisme est un trait majeur dans la configuration de l'idéologie moderne. C'est même René Descartes qui est le précurseur de la philosophie individualiste à la suite du procès de Galilée, avec sa célèbre phrase « Cogito ergo sum » (« Je pense, donc je suis ») L'« individu » signifie deux choses : *« d'une part, le sujet empirique doué de parole, de pensée et de volonté, soit l'échantillon individuel de l'espèce humaine que l'on rencontre dans toutes les sociétés ; d'autre part, l'être moral indépendant, autonome, essentiellement non social, qui porte nos valeurs suprêmes et se rencontre dans notre idéologie moderne. »* [Dumont, Louis, 1983 :12] C'est sur cette seconde signification du mot « individu » que se fondent l'idéologie et la société modernes, où l'individu est la valeur suprême, à l'opposé de l'idéologie et de la société traditionnelle où la valeur se trouve dans la société comme un tout. C'est justement à ce genre de « société traditionnelle » collectiviste que la Chine appartient, où les chinois ont appris à accepter que leurs désirs personnels passent après l'intérêt général et même à être fiers de se sacrifier pour le collectif. En Chine, on place le nom de famille (de clan) devant le prénom. C'est la marque que l'intérêt collectif passe en premier lieu dans l'esprit chinois. Quant à l'occident, le prénom devant le nom est une belle manifestation de l'individualisme occidental où « individu » est au premier plan. Ainsi, tous les comportements trop « personnels » où l'on ne prend pas en compte les autres, seront jugés « pas très commodes » et mal vus par les chinois. Un proverbe chinois peut décrire parfaitement cette attitude détestable des chinois envers l'individualisme :
« C'est sur l'oiseau qui sort du rang qu'on tire ».

1.1.4 Vers le déclin de la France

Dans le même temps où la Chine reste la deuxième puissance économique mondiale, la France quant à elle « *a perdu sa place de cinquième économie mondiale au profit du Royaume-Uni, selon Le Figaro, qui cite des estimations du produit*

intérieur brut (PIB) de la Commission européenne. » [Salaün, Tangi, 2015, Capital.fr]

De plus en plus, les chinois pensent que la France n'est plus que l'ombre d'elle-même.

Années	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
PIB en valeur	5,5	4,0	3,2	2,7	4,5	3,6	4,6	5,0	2,6	- 2,8	3,1	3,0	1,3	1,4	0,8
PIB en volume	3,9	2,0	1,1	0,8	2,8	1,6	2,4	2,4	0,2	- 2,9	2,0	2,1	0,2	0,7	0,2

Années	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
PIB par habitant	29 100	29 500	29 600	29 600	30 200	30 500	31 000	31 500

Années	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
PIB par habitant	29 100	29 500	29 600	29 600	30 200	30 500	31 000

Tableau 11: Les évolutions de la croissance annuelle du PIB par rapport à l'année précédente en % et par habitant en € (2000-2014) ¹⁰¹

1.1.4.1 De la faible croissance économique à la stagnation

Regardons les tableaux ci-dessus: La croissance économique française ralentit, notamment en volume, avec une quasi-stagnation depuis 2012. Le produit intérieur brut (PIB) par habitant n'a pas beaucoup changé en 14 ans, il reste aux alentours de 30000 €. Cela se traduit par un revenu disponible par habitant qui ne progresse pas non plus : « selon l'INSEE, il était de 19 960 € en 2010 et de 19 221 € en 2013. » [contrepoints.org 27 /07/ 2015]

A l'heure actuelle, selon les premières estimations de la croissance économique au 2e trimestre 2015 par l'Insee, il n'y aura aucune progression. Encore un état de stagnation qui contredit les attentes espérées de + 0,3% par les économistes. Cette faible croissance économique est le résultat de la crise économique mondiale qui entraîne la société française dans un terrible tourbillon.

Années	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Solde balance commerciale	11,6	-8,2	-0,8	3,7	-1	-9,8	-28,1	-34,4
Années	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Solde balance commerciale	-46,3	-57,7	-43,9	-54,9	-75,4	-67,9	-54,2	-48

Tableau 12: L'évolution du solde de la balance commerciale en milliards d' €

¹⁰¹ Source: contrepoints.org 27 /07/ 2015

(2000-2014) ¹⁰²

Le solde de la balance commerciale ¹⁰³était positif (voire le tableau ci-dessus) en 1999. Mais depuis l'année 2000, la situation ne cesse de se dégrader. Des soldes négatifs d'une importance jamais atteinte s'accumulent année après année. Ce tableau sombre est un reflet d'une industrie française qui manque de compétitivité et qui peine à exporter ses produits. En effet, depuis une trentaine d'années, l'industrie française a perdu plus de 2 millions d'emplois (5,1 millions en 1980, 3 millions en 2011) à cause de la situation internationale, de la restructuration et des délocalisations.

Dans plusieurs secteurs, la France a connu une grande baisse de production. C'est le cas pour les industries des jouets et des chaussures, mais c'est dans la branche du textile que la chute de production est la plus importante, dans ce secteur, « *la production nationale est passée du 6e au 24e rang mondial pour le filé de coton, du 7e au 20e rang pour les textiles synthétiques. Le secteur de l'habillement a vu ses effectifs chuter de 70 % entre 1986 et 2006 .*»¹⁰⁴ [Atlantico.fr, 22 Juillet 2013] Lorsque les coûts de main-d'œuvre sont largement inférieurs à ceux des français, les produits textiles français ne font pas le poids contre les produits d'importation des pays en développement.

Pour s'adapter à la « crise économique », la reconstruction industrielle basée sur de nombreuses transformations est une démarche nécessaire. Généralement, il existe deux sortes de « transformation ». Les changements offensifs visent à un développement normal des secteurs. Les stratégies sont réalisées dans le but de prévenir en avance les éventuelles difficultés et de répondre aux défis futurs ; les autres changements plus défensifs sont des mesures prises pour « se sortir de la catastrophe ».

Ainsi, le patronat fait des ajustements subis, imposés comme la délocalisation partielle de l'activité, la fermeture de sites, la réduction massive de l'emploi, sous peine de la disparition de l'entreprise. C'est justement cette dernière catégorie de transformation que l'industrie française a subie de plus en plus. Une autre partie en cause, non négligeable dans la chute de l'emploi, c'est la mutation du système productif « *caractérisée par un recours croissant à l'externalisation d'activités productives du secteur industriel vers le secteur des services... Ces transferts d'emplois sont estimés à*

¹⁰² Source: Idem

¹⁰³ La balance commerciale est le compte qui retrace la valeur des biens exportés et la valeur des biens importés. Si la valeur des exportations dépasse celle des importations, on dit qu'il y a excédent commercial, si les importations sont supérieures aux exportations, le pays a un déficit commercial. (Insee.fr)

¹⁰⁴ Source: Chaffel, Alain, 2013, Peut on vraiment parler recul industrie française, site Atlantico.fr

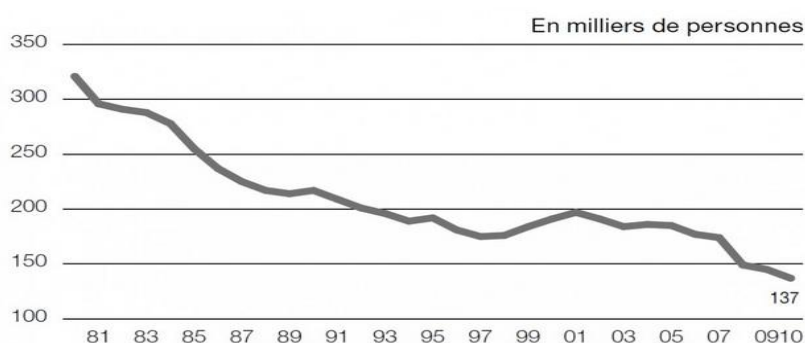
25 % des pertes d'emplois industriels sur la période 1980-2007.»¹⁰⁵ [Demmou, Lilas, 2010 : 23]

La délocalisation économique « *c'est le transfert par une société internationale d'activités, de capitaux et d'emplois dans des régions du monde offrant pour elle un avantage compétitif* »¹⁰⁶ La recherche de coûts plus bas, salariaux ou autres, est la motivation principale, suivie de la possibilité d'accéder à de nouveaux marchés. En France, les secteurs les plus touchés par la délocalisation sont l'industrie manufacturière et les services de l'information. Prenons l'exemple du secteur de l'habillement et du textile qui est une des premières industries à délocaliser.

Dans les années 1980, les délocalisations se sont faites principalement vers le Maroc et la Tunisie (ex: hacuitex, Kiplay). Depuis une dizaine d'années, les destinations des délocalisations françaises se font plus vers l'Asie (Chine, Inde) ou vers les pays de l'est (Roumanie).

« Dans les années soixante le secteur de l'habillement et du textile comptait près d'un million de salariés, et on n'en compte aujourd'hui plus que 200 000. Précisément l'industrie du textile employait 130 000 salariés en 1996 contre 107 000 en 2002. Dans l'habillement, nous sommes passés de 126 000 à 7700 salariés.»¹⁰⁷ La production du secteur automobile français a beaucoup chuté à cause de la concurrence accrue des pays asiatiques (Chine, Japon) qui gagnent des parts de marché notamment grâce au faible prix de leurs voitures. Pour être compétitifs en prix, les constructeurs français préfèrent déplacer leurs productions hors du territoire français ce qui génèrent de lourdes conséquences sur l'emploi en France, déjà en grande difficulté. Voir le graphique ci-dessous :

Une baisse des effectifs en France



¹⁰⁵ Demmou, Lilas, 2010, La désindustrialisation en France, Trésor-Éco n° 77 (Septembre 2010) <https://www.tresor.economie.gouv.fr/Ressources/File/326045>

¹⁰⁶ Source: «Délocalisation économique » site Wikipedia.fr <https://fr.wikipedia.org/wiki/Délocalisation>

¹⁰⁷ Source: «La délocalisation » site e-monsite.com <http://delocalisation.e-monsite.com/pages/le-cas-de-la-france.html>

Tableau 13: Une baisse des effectifs en France (1981-2010)¹⁰⁸

1.1.4.2 Difficultés des banlieues et la montée des extrêmes

L'émeute des banlieues françaises en 2005 fait surgir encore une fois violemment les graves problèmes sociaux français devant les yeux du public: les inégalités sociales, le chômage, la discrimination, le racisme, la violence policière, la formation de ghettos. Le film « La Haine » réalisé par Mathieu KASSOVITZ illustre parfaitement cette image des banlieues françaises en grande difficulté.

On colle aux jeunes de ces quartiers sensibles, les étiquettes de « racailles », de « déchets sociaux », de « dangers publics ». La discrimination négative les frappe durement. Le problème majeur est celui de la reconnaissance. On refuse une citoyenneté effective à ces jeunes, pauvres, presque toujours d'origine étrangère et pourtant pour la majorité d'entre eux de nationalité française. Ces jeunes des quartiers ne sont pas totalement en dehors de la société, mais ils ne sont pas non plus dedans, puisqu'ils n'y occupent aucune place reconnue. « Le monde est à nous »¹⁰⁹ n'est qu'une utopie. En effet, depuis les années 1970 jusqu'à nos jours, les graves incidents urbains ne cessent de survenir. Abandonnés, discriminés souvent à l'embauche par rapport un français de « pure souche », les jeunes des banlieues restent livrés à eux-mêmes et souvent tombent dans la délinquance et même sous l'influence des groupes terroristes.

Le chiffre de 57.57%¹¹⁰ d'abstentionnistes aux élections européennes de 2014 a traduit un sentiment de déception du peuple français envers le gouvernement et les politiciens français. Cependant, pour la première fois, le Front national (parti d'extrême droite français) arrive en tête d'une élection nationale (24,86 % et 24 élus), devant l'UMP (20,81 % et 20 élus) et le Parti socialiste au pouvoir (13,98 % et 13 élus). Ainsi, le Front national(FN) est l'incontestable vainqueur de ces élections européennes avec un nombre spectaculaire de départements où il arrive en tête : 71 sur 101.

¹⁰⁸ Source: Nouvelobs.fr (Publié le 17-01-2013)

¹⁰⁹ Saïd passe devant l'affiche et rajoute un N (clin d'oeil au titre du film«La Haine») à la place du V, offrant alors à lire « Le monde est à nous ».

¹¹⁰ Source: Européennes : le FN arrive en tête dans 71 départements, 26.05.2014,Site le monde.fr http://www.lemonde.fr/europeennes-2014/article/2014/05/26/elections-europeennes-le-fn-en-tete-dans-71-departements_4425918_4350146.html#q6twq6YmjmRhtjP1.99

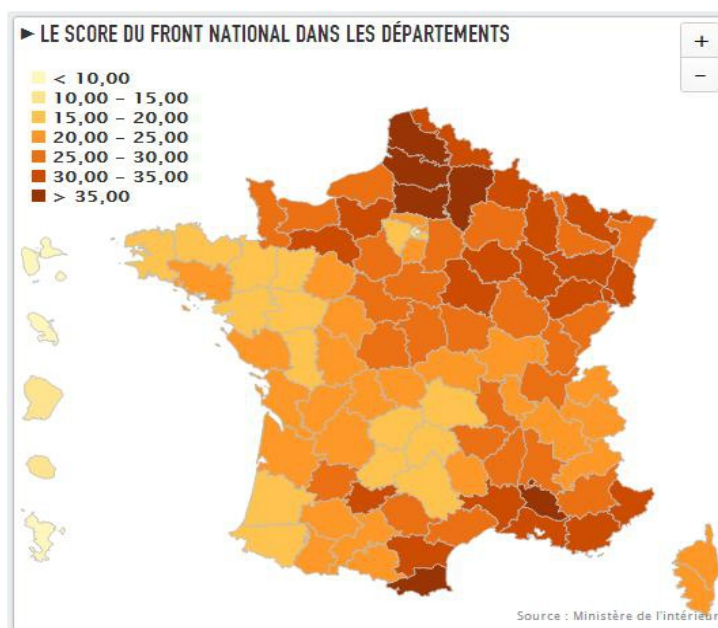


Figure 8 : Le score du Front National dans les départements aux élections européennes de 2014¹¹¹

Les régions où le FN est le plus présent, sont, en général, des régions industrielles touchées par la crise et la désindustrialisation : « *l'Aisne, avec 40,02 % , le Nord Pas de Calais(38,87%), l'Oise (38,22 %),le Vaucluse (36,42 %), les Pyrénées-Orientales (35,23 %) et le Var (34,96 %).* Il franchit également la barre des 30 % dans 18 autres départements : *Eure, Haute-Saône, Meuse, Ardennes, Alpes-Maritimes, Haute-Marne, Gard, Nord, Bouches-du-Rhône, Aube, Vosges, Yonne, Moselle, Aude, Tarn-et-Garonne, Orne, Territoire de Belfort et Haut-Rhin.* » ¹¹²

En effet, la France comme le reste de l'Europe, traverse une crise économique et industrielle profonde, une période de doute, d'incertitude où crise d'identité et perte de sens de l'humanisme s'accroissent. Les peuples commencent à se rebeller, à s'inquiéter de leur avenir, à ressortir tous les relents de la haine et de la xénophobie. Cette peur de « l'Autre » coïncide avec la volonté de l'extrême droite française qui veut une société « fermée » d'où serait exclu « l'Autre » (l'étranger, l'immigré, le Juif) pour résoudre tout problème. On ne veut pas des gens qui viennent manger notre pain et se faire soigner chez nous, ni de celles et ceux qui ne travaillent pas et ne cotisent pas en France, mais qui bénéficient de nos aides sociales, celles qui n'ont jamais travaillé, mais qui profitent des aides financières diverses à la maison grâce à de nombreux enfants (de pères souvent non déclarés), jusqu'à dépasser largement les revenus du travail des

¹¹¹ Source: idem

¹¹² Source: idem

personnes diplômées ou qualifiées, qui, elles se lèvent tôt et se couchent tard pour le travail afin d'assurer les fins de mois difficiles... Et que dire de celui qui vient me prendre le boulot que je n'ai plus, l'étranger qui vient déstabiliser le village, et même qui vient prendre des responsabilités pour me commander chez moi, dans mon pays. L'inefficacité des pouvoirs politiques de la gauche et de la droite face à la crise donne à certains un sentiment de désespoir, alors ils se retrouvent dans les discours simplistes de l'extrême droite qui pointe du doigt l'Europe, l'immigration, l'échec de l'intégration, le chômage, la natalité, les étrangers, et qui promet le bonheur à tous, lorsque les étrangers seront renvoyés chez eux ! Il serait faux de dire que un français sur quatre est raciste en se basant sur les 24,86 % de votants FN aux élections européennes de 2014 car il y avait aussi 57.57% des français abstentionnistes, mais un sentiment xénophobe est certainement plus fort en temps de crise. Certains se servent de leurs pouvoirs pour exercer leur droit à la haine, dans les palais de la République, dans les entreprises et dans diverses fonctions publiques et privées. Comme le maire de Béziers, Robert MÉNARD, élu avec le soutien du FN, qui a déclenché une polémique (mai 2015) en faisant état d'un décompte des élèves musulmans dans sa commune. Ensuite, « Ils arrivent » titre le journal municipal de Béziers (septembre 2015) sur une photo montage d'un convoi de réfugiés avec la mention « Béziers 3865km. Scolarité gratuite, hébergements et allocations pour tous ». Robert MÉNARD entend ainsi illustrer le « scandale des migrants ». Selon un sondage¹¹³ réalisé par ELABE avec BFMTV en 16 septembre 2015, 80% des Français étaient favorables au retour des contrôles aux frontières. Le sentiment d'être « envahi » fait peur aux français, alors l'ambiance sociale n'est pas très accueillante en France.

1.1.4.3 Le retour des idéologies et des fanatismes religieux

L'Attentat contre «Charlie Hebdo» a choqué le monde entier. Après nous être remis de toute notre émotion, on commence à s'interroger sur les raisons qui ont conduit à ce drame. Ainsi des multiples polémiques sur les problèmes politiques, religieux, sociaux, philosophiques ont surgi à cette occasion. Ce qui nous intéresse ici dans ma thèse, c'est l'aspect culturel de cette affaire tragique, notamment le choc violent entre la liberté d'expression d'une culture extravertie, ouverte et les inhibitions

¹¹³ Source: «80% des Français favorables au retour des contrôles aux frontières», 6.09.2015, site : bfmtv <http://www.bfmtv.com/societe/controles-aux-frontieres-80percent-des-francais-favorables-a-leur-retour-915350.html>

d'une culture introvertie, fermée. C'est exactement le même cas entre la Chine et la France. Cette différence culturelle en ce qui concerne la manière de s'exprimer divise l'orient et l'occident.

« *La liberté d'expression n'est peut-être pas la première des libertés, mais elle est certainement la première liberté des Modernes... La liberté d'expression est la liberté occidentale, par excellence .* » (Zoller, Elisabeth, 2008 : 26).

Quant aux chinois, ils considèrent que « plus on parle, plus on commet des erreurs » (言多必失)¹¹⁴; que « les malheurs proviennent souvent de la bouche » (祸从口出)¹¹⁵. C'est pourquoi l'on préfère pratiquer « le silence est de l'or » (沉默是金. En effet, savoir parler est une compétence, mais savoir se taire est une sagesse.

Dans « De l'esprit des lois », Montesquieu estime que « la liberté est le droit de faire tout ce que les lois permettent » (XI, 3 : 325). Dans le même sens, la déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 énonce que : « *La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme, tout citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la loi.* »(Article 11)

Certainement, la Chine est souvent critiquée comme un pays totalitaire où la liberté d'expression est opprimée. Cependant, cette liberté peut-elle être sans limites ? Au nom de cette liberté peut-on ne pas prendre en considération la sensibilité d'autrui ? « - La liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui » (Article 4) Quand on vient d'une culture qui valorise l'acte de « mesurer ses paroles », de « ne pas offenser autrui verbalement », qui considère que « la liberté d'expression rime avec la responsabilité d'expression », il est impossible de ne pas se sentir mal lorsqu'un français le prend comme un cible de « caricature ». En effet, c'est souvent toute la communauté asiatique qui est visée. Il y a un cas qui a provoqué récemment une vive réaction au sein de la communauté asiatique : dans un sketch, au moment de la cérémonie des Oscars 2016, l'humoriste et le maître de cérémonie Chris Rock mettait en scène trois enfants asiatiques en costume noir, lunettes à grosses montures et attaché-case, d'allure stricte, pour se moquer des asiatiques qui sont « réputés » très travailleurs et bons en calcul. Il a ajouté en plus cette phrase à la fin : « *Si quelqu'un est blessé par cette blague, je vous invite à tweeter votre mécontentement sur votre téléphone, qui a lui aussi été fabriqué par ces enfants.* », faisant référence au travail des enfants en Asie.

¹¹⁴. 《鬼谷子·本经符》

¹¹⁵. 晋朝·傅玄《口铭》

Les mots sont une force, qui n'atteint pas physiquement les gens, mais qui peut quand même créer des dégâts et faire mal. Je n'approuve absolument pas ces actes barbares, dont les auteurs préconisent de résoudre les conflits par la violence, mais je pourrais néanmoins dire que je comprends tout à fait que ce qui fait rire certains ne fait pas rire les autres et même leur fait du mal. « Dire tout haut ce qu'on pense tout bas » n'est pas une excuse pour bafouer la dignité et la sensibilité d'autrui. La loi régule cette liberté d'expression en lui donnant certaines limites mais, même avant de sortir telles lois, tels et tels articles, il faut avoir conscience qu'il existe des gens différents qui sont issus d'une autre culture et à qui on ne devrait pas imposer nos « manières » et « critères ». Cet égocentrisme culturel occidental pourrait être qualifié d'ethnocentrique. L'ethnocentrisme est un concept ethnologique, anthropologique qui a été introduit par William Graham SUMNER et qui signifie « voir le monde et sa diversité à travers le prisme privilégié et plus ou moins exclusif des idées, des intérêts et des archétypes de notre communauté d'origine, sans regards critiques sur celle-ci. »¹¹⁶

Lorsque nous vivons dans un pays multiculturel où les différences idéologiques cohabitent, pourrions-nous faire preuve d'un peu plus de tolérance, plus d'altérité, plus d'empathie? Comme disait Martin LUTHER KING « Nous devons apprendre à vivre ensemble comme des frères ou à périr comme des imbéciles ».

1.2 Les français vus par leurs voisins

Si la Chine est « au bout du monde » par rapport à la France, le regard des chinois porté sur la France et sa population pourrait être faussé par la distance (géographique et culturelle). Ainsi nous nous intéressons ici aux images que les pays voisins ont de la France et des Français pour en faire une comparaison.

1.2.1 Vus de l'Angleterre

Pour un anglais, la France est certainement le pays de la gastronomie, mais aussi un pays excessivement cher. Le redressement économique français est un exemple fascinant jugé par les anglais. « Nous savions que la France avait des ingénieurs, des savants, mais nous ne pensions pas qu'elle avait des « managers » et des « financiers » ». [Dominique, Philippe, 1990 :8] Quant à l'image culturelle de la France, elle n'a plus l'éclat du passé. Les économistes, les philosophes et les

¹¹⁶ Source : « Ethnocentrisme », site Wikipédia
<https://fr.wikipedia.org/wiki/Ethnocentrisme>

scientifiques prennent leurs modèles et leurs lectures aux États-Unis, en Scandinavie, en Allemagne, en Autriche, en Italie etc. En revanche, le cinéma français bénéficie encore d'un certain prestige, notamment grâce au festival de Cannes.

Les Français aux yeux des anglais sont peu accueillants et même agressifs. Patrick CARLE, enseignant français à l'Institut Français d'Espagne à Madrid a établi une fiche intitulée « Les Français vus par les Britanniques » où on peut relever les opinions des anglais sur les Français : « *Au travail, ils peuvent être sérieux et débrouillards (quand ils ont envie), mais on craint leur caractère très émotionnel et individualiste qui peut nuire à l'équipe. On pense qu'il faudrait se méfier des français qui sont des tricheurs, des menteurs et grossiers.* » [Idem, in eodem, P8] Les Français sont trop fiers de leur langue pour parler une autre langue, alors ils parlent seulement le français. Même s'ils parlent l'anglais, ils ont un accent très prononcé.

1.2.2 Vus des États-Unis

Les américains s'étonnent que la France « *puisse être une puissance scientifique et technologique. Malgré le TGV, Concorde ou le nucléaire...ce qui compte, c'est toujours le vin et la mode.* » [Idem, in eodem, P9]

Mis à part le « french-bashing », les américains ont su reconnaître que « *la France n'était pas seulement un champ de bataille à franchir sur la route de l'Allemagne, mais aussi un haut lieu du tourisme. On raconte que la tour Eiffel est grandiose et le Mont-Saint Michel une véritable merveille ...* » [Idem, in eodem, P9] De nombreux beaux lieux qui vous charment les yeux, un bon système de protection, cela fait envie aux américains. Les 35h, le rêve french ! Les Français sont aussi considérés comme froids et distants. Nos mangeurs de fromage et de baguette ne font aucun effort pour se faire comprendre des étrangers. Heureusement, nous avons encore les femmes françaises qui, grâce à leur beauté légendaire, apportent un peu de positif dans les opinions des américains.

1.2.3 Vus de l'Allemagne

Pour beaucoup d'allemands, « *la France reste un pays culte pour l'art de vivre, où on sait bien vivre et bien manger. On y trouve aussi de la mode et des grands couturiers dont on n'apprécie pas toujours les extravagances. Paris reste la métropole prestigieuse au charme inimitable.* » [Idem, in eodem, P10] Avec la grande vague touristique, on voit la France comme le pays des vacances, avec ses monuments, ses

plages, son soleil...Les presses et des autres médias oriente l'image de la France du peuple allemand vers des curiosités architecturales, des paysages pittoresques, des activités sportives et les spécialités de la gastronomie française. On aborde peu les informations sur les problèmes sociaux et la crise économique française. « *Le haut niveau technologique français est également délaissé, de sorte que la France est souvent présentée dans la presse allemande comme un faible partenaire de l'Allemagne.* »[Lusebrink, H.J, 1999 : 317]

Les journaux et revues proposent une image très diversifiée de la France et des Français, mais se servent très souvent de stéréotypes courants: « *les Français sont vus comme de bons vivants, des citoyens fiers de leur nation, enclins à faire la grève et querelleurs, la France est le pays de l'amour, la patrie du fromage et du croissant, du vin et de la baguette.* »[Idem, in eodem, p318] On pense que les Français sont charmants et sociables, mais aussi prétentieux et pas très sérieux, leur conception de l'ordre, de la discipline, du travail paraît discutable.

La France a finalement deux images aux yeux des autres pays : une de belle France dorée, avec ses prestigieux couturiers, sa mode, ses arts, son savoir-vivre et ses monuments et paysages magnifiques, sans oublier son système de protection sociale envié par tous. De l'autre un pays en déclin économique, technologique et industriel. Mais on garde toujours en mémoire en priorité la première image positive de ce pays qui donne envie. Quant aux Français, les opinions que les étrangers portent sur eux sont plutôt négatives : râleurs, tricheurs, froid, prétentieux etc. On peut donner en conclusion que la France est un pays qui a beaucoup de charme, mais que son habitant en a moins.

1.3 La langue française en Chine

La première langue étrangère en Chine est incontestablement l'anglais. C'est une matière obligatoire dans toutes les universités, les écoles secondaires et même dans certaines écoles primaires. La langue française en Chine se trouve à la quatrième place derrière le russe et le japonais. Cependant, avec les échanges franco-chinois qui deviennent de plus en plus fréquents dans des multiples domaines, l'intérêt que les chinois ont pour la langue française augmente considérablement.

Le public concerné se répartit en trois catégories, différenciées par leur motivation à apprendre : D'abord, par intérêt personnel. En effet, la langue française pour les chinois, est réputée pour sa « mélodie » gracieuse et son aspect « chic » et

« noble », c'est pourquoi savoir parler le français, même si vous êtes seulement capable de dire « bonjour ! » peut donner aux chinois une sensation de luxe et de distinction. De plus, faire des voyages en France devient de plus en plus accessible aux chinois, ce qui les motive à apprendre des phrases utiles pour communiquer avec les français sur place. En suite, par intérêt professionnel. Savoir maîtriser l'anglais ne présente plus un avantage suffisant dans le monde de travail, alors pour avoir plus de compétitivité, les jeunes chinois s'investissent dans une seconde langue étrangère. Étant une puissance économique de nos jours, la Chine coopère davantage avec les autres pays dont nombreux sont francophones, notamment des pays du continent Afrique. Les interprètes, les traducteurs de français, la compétence en français est très demandée. C'est pourquoi qu'il y a beaucoup de jeunes qui préfèrent le français plutôt qu'une autre langue étrangère pour compléter leur CV. Enfin, par intérêt porté vers une continuité des études à l'étranger, plus particulièrement en France. C'est le cas le plus courant dans ce public des apprenants du français. Parmi eux, il y a une partie, représentée par des étudiants ayant obtenu une licence dans une université chinoise, qui souhaite approfondir leurs connaissances à l'étranger. Et l'autre partie, la plus conséquente, ce sont généralement des jeunes de 17 à 18 ans qui viennent de passer leur baccalauréat. Ils sont issus d'une famille aisée qui peut assurer financièrement tout leurs frais.

Au niveau secondaire, depuis la création de cursus français en 1997, il y a 100 lycées qui participent au programme et plus de dix milles élèves ont choisi le français comme seconde langue étrangère. En mai 2014, un accord a été établi entre la France et la Chine pour une mise en essai de 8 lycées¹¹⁷ où le français est la première langue étrangère et où les mathématiques sont enseignées en français. Ainsi en 2017, on pourra prendre la langue française pour valider sa « matière langue étrangère au Gaokao » (baccalauréat chinois). Ceux qui ont réussi leur bac avec l'option langue française pourront partir directement faire leurs études supérieures en France. En Chine, au niveau de l'enseignement supérieur, 175 établissements proposent des cours de français, et parmi eux 62 en ont fait une spécialité. Il existe également de nombreux instituts des langues publics et privés qui offrent des formations en langue française. Les plus connus dans ce domaine sont : l'Alliance française, l'école Xindongfang, l'école Qijin.

¹¹⁷ 北外附校,北京十一学校,北京21中,天津新华中学,西外附校,上外附中,南京外国语学校,潍坊外国语学校
(<http://www.ambafrance-cn.org/>)

1.3.1 Le français universitaire en Chine

L'enseignement du français universitaire a deux genres : enseigner le français comme seconde langue étrangère ou en tant que spécialité. Un cursus de spécialisation en français existe uniquement au niveau universitaire où on propose des cours de grammaire, de civilisation, de littérature, de français du commerce et du droit. Les étudiants obtiendront leurs licences après 4 ans d'études. Certaines universités chinoises ont des programmes d'échange avec les universités françaises. Une expérience des études en France pendant un an aurait lieu généralement en troisième année universitaire et permettrait à nos étudiants de s'initier à la langue française dans son environnement réel.

Pour la méthode d'enseignement, l'objectif vise principalement la linguistique centrée autour de la grammaire et de la traduction. Il serait injuste de dire que la méthode d'enseignement en Chine reste « traditionnelle », notamment grâce aux nouvelles générations d'enseignants pédagogues chinois et aux collaborations éducatives des deux pays ; des changements ont déjà eu lieu dans nos universités. Ainsi, les enseignants chinois se familiarisent avec les méthodes modernes, comme l'approche communicative. Cependant pour de nombreux établissements qui n'ont pas la possibilité d'avoir un « enseignant natif étranger » et non plus de moyens d'avoir les dispositifs adaptés, la méthode traditionnelle reste très présente.

Concrètement, prenons un exemple du programme du département de français à l'Institut des Langues Étrangères de l'Université Normale Supérieure du Sichuan ¹¹⁸

Le département de français a créé les modules selon le programme général établi par le Ministère chinois de l'Éducation :

- 1ère année :

Grammaire : 8h « Le français » tome I, Université des Langues Étrangères de Beijing

Phonétique : 4h « Phonétique »

Français audio-oral : 2h « Reflet »

Cours assuré par le professeur français : 4h

- 2e année :

Grammaire : 6h « Le français » tome II, Université des Langues Étrangères de Beijing

Expression orale : 4h « Reflet »

Français auditif : 4 h « Reflet »

¹¹⁸ Source: Yue Zhang. Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois. Linguistics. Université du Maine, 2012.

Lecture : 2 h, photocopies des documents

Cours assuré par le professeur français : 4h

- 3e année :

Grammaire : 4h : « Grammaire », Université des langues Etrangères de Shanghai

Expression orale : 2 h « Français usuel » et photocopies des documents

Français auditif : 2h : « Reflet »

Economie et commerce : 2h « Français économique et commercial »

Tourisme : 4h « Français du tourisme »

Rédaction française : 2h, cours assuré par le professeur français

Presse : 2h, cours assuré par le professeur français

Littérature française : 2h « Littérature française 1 »

- 4e année :

Civilisation française : 2h « Civilisation française »

Radio : 2h, cours assuré par le professeur français

Interprétation orale : 2h, photocopies des documents

Economie et commerce : 2h « Français économique et commercial »

Tourisme : 4h « Français du tourisme »

Rédaction française : 2h, cours assuré par le professeur français

Presse : 2h, cours assuré par le professeur français

Littérature française : 2h « Littérature française 2 »

Il existe certainement des différences pour le choix des supports et quant au nombre d'heures consacrées aux différentes matières dans les autres universités , mais ce cursus est tout à fait représentatif des programmes mis en place dans les universités chinoises.

1.3.2 Le français dans les instituts des langues publics ou privés

Pour ceux qui veulent suivre des cours de français non-universitaire, il est possible de s'inscrire à l'un des nombreux instituts des langues publics (attachés aux universités), ou privés qui offrent un plus grand choix de formations en français. En 2013, je me suis fait embaucher pendant 8 mois dans un institut des langues privé à Beijing et j'y ai suivi de près une formation de français préparatoire destinée aux jeunes chinois qui voudraient partir étudier en France. Généralement, ces instituts des langues sont également des « agences intermédiaires » spécialisées dans toutes les démarches qui accompagnent un départ à l'étranger. Ils proposent un programme complet qui va de

la demande du visa, jusqu'à l'accompagnement de l'arrivé en France (inscription d'une seconde formation de français dans un institut des langues en France, recherche d'un hébergement, chauffeur-guide de l'aéroport au logement, etc.), en passant par l'enseignement du français.

Voici les observations et les réflexions sur cette formation à laquelle j'ai participé :

1) Les objectifs principaux visés

- **Un niveau B1 au TCF:** Test de Connaissances du Français, B1 est le niveau minimal pour obtenir un visa

- **L'obtention du visa :** Toutes les démarches de A à Z

- **Le bien-être et la sécurité des élèves:** Un pensionnat

2) Sur le plan pédagogique :

- **Les manuels du contrat sont :** Cours de français accéléré I et II; Reflets I

- **Les effectifs :** Directeur adm. et pédag ; un /une responsable de la classe(4 enseignants), pour la grammaire(4 autres), pour la culture(1 enseignant), natif français (2 formateurs), externes en charge de la préparation du visa (2 personnes)

-**L'emploi du temps:** 8h-11h40 (4 cours de 45 min avec une pause de 15 min);

11h40-14h (Pause déjeuner);

14h-17h (3 cours de 45 min avec une pause de 15 min);

17h-19h (Pause diner)

19h-20h30 (cours du soir)

6j/7

- **Des contrôles de connaissance :** Mini test en vocabulaires, lecture du texte journalier organisés par le responsable de la classe ; des contrôles mensuels.

3) Les observations et les réflexions

* **Plus d'heures, plus d'efficacité**

C'est une formation classée catégorie « intensive», même un peu trop . On a 7 cours de 45minutes par jour et 1h30 d'études individuelles dans la soirée, donc un total d'environ 8h d'étude par jour. De plus, tous les samedi matins, on a également des cours, puis les élèves doivent revenir le dimanche soir à 19 h pour les cours du soir. Ce programme très chargé a séduit les élèves et leurs parents grâce à deux raisons : D'abord, le français est ce qu'on nomme en Chine une « petite genre de langue » par rapport à l'anglais. On n'apprend pas le français à l'école. On ne s'en sert pas dans la vie. En somme les élèves n'ont aucune chance d'être initiés à cette langue avant. Ils sont

des grands débutants qui vont commencer à zéro et il leur faudra du temps pour se perfectionner. Ensuite, en Chine, on a le culte de : « on réussit mieux une chose lorsqu'on est concentré et passe beaucoup de temps ». Ainsi, le rythme de 8h par jour et 6 jours sur 7 consacrés aux études est une situation généralisée dans les écoles en Chine, notamment pour les lycées où les lycéens de troisième année préparent leur baccalauréat.

Cependant, dans le cas de cette formation, les élèves sont rapidement noyés par l'énorme quantité des informations à assimiler chaque jour. En effet, ils sont incapables d'absorber même la moitié des connaissances qu'on leur enseigne. Si les élèves chinois sont habitués à ce genre de cadence à l'école avec de multiples matières, ils ne sont pas prêts à faire de même avec une uni- matière. 8h de français, 6 jours sur 7, ça devient lassant. La motivation des apprenants est vite chassée.

La responsable pédagogique de cette formation a fait une erreur, celle de vouloir tout faire. Selon elle, pour réussir « un verre d'eau » (métaphore du TCF¹¹⁹), il faudrait préparer « un seau d'eau ». L'objectif étant d'enseigner le maximum, la capacité d'assimiler des élèves n'est pas suffisamment prise en compte. La méthode de « canard gavé » est très présente dans le milieu éducatif chinois.

***Une dimension culturelle oubliée**

La formation dispose de 4 enseignants pour la grammaire et le texte, seulement de 1 pour la culture. En effet, le contenu du cours de culture consiste tout simplement en l'étude de textes titrés « civilisation » du manuel *Reflets* dans chaque chapitre. Deux cours par semaine, on fait d'abord voir la vidéo aux élèves. Puis l'enseignant explique des structures et des points de grammaires « intéressants » à souligner. Ensuite, la lecture de texte par les élèves. Enfin, le cours termine par l'explication des mots difficiles et la compréhension du texte.

Est-ce que c'est ça, un cours de « la culture » ? Où sont ces différentes manières de dire, toutes ces variétés langagières qui varient selon la situation de communication ainsi que l'humeur, l'âge, le sexe, l'origine sociale, régionale ou nationale du locuteur ? Où est l'aspect implicite du français avec les gestes, les connotations, les références historiques, les coutumes ? Où peut-on trouver comment acheter un ticket de bus au distributeur automatique et comment remplir un formulaire d'inscription à la Caf (Caisse allocations familiales) ? On ignore toutes ces pratiques sociales forcément différentes entre deux pays et l'on n'anticipe pas le fait que les élèves rencontreront

¹¹⁹ TCF :Test de Connaissances du Français, niveau B1 obligatoire pour obtenir un visa

sûrement des difficultés une fois arrivés en France. L'effort focalise essentiellement à l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire. L'apprentissage du savoir, du savoir être et du savoir faire, de la pratique sociale et communicative, de la pratique langagière relèvent donc de la compétence culturelle est devient facultative et négligeable.

***Être un enseignant exigeant et sérieux**

Un proverbe chinois dit « Un maître sévère fait des disciples excellents. » C'est à dire qu'en Chine, un bon enseignant doit avoir une manière de faire exigeante et une manière d'être sérieuse. La mode occidentale d'« être ami des élèves » et « un professeur décontracté » vous fait perdre toute crédibilité. Il faudrait garder une distance avec les élèves et rester en position supérieure à eux par souci d'autorité et de discipline.

Ma compétence d'enseignement s'est formée en France. J'ai toujours baigné dans une ambiance de classe décontractée où les professeurs étaient tous sympathiques et détendus. J'ai du reproduire la même atmosphère dans ma classe avec mes élèves. J'étais non seulement leur professeur, mais aussi leur confidente, leur grande sœur. Malheureusement, je suis devenue aux yeux de notre responsable pédagogique une « mauvaise enseignante ». J'ai été convoquée plusieurs fois au bureau pour « mon manque d'organisation dans la classe » et « ma manière d'être trop sympathique envers les élèves ». Cela m'a fait comprendre que le choc de culture franco-chinois existe également dans la manière d'enseigner. Lorsque j'ai donné un peu plus de liberté aux élèves et tandis que je ne me suis pas positionnée en hauteur, alors je n'ai plus répondu au critère chinois d'être « un enseignant exigeant et sérieux ». Finalement, je devais rentrer dans la case. J'avais pensé que, si l'on m'avait engagée dans cette formation en tant qu'enseignant, c'était grâce à l'intérêt que la responsable pédagogique portait sur mon parcours universitaire et ma formation de FLE en France. Cependant, au bout du compte, ce que j'ai appris des manières d'enseigner en France, ne pouvait pas s'importer en Chine. C'était seulement ma connaissance en linguistique qui était souhaitée. J'ai aussi souvent entendu les étudiants chinois se plaindre du « non professionnalisme » de leurs professeurs français en France.

Apparemment, c'est un point à creuser.

Actuellement les chinois ont un sentiment ambivalent envers la France et les français. D'un côté, l'admiration et la fascination pour un beau pays, romantique, qui est doté d'un bon système social et habité par un peuple chic, sympathique qui connaît

l'art de vivre . De l'autre côté, la désillusion d'une nation ralentie, rétrécie, raciste et des « paresseux » arrogants, des « malfaiteurs » violents qui profitent du système et nuisent à la société. Certains événements « désagréables » ont créé également des tensions entre les deux pays, ternissant davantage l'image de la France et des français aux yeux des chinois, comme la perturbation à Paris de la transmission du feu olympique en 2008 ou la visite du Dalai lama en 2014.

1.4 La Chine et les Chinois dans la perception des Français

La Chine avait été longtemps enfermée sur elle et refusé catégoriquement de s'ouvrir aux autres nations. De plus, avec une nature réservée et zen, le peuple chinois malgré son nombre impressionnant en effectif, reste silencieux. La Chine est « un dragon endormi » qui fascine les français mais aussi leur fait peur. La société occidentale a trop souvent réduit la Chine, qui lui était inconnue, à des images dénuées de toute réalité, qui ont contribué à instaurer des préjugés sur la culture chinoise. La Chine étant fort lointaine de l'Europe, aucune idée réelle n'a pu être constituée pendant le Moyen Age ou l'époque moderne. Les récits de Marco Polo comportaient aussi de nombreuses histoires fantaisistes sur la vie en Chine.

Il existe de nombreuses idées reçues des français sur les chinois et la Chine, idées qui abordent des sujets très variées. J'essaye de classer ces sujets par deux catégories pour mieux les traiter, il s'agit des thèmes sur les habitudes socioculturelles des chinois et sur les principes politiques de la Chine.

1.4.1 Les habitudes socioculturelles des chinois

Pour la part des français, un(e) chinois(e) est un homme (une femme) de petite taille avec les yeux bridés, les dents de lapin et un accent « pincé ». Cependant, les chinois sont aussi différenciés aux yeux des français par les traits spécifiques distinctifs dans leurs manières d'être et de faire. Ces « traits » sont souvent des clichés, des stéréotypes qui deviennent généralement des sujets de caricature sur les chinois et même pour tous les asiatiques. Par la suite, je citerai le « top 7 » des clichés sur les habitudes des chinois :

1.4.1.1 Les Chinois mangent du chien

La tradition culinaire de viande de chien a commencé il y a 400 ou 500 ans en Chine, en Corée du sud et aux autres pays du sud-ouest comme le Cambodge et le Vietnam. La plus ancienne trace écrite de cette habitude de la cuisine chinoise se trouve

dans « Classique des rites ¹²⁰», c'est à dire vers 1046 av. J.-C. La viande de chien devient un met courant en Chine à partir de la dynastie Qin (de 221 à 206 av. J.-C.)

La chair canine est réputée pour sa saveur exquise et son effet bienfaisant pour les reins. Selon la médecine traditionnelle chinoise, la viande de chien a un caractère « chaud » (性热), c'est pourquoi on a les proverbes comme « Mangez de la chair canine, vous pouvez passer l'hiver sans la couette chaude. » ou « Le potage de la viande de chien peut vous servir comme une couette chaude pour l'hiver. » Au sud-est de la Chine, dans la province de Jiangsu, de Guangxi et de Guangdong, manger du chien reste courant. D'ailleurs, dans la langue cantonaise, la chair canine est appelée « 香肉 » qui signifie « la viande délicieusement parfumée ».

En 20 juin 2015, « Le Festival de litchis et de viande de chien du solstice d'été de Yulin » dans la province de Guangxi a fait scandale. En Chine et dans le monde entier, plus de 800.000 internautes sur Twitter ont signé pour « #StopYulin2015 ¹²¹ ». Yang Xiaoyun, une professeure chinoise à la retraite de 65 ans, a payé environ 1.000 euros pour sauver cent chiens. Les images des chiens maltraités et abattus ont provoqué des émotions très vives chez les gens. Ils étaient choqués et indignés.

Il n'est pas illégal de manger du chien en Chine. Cependant, les élevages de chiens destinés à la consommation doivent être soumis aux réglementations et aux contrôles de l'hygiène alimentaire. C'est pourquoi qu'il est formellement interdit de consommer les chiens sauvages et les chiens de compagnie en Chine. Il existe de nombreux mets connus dans la gastronomie chinoise qui ont de la chair canine comme ingrédient. C'est une tradition culinaire, mais en pratique, c'est moins fréquent. En effet, les chinois trouvent plus souvent du porc, du poulet, du bœuf et des poissons dans leurs assiettes.

1.4.1.2 La majorité des Chinois font du kung-fu

Les arts martiaux chinois, popularisés sous le nom de kung-fu sont une des plus célèbres marques de fabrication « made in China ». C'est avec les films que ce genre de combat se fait connaître au public occidental. Dans les années 1970, Bruce Lee a contribué à la popularité des arts martiaux chinois en Occident. D'autres acteurs experts en arts martiaux, tels que Jet Li et Jackie CHAN ont pris le relais. Depuis, les scènes de

¹²⁰ Le Classique des rites, Lijing ou Li King (chinois traditionnel: 禮經; chinois simplifié: 礼经 ; pinyin: Lǐjīng) désigne un ou plusieurs ouvrages attribué(s) aux sages de l'époque Zhou (en particulier le Duc de Zhou), compilé(s) et commenté(s) par les confucéens (Confucius ou ses disciples immédiats selon la tradition), traitant des rites (Li) encadrant l'organisation sociale, administrative et politique de cette dynastie. (Wikipédia)

¹²¹ <https://twitter.com/hashtag/stopyulin2015>

kung-fu devient très courantes dans les films d'action. Les spectateurs sont éblouis par ces mouvements du corps et la sensation provoquée par les combats. Certaines séquences de kung-fu sont devenues cultes comme dans « Matrix » ou « Kill Bill ».

Les arts martiaux chinois sont fortement influencés par les événements de la Période républicaine (1912-1949). Après la chute de la dynastie Qing, à cause de l'invasion japonaise et de la Guerre civile chinoise, les arts martiaux chinois sont devenus plus accessibles au grand public pour promouvoir la fierté patriotique et renforcer la nation et de nombreux artistes martiaux ont été encouragés à enseigner ouvertement leur art. Par conséquent, des milliers de manuels de formation ont été publiés, une académie de formation a été créée, deux examens nationaux ont été organisés, et de nombreuses associations d'arts martiaux se sont formées dans toute la Chine et dans les diverses communautés chinoises d'outre-mer. L'Association Jing Wu (精武会体育), fondée en 1910, et l'Académie centrale de guoshu (中央国术馆), créée par le gouvernement national en 1928 sont des exemples d'organisations qui favorisent une approche systématique dans l'enseignement des arts martiaux. Une série de compétitions provinciales et nationales ont été organisées par le gouvernement républicain à partir de 1932, pour promouvoir les arts martiaux. Pendant la Révolution culturelle de Chine (1969-1976), les arts martiaux chinois ont subi une transformation radicale et ont ainsi été découragés. Le gouvernement, les percevant comme potentiellement « subversifs », crée en 1958, l'Association chinoise de Wushu dont la mission est de diriger et réglementer l'enseignement des arts martiaux. La Commission d'État des sports a pris l'initiative de créer des formes martiales standardisées pour la plupart des arts majeurs.

En Chine, les arts martiaux ont joué également un rôle déterminant dans le genre littéraire Wuxia. Ce type de fiction est basé sur les concepts chinois de chevalerie. Le récit Wuxia peut être identifié dès le II^e siècle av. J.-C. Il devient populaire durant la dynastie Tang (VII-Xe) et évolue sous la forme de roman à l'époque Ming (XIV-XVIIe). Ce genre est extrêmement populaire dans une grande partie de l'Asie et exerce une influence majeure dans la perception du public sur les arts martiaux. Chaque année en Chine, beaucoup de séries télé et de films sont réalisés sous le genre Wuxia pour le plus grand plaisir du peuple chinois. Les influences martiales peuvent également être trouvées dans l'opéra chinois, dont l'Opéra de Pékin est un des exemples les plus connus. Cette forme dramatique populaire remonte à la dynastie Tang et continue d'être un exemple de la culture chinoise. Quelques mouvements d'arts martiaux se retrouvent

dans les danses de l'opéra chinois.

De nos jours, il existe des écoles spécialisées dans les arts martiaux en Chine qui enseignent les différents styles de Kung-fu à tous ceux qui ont envie de les apprendre. Cependant, la plupart des chinois ne font pas de Kung-fu, à l'exception de certains qui exercent quelques mouvements rudimentaires pour remuer un peu le corps au matin dans un parc public.

1.4.1.3 Les Chinois travaillent beaucoup mais sont mal payés

Il n'existe pas d'« heures maximales de travail » en Chine. Si vous le souhaitez, vous pouvez travailler autant d'heures que vous voulez. Les chinois sont des adeptes inconditionnels du « travailler plus pour gagner plus ». Pour un français, il serait inimaginable qu'un fonctionnaire chinois, après son travail de bureau, vende encore des fruits aux marchés de nuit. Ce n'est pas parce qu'il ne gagne pas assez pour vivre, mais parce qu'il est inscrit dans la mentalité chinoise que « ne rien faire » est égal à « être inutile et nul ». Le sentiment d'« insécurité financière » permanent, faute d'une bonne protection sociale, donne aux chinois une motivation supplémentaire à travailler plus et encore pour les fameux jours de « au cas où ». Au cas où je perdrais mon emploi, remplacé par un ou une plus jeune et plus qualifié(e), au cas où je tomberais gravement malade et aurais des frais médicaux gigantesques à payer, au cas où mes enfants ou mes petits-enfants auraient besoin d'argent ...

Pour les salaires, il existe en Chine « un salaire minimal », mais la somme n'est pas uniforme dans tout pays. C'est le gouvernement local qui décide du montant selon la situation économique de chaque ville. C'est pourquoi dans les grandes villes où la vie coûte plus chère, on a un salaire plus élevé. Voici un tableau du montant de « salaire minimal » de 11 villes et régions chinoises publié au public en 2015¹²²:

Ville/Région	Salaire mensuel minimal	Salaire minimal par heure
Shenzhen	2030¥	18,5¥
Shanghai	2020¥	18¥
Guangdong	1895¥	18,3¥
Tianjin	1850¥	18,5¥
Beijing	1720¥	18,7¥

¹²² Source : « 11 régions ont annoncé le salaire minimum 2015 », 04,03,2015, site:sina.com.cn <http://finance.sina.com.cn/china/20150403/002421876930.shtml>

Shandong	1600¥	16¥
Shanxi	1480¥	14,8¥
Gansu	1470¥	15,5¥
Xizang (Tibet)	1400¥	13¥
Hunan	1390¥	13,5¥
Hainan	1270¥	11,2¥

¥ : Yuan (monnaie chinois) 1¥ = environ 0,143807794 euro (octobre 2015)

Tableau 14: Le tableau du montant de « salaire minimal » de 11 villes et régions chinoises en 2015

Les français ont l'impression que les chinois sont mal payés , c'est peut-être qu'en convertissant leur salaire en euros, il paraît modeste mais, sachant que la vie en Chine est moins chère qu'en France, il serait faux de faire la comparaison stricto sensu avec les chiffres. Bien entendu , les cas de «mal payés» existent bel et bien en Chine. Les métiers les plus touchés par ce problème sont : la construction des bâtiments, la vente en gros et au détail, la fabrication, le transport, l'hôtellerie et la restauration.

1.4.1.4 Les Chinois roulent tous en vélo

Plus précisément, les chinois roulaient tous en vélo pendant une période dans le passé, notamment dans les années 90, mais ce n'est plus le cas depuis une dizaine d'années en Chine.

En 1869 les premiers vélos venus d'Europe sont arrivés en Chine (Shanghai). Par la suite, la Chine a commencé en 1897 à importer des vélos depuis l'Angleterre. Les boutiques de réparations pour les bicyclettes sont apparues peu à peu dans les rues de Shanghai. Cependant, les vélos se voient encore rarement utilisés par les chinois. C'était surtout les occidentaux qui s'en servent pour leurs loisirs.

En 1937, les japonais ont fait construire des usines de bicyclettes à Shanghai, Tianjin et Shenyang. La production était très peu nombreuse. En 1940, la Chine a bâti « l'usine de fabrication de vélos Shanghai ». C'était la première usine chinoise du genre et la célèbre marque « L'éternité »est née.

Après la seconde guerre mondiale, la Chine a développé rapidement son industrie. En 1950, une deuxième usine de fabrication de vélos chinoise a été construite à Tianjin. C'était la naissance d'une autre célèbre marque « Colombe volante ». Par la suite, en 1958, à Shanghai, la fondation de « l'usine numéro 3 de fabrication de vélos Shanghai » a fait voir au monde la fameuse marque « Phénix ». La quatrième marque

légendaire du vélo chinois est « Lion d'or », née en 1974 à Changzhou.

Dans les années 60 et 70, les chinois ne roulaient pas encore tous en vélo, car le vélo était considéré comme un objet de prestige en Chine. Chaque vélo avait une petite « plaque d'immatriculation » accrochée derrière le siège et son propriétaire possédait un « permis de vélo ». Le vélo, la montre et la machine à coudre étaient trois symboles de richesse en ce moment-là.

Dès les années 80, les techniques de la fabrication de vélo en usine chinoise étaient suffisamment mûres et développées. Ainsi de nombreuses petites et grandes fabriques de vélos ont vu le jour. Les vélos ont commencé à se généraliser dans les foyers chinois.

De nos jours, la Chine est toujours le plus grand fabricant de vélo, mais elle n'est plus un pays de cyclistes. En Chine, les pistes cyclables sont souvent marginales, envahies et supprimées au profit des routes pour les voitures qui deviennent de plus en plus nombreuses. Selon une statistique du ministère publiée en novembre 2014 sur les voitures en Chine¹²³, les chinois possèdent 264 millions de véhicules à moteur, dont 154 millions sont des voitures. En 2000, le nombre des voitures privées en Chine était de 3 millions (une voiture pour 100 habitants) et passait de 104 millions en 2014 (25 voitures pour 100 habitants) . Par conséquent, les vélos dans les rues chinoises se font rares, maintenant les chinois roulent beaucoup en voiture et prennent plus les transports en commun.

1.4.1.5 Les petites filles sont supprimées à la maternité

En Chine, les garçons sont favorisés et préférés par les parents car, traditionnellement, ce sont les descendants mâles qui transmettent le nom et héritent des biens de famille. Ce sont aussi eux qui auront la charge de s'occuper de leurs parents lorsqu'ils seront âgés. Les filles se marieront et quitteront la maison et ainsi deviendront « un membre d'une autre famille ». Dans une société patriarcale, l'inégalité homme-femme n'est plus un scoop pour personne, cependant la politique chinoise de l'enfant unique a aggravé profondément cette injustice. Les parents ne veulent plus de fille étant donnée qu'ils n'ont droit qu'à un enfant. Les filles sont abandonnées généralement dans les jours qui suivent la naissance. « *En 2006, si l'on met de côté les enfants atteints de pathologies, près de 98 % des enfants chinois proposés à l'adoption*

¹²³ Source: « Rapport des voitures en Chine », 28.11.2014, site : Xinhuanet.com
http://www.sn.xinhuanet.com/2014-11/28/c_1113440596.htm

par Médecins du monde étaient des filles. »¹²⁴[Chemin, Anne, Le Monde.fr, 08/03/2007] Pire encore, avec l'échographie, les avortements sélectifs font disparaître les petites filles avant même leur naissance.

Cette discrimination a bouleversé l'équilibre entre les sexes. Naturellement, il naît 105 garçons pour 100 filles mais, dans certaines régions, le taux de naissances masculines est anormalement élevé. C'est le cas des provinces chinoises du Jiangxi et du Guangdong. En 2000, le nombre de garçons avait atteint 138 pour 100 filles. Le malheur des filles ne s'arrête pas à la naissance. Victimes de négligences dans le recours aux soins et l'alimentation, leur taux de mortalité avant l'âge d'un an est nettement supérieur à celui des garçons. Par conséquent, apparaît, dans de nombreux villages chinois, le phénomène de « la pénurie des femmes ». Les hommes ont du mal à trouver une femme pour fonder une famille, alors ils recourent des fois à des moyens douteux.

En 2013, la Chine a assoupli la politique de l'enfant unique. Lorsque l'un des deux dans le couple est enfant unique les parents sont autorisés à avoir un deuxième enfant. Deux ans après, en octobre 2015, le gouvernement a décidé de supprimer la politique de l'enfant unique et de la remplacer par la politique de « second enfant ». C'est à dire qu'un couple peut librement avoir deux enfants mais pas plus. Cette mesure est prise en premier lieu pour combler le manque d'éléments actifs lié au vieillissement de la société mais elle a aussi pour but de diminuer l'abandon et l'avortement sélectif des filles en Chine.

1.4.1.6 La langue chinoise reste impossible à apprendre

Pour cette dernière idée reçue, je donne place à la langue chinoise, car je considère qu'une langue vivante est également une manifestation des manières d'être et de faire de celui qui la pratique. C'est un instrument social destiné à la communication.

« Parler est expliquer ses pensées par des signes que les hommes ont inventés à ce dessein » [Arnauld, Antoine et Lancelot, Claude,1660 :7]

L'expression française « c'est du chinois » désigne quelque chose d'incompréhensible et de compliqué . On fait allusion à la langue chinoise, très difficile à comprendre de part son écriture qui n'utilise pas de caractères latins. Cela montre que les français ont une mauvaise impression quant à langue chinoise.

Voici les 3 idées reçues les plus récurrentes :

¹²⁴ Source : Chemin, Anne, 08.03.2007, « Démographie : les filles sacrifiées d'Asie », site : le monde http://www.lemonde.fr/asie-pacifique/article/2007/03/08/demographie-les-filles-sacrifiees-d-asie_880680_3216.html

*** Le chinois est une langue compliquée.**

La langue chinoise de la famille des langues sino-tibétaines a l'air très compliquée pour les français car elle est très différente de la langue française qui appartient à une autre famille de langues (indo-européenne). Pourtant il est difficile de qualifier le chinois de langue complexe, alors que celle-ci est dépourvue de conjugaisons et de déclinaisons. Concernant la grammaire, selon Humboldt, le chinois est « une langue presque entièrement dépourvue de grammaire au sens habituel du mot. » et « *les rapports grammaticaux sont désignés uniquement par la position ou par des mots séparés, et le lecteur a souvent en charge de deviner à partir du contexte s'il doit prendre un mot pour un substantif, un adjectif, un verbe ou une particule.* » [Thouard, Denis, 2001 :56] En effet, une phrase « type » en français comporte un sujet, un verbe et un complément. En chinois, il n'est pas rare que certains éléments disparaissent. Par exemple, en chinois, on ne dit pas « quel jour sommes-nous ? » mais « quel jour ? ». De même, pour dire « j'ai soif », un Chinois dira seulement « je soif ». La présence d'un verbe n'est pas obligatoire dans la construction de la phrase.

*** Les sinogrammes chinois sont durs à écrire**

Il est vrai que l'écriture des caractères chinois est différente par rapport aux autres langues latines qui possèdent un alphabet. Les sinogrammes chinois sont composés essentiellement des idéo-phonogrammes (un symbole qui comprend une indication phonétique, et une indication sémantique) et des idéogrammes (un symbole graphique représentant un mot ou une idée). Pour un français, dont 85% des mots de la langue maternelle sont phonographiques, ces multitudes de traits verticaux et horizontaux, ces crochets et ces points qui partent dans tous les sens, ces sinogrammes, sont des rébus à se casser la tête. En effet, tout est une question d'habitude. Le démarrage est toujours un peu difficile, mais une fois commencé, la prise en main est rapide.

Même si actuellement on peut compter plus de 85,568 caractères chinois existants selon le nombre d'entrée de mots les plus nombreux du dictionnaire « 中华字海 », les professionnels s'accordent à dire qu'avoir une base de 400 caractères est suffisant pour pouvoir se débrouiller dans la vie quotidienne. Les chinois eux-mêmes n'utilisent pas non plus tous les caractères qui se trouvent dans le dictionnaire. En effet, seulement 6500¹²⁵ parmi eux sont employées fréquemment. De plus, il existe une

¹²⁵ Source: «现代汉语通用字表»(liste des caractères chinois modernes courants),1988

singularité dans la forme des caractères chinois, il s'agit des « clefs ». Ce sont des « unités de forme » porteuses de signification qui peuvent être des composantes communes de nombreux caractères. Par exemple, la clef « 口 » signifiant la bouche se trouve également dans « 吃 » (manger) et « 喝 » (boire). Les clefs servent très souvent également dans la taxinomie. Il est rare qu'un nom de poisson ne soit pas marqué par « 魚 » (poisson), de même pour les arbres par « 木 » (bois), les insectes et les reptiles par « 虫 » (insecte).

C'est aussi cette différence graphique qui fait le charme de l'écriture chinoise. Les occidentaux y trouvent un aspect artistique. Les caractères chinois sont utilisés souvent comme motifs de décoration et se faire tatouer des mots chinois sur le corps est toujours à la mode. Ce qui est dommage, c'est que dans certains cas, on s'intéresse uniquement à la beauté graphique des sinogrammes sans soucis de leur signification.

***Les sons chinois sont difficiles à reconnaître et à reproduire par les européens**

Dans une langue vivante, il y a deux apprentissages. D'abord celui de la littérature (grammaire et syntaxe) et ensuite celui des moyens d'expression échappant à la littérature. Le premier fait appel à des capacités scolaires tandis que le second fait appel à l'ouïe qui est en relation avec les modulations du langage parlé, sa fluidité et ses sonorités. Il semble toutefois important de distinguer l'audition, qui relève de la sensibilité de l'oreille à entendre, et la perception, qui procède d'une activité mentale de reconnaissance. Les langues du monde contiennent quelques 600 consonnes et 200 voyelles. Toutefois, chaque langue a environ 40 sons différents qui constituent un système unique et qui permettent de composer le vocabulaire d'échanges de base.

Les bébés de 1 à 4 mois peuvent distinguer les sons de toutes les langues et ils sont extrêmement sensibles à tous les changements de sons. Par conséquent, les nouveaux nés sont des « bébés internationaux » qui sont susceptibles de prendre n'importe quelle langue comme langue maternelle, lorsqu'ils sont suffisamment exposés à cette langue. Pourtant, à partir du 6 mois, cette capacité de sensibilité langagière diminue. Étant donné que l'imitation est le principal moyen d'apprentissage langagier chez les enfants, les habitudes perceptives et phonologiques seront progressivement créées. C'est pourquoi il est d'autant plus difficile pour un apprenant adulte d'avoir une oreille juste. Cependant, la difficulté n'est pas du même degré pour les voisins latins que pour les anglo-saxons, nordiques ou slavophones, qui à leur tour ont, l'avantage, par rapport aux africains, turcophones et chinois, de partager une

langue de l'aire indo-européenne.

Celui qui apprend une seconde langue ne perçoit pas bien les sons de la langue étrangère, car en les percevant sur la base de sa propre langue, il les entend mal, par conséquent, il les prononce mal. Chaque langue possède son propre système phonologique. Prenons l'exemple du français qui est riche en voyelles (une douzaine) et qui a une prédominance de syllabes ouvertes : elle plus musicale et douce que le chinois. De plus, toutes les langues ne mobilisent pas à un degré égal les différentes parties de l'appareil vocal ou phonatoire. L'émission d'une grande variété de sons est rendue possible par le jeu combiné des cordes vocales, du palais, de la luette, de la langue, de la mâchoire inférieure ainsi que des lèvres. Lors de l'apprentissage de sa langue maternelle, l'enfant utilisera certaines parties plus que d'autres. Il devient difficile par la suite, lors de l'apprentissage d'une autre langue, de mobiliser d'autres parties de l'appareil vocal. Cela devient difficile à l'adolescence et demande de gros efforts à l'âge adulte. Le chinois est une langue à ton. Il en existe 5 si on compte aussi le « ton neutre ». De plus, l'homophonie est très fréquente dans le chinois. La plus grande difficulté dans son apprentissage consiste à reconnaître et reproduire ces différents tons et à les associer aux bons mots correspondants pour en saisir la signification. Sur ce point, il n'y a pas de raccourci, seule la pratique peut faire progresser.

1.4.2 Les principes ethniques de la Chine

Le régime politique chinois est qualifié souvent par les français d'une dictature. Peut-on vraiment parler de dictature ? Si oui, pourquoi ? Nous avons défini la dictature comme un mode de gouvernance dans lequel tous les pouvoirs (politiques, sociaux, financiers, militaires) sont concentrés dans les mains d'un seul homme ou d'une petite élite. Si l'on applique cette définition au cas chinois, qu'observe-t-on ? Il ne s'agit pas d'un homme mais d'une petite élite, qui plus précisément dirige un parti – c'est pourquoi il n'est pas question de culte de la personnalité, mais éventuellement de culte du parti. Et tous les pouvoirs sont effectivement contrôlés par la direction du parti communiste qui ne souffre donc aucun contre-pouvoir. Il n'y a ni multipartisme ni séparation réelle des pouvoirs (le législatif et le judiciaire ne sont pas indépendants de l'exécutif). Lorsqu'on demande aux français de donner un exemple pour parler de la dictature chinoise, les 5 ci-dessous sortent du lot.

1.4.2.1 La peine de mort

Selon Amnesty International¹²⁶ plus des deux tiers des pays du monde ont maintenant aboli la peine de mort dans leur législation ou en pratique. Les chiffres sont les suivants :

- Pays abolitionnistes pour tous les crimes : 99
- Pays abolitionnistes pour les crimes de droit commun seulement : 6
- Pays abolitionnistes en pratique : 35
- Total des pays abolitionnistes en droit ou en pratique : 140
- Pays et territoires non abolitionnistes : 58

En Europe, la Biélorussie est aujourd'hui le seul pays européen à exercer la peine de mort, les autres pays européens étant membres du Conseil de l'Europe qui interdit la peine de mort. La peine de mort en France a été abolie en 1981. La dernière personne à avoir subi la peine de mort en France était Hamida DJANDOUBI, guillotiné le 10 septembre 1977 à la prison des Baumettes de Marseille¹²⁷. La France est un pays profondément religieux. C'est pourquoi les français considèrent dans leur idéologie que Dieu est seul à décider de la vie et de la mort d'une personne. En revanche, la Chine est une nation plutôt athée, ainsi « la fatalité chinoise » repose plus sur la nécessité naturelle, ou encore les lois gouvernementales.

Après une réforme dans le code pénal chinois¹²⁸ en 2011, une suppression de la peine de mort pour 13 crimes non-violents a été appliquée. Ainsi, actuellement il existe 55 crimes sanctionnés par la peine de mort :

***Crimes contre l'État et la paix publique**

- Crime contre la sécurité nationale, s'il a causé un grave préjudice à l'État et au peuple (art 113) ;

- Destructures ou dégradations volontaires par des moyens dangereux, notamment par l'incendie, l'explosion ou la propagation de poison, ayant entraîné la mort, des blessures ou d'énormes destructions matérielles (art 115) ;

- Sabotage d'installations de transport, d'énergie ou d'explosifs ayant entraîné de graves conséquences (art 119) ;

¹²⁶ Amnesty International: Créée en 1961 par Peter Benenson, Amnesty International est un mouvement mondial et indépendant rassemblant des personnes qui œuvrent pour le respect, la défense et la promotion des droits humains.

¹²⁷ Source: La peine de mort en France, site: wikipédia.fr

¹²⁸ Source: « Laws of the People's Republic of China »
<http://www.asianlii.org/cn/legis/cen/laws/clotproc361/>

- Détournement d'aéronef suivi de mort, de graves blessures ou de graves dommages à l'aéronef (art 121) ;

- Dans les cas les plus graves : fabrication, transport, envoi ou détention illégales d'armes, de munitions, d'explosifs ou de matériel nucléaire (art 125) ;

- Dans les cas les plus graves ou lorsque s'agit de la propriété de l'État : vol ou appropriation illégale d'armes, de munitions ou d'explosifs (art 127) ;

- Vente ou production de faux médicaments ayant entraîné la mort ou un préjudice particulièrement grave pour la santé humaine (art 141) ;

- Vente ou production de produits alimentaires empoisonnés ou de matières premières empoisonnées ayant entraîné la mort ou un préjudice particulièrement grave pour la santé humaine (art 144) ;

- Dans les cas les plus graves : contrebande d'armes, de munitions, d'explosifs, de matériel nucléaire, de métaux précieux, de reliques ou d'espèces animales (art 151) ;

- Faux-monnayage, dans les cas plus graves (art 170) ;

***Crimes contre les personnes**

- Homicide volontaire (art 232) ;

- Violences ayant entraîné la mort ou handicap rendant totalement invalide (art 234) ;

- Viol d'une femme ou relations sexuelles avec une fille de moins de 14 ans (art 236) :

->Si les faits sont flagrants ;

->S'il y a plusieurs victimes ;

->En public ;

->À plusieurs ;

->Ayant entraîné de graves blessures, la mort ou d'autres graves conséquences

- Enlèvement ayant entraîné la mort (art 239) ;

- Dans les cas les plus graves, trafic de femmes ou d'enfants (art 240) ;

***Crimes contre les biens**

- Racket (art 263) :

->Avec effraction ;

->Avec un moyen de transport ;

->D'une banque ;

->Habituel ou énorme ;

->En faux uniforme ;

->Avec blessure ou mort d'une personne ;

->Avec une arme à feu ;

->De matériel militaire ou de secours ;

***Crimes militaires**

- Sabotage militaire dans les cas les plus graves (art 369) ;

- Dans les cas les plus graves, fournir volontairement du matériel sous-équipé à l'armée (art 370) ;

- Désobéissance par un soldat en temps de guerre durant une bataille ou une campagne qui a causé de lourdes pertes (art 421) ;

- Mise en péril d'une opération militaire par un soldat en cachant des informations, en faisant un faux rapport, en refusant de transmettre un ordre ou en transmettant un faux ordre durant une bataille ou une campagne qui a causé de lourdes pertes (art 422) ;

- Trahison par un soldat (art 423) ;

- Obstruction à l'exercice de l'autorité lorsqu'elle a entraîné la mort, des blessures, ou dans toutes autres graves circonstances (art 426) ;

- Abandon de poste par un pilote (art 430) ;

- Espionnage (art 431) ;

- Relations avec l'ennemi tendant à saper le moral des troupes dans les cas les plus graves (art 433) ;

- Vol de matériel militaire dans les cas les plus graves (art 438) ;

- Vente illégale ou transfert illégal de matériel militaire dans les cas les plus graves (art 439) ;

- Vol ou violences sur les innocents par un militaire en temps de guerre, dans les cas les plus graves (art 446).

***Autres crimes**

- Trafic de drogue : (art 347)

->Pas moins de 1 000 grammes d'opium ; pas moins de 50 g d'héroïne ou de méthylamine ou toute autre grande quantité de stupéfiants ;

->Aux dirigeants ou organisateurs du trafic ;

->Avec usage d'armes ;

->À ceux qui résistent violemment aux autorités ;

->À ceux qui sont internationalement impliqués ;

- Proxénétisme dans les cas les plus graves (art 358) ;

- Détournement d'au moins 100 000 yuans dans les cas les plus graves (art 383)

Depuis la fondation de la Chine populaire en 1949, le moyen d'exécution était l'arme à feu. A partir de l'année 1997, la Chine est devenue le deuxième pays après les États-Unis à utiliser l'injection létale. La Chine est le pays qui exécute le plus de prisonniers dans le monde mais les exécutions ont tendance à diminuer depuis quelques années. Il est difficile de donner un chiffre précis des exécutions en Chine, car aucune statistique n'est publiée par le gouvernement chinois. Les chiffres avancés par les ONG évoquent au moins plusieurs centaines d'exécutions chaque année :

Estimation du nombre d'exécutions en Chine

Année	Nombre	Source
2005	Environ 10 000	Un membre du Congrès national du Peuple
2006	Environ 8000	Dui Hua Foundation
2007	Entre 5000 et 6000	Dui Hua Foundation
2008	Au moins 5000	Hands Off Cain
2009	Plusieurs milliers	Amnesty International
2011	Environ 4000	Dui Hua Foundation

Tableau 15: L'estimation du nombre d'exécutions en Chine (2005-2011)¹²⁹

On notera que la Chine, malgré sa première place au nombre d'exécutions, n'est qu'au septième rang pour ce qui est du nombre d'exécutions effectuées par rapport à la population globale, entre 1994 et 1999, derrière Singapour, l'Arabie saoudite, la Biélorussie, le Sierra Leone, le Kirghizistan et la Jordanie. Si la peine de mort persiste encore dans le monde, c'est parce qu'elle a deux « avantages » : Premièrement, le fait de supprimer les condamnés permet de stopper définitivement la possibilité de récidive et d'évasion. De plus, on fait des économies sur les frais qu'ils engendrent pour purger leur peine pendant de très longues années. C'est une méthode simpliste mais efficace et économique. Deuxièmement, la peine de mort a un effet dissuasif. Lorsque la prison est tout simplement un lieu de « vacances », être privé de liberté ne fait plus obstacle aux pensées malfaisantes. La peine de mort, qui provoque plus de frayeur, pourrait avoir un résultat préventif.

1.4.2.2 L'indépendance du Tibet

L'incident du passage de la flamme olympique à Paris en 2008 a créé une forte tension entre la Chine et la France. Les militants pro-tibétains ont perturbé à plusieurs reprises le parcours et ont fait une fois éteindre la flamme. Laissons de côté la colère

¹²⁹ Source : « La peine de mort en Chine », site:Wikipedia
https://fr.wikipedia.org/wiki/Peine_de_mort_en_R%C3%A9publique_populaire_de_Chine

des chinois envers les français, car il y avait plutôt de l'incompréhension. Pourquoi ces français se mêlent-ils de ce qui ne les regarde pas ? Le problème du Tibet est « une affaire de famille ». Ce qui peut susciter les français à se lancer avec autant de zèle pour la cause Tibétaine est leur sens aigu de la justice et leur profond humanisme. La fameuse vidéo qui montre les soldats chinois fusillant les moines tibétains sans défense dans l'intervention militaire chinoise au Tibet (1950-1951) a choqué le monde. Pour un français, c'est encore un bel exemple de la dictature de Chine.

Les mouvements pro-tibétains de France sont très actifs. Il existe de nos jours pas moins de 20 associations reliées aux tibétains en exil. La plus ancienne et la plus connue d'entre elles est « La Maison du Tibet », fondée en 1991. Sa mission est de sauvegarder et de faire connaître la culture tibétaine à Paris et en France. Elle œuvre, tant dans les domaines culturels qu'humanitaires. Le Festival culturel du Tibet et des Peuples de l'Himalaya est l'une des manifestations majeures qu'elle organise depuis 2000. Si La maison du Tibet n'affiche pas clairement son hostilité envers la Chine, ce ne serait pas le cas de l'association « Étudiants pour un Tibet libre » fondée en 1994 qui revendique haut et fort la séparation du Tibet et de la Chine. Elle organise souvent des campagnes de sensibilisation sur le problème tibétain auprès des étudiants et du public.

Il faut aussi souligner la création à Paris des « Bureaux du Tibet » qui sont la représentation officielle du dalaï-lama et du gouvernement tibétain en exil (basé à Dharamsala en Inde). Cela montre bien le soutien que le gouvernement français porte à la cause Tibétaine. Un site français « tibet-info.net » met en ligne des actualités sur le Tibet et surtout des textes, des pétitions pour la libération du Tibet. Par exemple, en novembre 2012, une pétition intitulée « Des associations pro-tibétaines appellent les Parlementaires à réagir »¹³⁰, signée par plusieurs associations préoccupées par la situation au Tibet, demande aux parlementaires de recevoir M. Lobsang Sangay, le représentant démocratiquement élu du Tibet et de l'entendre. Une autre pétition rédigée par l'association « France-Tibet et Buddhaine » au nom de « Mouvement des citoyens français, en soutien au peuple tibétain »¹³¹ a récolté 54520 soutiens (dont de nombreuses personnalités)

L'indépendance de Tibet est toujours un sujet de polémique. Est-ce que le Tibet est chinois ? La réponse est « oui », car à l'heure actuelle, le Tibet est une zone

¹³⁰ <http://www.tibet-info.net/www/Des-associations-pro-tibetaines.html#nb1>

¹³¹ <https://www.change.org/p/mouvement-des-citoyens-fran%C3%A7ais-en-soutien-au-peuple-tib%C3%A9tain#petition-letter>

ethnique minoritaire de la Chine. La question qui se pose davantage sur le statut du Tibet est de savoir si ces tibétains en exil sont des séparatistes ou des réfugiés. L'intervention militaire chinoise en 1950 est une « libération interne » ou un acte d' « invasion externe ». La réponse divise les gens en deux camps. Pour les pro-tibétains, il est considéré, qu'après la chute de la dynastie Qing et l'expulsion des officiers chinois du Tibet par le 13^e dalaï-lama en 1912, le Tibet n'était plus sous la gouverne du pouvoir chinois. Le 14 février 1913 à Lhassa, le 13^e dalaï-lama a fait une déclaration publique pour proclamer l'indépendance du Tibet, accueillie par le gouvernement tibétain en exil et les pro-tibétains comme une proclamation réaffirmant l'indépendance du Tibet. Le point de vue opposé du premier est que la Chine exerce depuis toujours la souveraineté sur le Tibet . Comme selon avis de Barry SAUTMAN, politologue et juriste qui a étudié la déclaration de l'indépendance du Tibet « *La discontinuation de l'emprise du gouvernement central sur un territoire ne fait pas automatiquement de ce dernier un État. Il n'existe pas de « droit à l'indépendance , à la sécession pour une quelconque partie du pays.* »¹³² Étant donné que le Tibet en 1913 n'était pas reconnu comme état par les autres états, son indépendance n'était pas justifié.

La Chine affirme de plus en plus sa puissance économique dans le monde entier. Soucieuse des intérêts qui peuvent être générés par une bonne relation franco-chinoise, la France comme les autres pays occidentaux, met en garde la Chine en critiquant son attitude au Tibet, ce tout en la ménageant. L'accueil officiel en France du dalaï lama montre la position que la France prend pour la cause du Tibet. Cependant on évite le sujet qui fâche au moment de la visite des chefs d'état chinois.

1.4.2.3 La liberté d'expression opprimée

De nombreux observateurs, notamment les démocraties occidentales et les ONG, ont pointé du doigt des manquements au respect des Droits de l'Homme en République populaire de Chine. Les activistes dénoncent des violations des Droits de l'Homme commises par le parti communiste chinois, notamment en ce qui concerne l'oppression de la liberté d'expression que le gouvernement chinois exerce à travers les censures dans de nombreux secteurs.

¹³² Barry Sautman, « All that Glitters is Not Gold » : Tibet as a Pseudo-State , in Maryland Series in Contemporary Asian Studies, n° 3-2009

* Le filtrage sur web

Selon un rapport publié en 2015¹³³ par Freedom House¹³⁴, traitant d'une enquête mondiale (65pays) sur la liberté du cyberspace, la Chine se situe à la dernière place du classement. Avec une note de 80 (0 : excellent, 100 : pire), la Chine est le pays où l'internet est le plus contrôlé du monde. Les points sont notés sur trois critères : les censures sur les contenus (30/35), le blocage des sites (18/25) et la violation du droit des internautes (40/40). Il existe trois réglementations sur l'internet en Chine. La première est la Réglementation temporaire pour la gestion de la connexion au réseau international d'information, appliquée en mai 1997. Cette réglementation oblige une certification des fournisseurs d'accès à Internet et le passage du trafic Internet via ChinaNet, CERNET ou CSTNET.¹³⁵ La deuxième est l'ordonnance pour la protection de la sécurité des systèmes d'information informatiques, publiée en décembre 1997. C'est cette réglementation qui définit le cadre des « informations et activités néfastes » dans l'usage d'Internet. Dans la section 5 de cette réglementation, on peut lire :

« Aucun groupe ou individu ne peut utiliser Internet pour créer, répliquer, récupérer ou transmettre les types d'informations suivantes :

-Incitation à s'opposer ou violation de la Constitution ou des lois ou de l'exécution des réglementations administratives;

-Incitation au renversement du gouvernement ou du système socialiste;

-Incitation à la division du pays, nuisance à l'unification nationale;

-Incitation à la haine ou la discrimination envers les ethnies ou nuisances à l'unité des ethnies;

-Fabrication de mensonges ou déformation de la vérité, propagation de rumeurs, destruction de l'ordre de la société;

-Promotion de superstitions féodales, de matériel sexuellement suggestif, de la violence, du meurtre;

-Terrorisme ou incitation de tiers à mener des activités criminelles; insultes ouvertes envers d'autres personnes ou distorsion de la vérité pour calomnier une personne;

-Attaque de la réputation des organisations d'État;

¹³³ http://www.bbc.com/zhongwen/trad/science/2015/10/151028_china_internet_freedom

¹³⁴ Freedom House est une organisation basée à Washington, qui étudie l'étendue de la démocratie dans le monde

¹³⁵ ChinaNet: China Telecom Corporation Limited
CERNET: The China Education and Research Network
CSTNET: China Science and Technology Network

-Toute activité contraire à la Constitution, aux lois ou réglementations administratives » [Jason, P. ,2004 : 25]

Enfin la troisième est l'ordonnance n° 292 du Conseil d'État qui fixe les premières restrictions de contenu à destination des fournisseurs d'accès Internet, émise en septembre 2000. L'article 11 de cette ordonnance indique que « les fournisseurs d'accès sont responsables de la légalité de toute information disséminée par l'intermédiaire de leurs services. » et l'article 13 exige que « *les fournisseurs d'accès suppriment les « informations néfastes » définies dans la deuxième réglementation puis qu'ils en réfèrent à l'autorité centrale.* » [CECC: Freedom of Expression – Laws and Regulations] Alors, on assiste à un phénomène de « l'autocensure ». C'est à dire que les portails (Sina, Sohu) ou les hébergeurs de blogs (Tianya) nettoient les messages et les discussions sur les sujets tabous avant que les polices d'internet interviennent. En mars 2012, Pékin a durci encore un peu plus les règles en obligeant les utilisateurs des « weibo » (microblogs), les versions locales de Twitter, à donner leur identité et leur numéro de téléphone portable.

L'association Reporters sans frontières basée à Paris affirme en 2010 et 2012 que la Chine « *est la plus grande prison au monde pour les cyber citoyens* »¹³⁶. Avec l'aide des la police d'Internet, qui comprend entre 30 000 et 40 000 agents en Chine bénéficiant de moyens technologiques très performants, la Chine arrive à bien contrôler l'internet sur son territoire.

Les méthodes utilisées communément pour la censure sont :

¹³⁶ Source : « Wang Xiaoning libéré, la Chine reste la plus grande prison du monde pour les net-citoyens » ,02 .09 2012, site : Reporters sans frontières
<https://rsf.org/fr/actualites/wang-xiaoning-libere-la-chine-reste-la-plus-grande-prison-du-monde-pour-les-net-citoyens>

Méthode	Description
Blocage IP	L'accès à certaines adresses IP est interdit. Si le site cible est hébergé sur un hébergement mutualisé , tous les sites du même serveur sont ainsi bloqués. Cela affecte tous les protocoles IP (principalement TCP) tels que HTTP, FTP ou POP. Une méthode de contournement typique est de trouver des proxies qui peuvent accéder au site cible, mais ces derniers peuvent être engorgés ou bloqués. Certains sites importants possèdent des adresses IP additionnelles (par exemple une adresse IPv6) pour contourner le blocage. Mais le blocage peut par la suite être étendu à cette nouvelle adresse.
Filtrage ou redirection DNS	Le DNS ne traduit pas les noms de domaine ou retourne une adresse IP incorrecte ⁴⁴ . Ceci affecte tous les protocoles IP tels que HTTP, FTP ou POP. Une méthode typique de contournement est de trouver un serveur DNS qui traduit correctement les noms de domaines, mais de tels serveurs sont sujet également au blocage. Une autre solution est d'outrepasser le DNS si l'adresse IP est directement disponible par d'autres sources et si elle n'est pas bloquée.
Filtrage URL	Scan de la chaîne de caractères saisis dans l'URL à la recherche de mots clé, quel que soit le nom de domaine saisi. Cette méthode est utilisée uniquement pour le protocole HTTP. Les méthodes traditionnelles de contournement sont l'utilisation de caractères d'échappement dans l'URL ou d'utiliser des protocoles chiffrés VPN et SSL.
Filtrage des paquets	Interrompre les transmissions de paquets TCP lorsqu'un certain nombre de mots clé controversés sont détectés. Cette méthode est efficace avec la plupart des protocoles TCP comme HTTP, FTP ou POP. Pour contourner ce blocage, il faut utiliser des moyens de chiffrement comme les VPN et le protocole SSL, afin de protéger le contenu HTML.
Attaque TCP reset	Si une précédente connexion TCP a été bloquée par un filtre, les futures tentatives de connexions des deux côtés seront également bloquées pendant 30 minutes. Selon la localisation du blocage, d'autres utilisateurs ou sites Internet peuvent également être bloqués si les communications sont routées vers le point de blocage. Une méthode de contournement est d'ignorer le paquet de reset envoyé par le firewall ⁴⁵ .
Blocage VPN	Au début de l'année 2011, des utilisateurs rapportent des dysfonctionnements dans les services VPN ⁴⁶ . Fin 2012, le Grand Firewall de Chine devient capable d'« apprendre, découvrir et bloquer » les communications chiffrées utilisées par un certain nombre de systèmes VPN. China Unicom, un des plus grand FAI du pays, supprime les connexions dès lors qu'un VPN est détecté ⁴⁷ .

Tableau 16: Les méthodes utilisées communément pour la censure d'Internet en Chine¹³⁷

Le service de censure affirme que leurs cibles sont uniquement les informations pornographiques, relatives à la violence ou aux jeux d'argent. Cependant, une étude de l'Université d'Harvard¹³⁸ estime qu'en Chine il y a plus de 18 000 sites Internet bloqués, dont 12 sont des sites parmi les plus consultés au monde. (Twitter, Google, YouTube et Facebook etc) et qui ne font pas partie des genres mentionnés ci-avant. Les sites de sujets « non réglementés » sont également bloqués. Les brutalités policières, les manifestations de la place Tian'anmen, la liberté d'expression, la démocratie, l'indépendance de Taïwan, le mouvement d'indépendance tibétain et le mouvement de démission du parti communiste ou encore la Révolution culturelle sont tous des sujets tabous sur le web chinois. Les sites internet d'informations étrangers sont également des cibles de censure, comme le New York Times, la BBC et Bloomberg News, définitivement bloqués depuis 2014.

Selon une autre étude faite par des chercheurs d'Harvard sur les réseaux sociaux en Chine, les messages critiquant la censure et le gouvernement, ou toute forme

¹³⁷ Source : « La censure d'internet en Chine » site:Wikipedia
https://fr.wikipedia.org/wiki/Censure_d%27Internet_en_R%C3%A9publique_populaire_de_Chine

¹³⁸ ZITTRAIN Jonathan, EDELMAN Benjamin, « Empirical Analysis of Internet Filtering in China »

d'action collective sur des sujets « non réglementés » cités auparavant sont aussi les cibles de blocage. Le pourcentage de ces messages bloqués s'élève à 13%.

Les mêmes censures sont également appliquées aux moteurs de recherche en Chine (par exemple yahoo.com.cn, Bing, 360 Search et Baidu). Les termes censurés sont directement filtrés ou bloqués, ainsi vous n'obtiendrez peu ou pas du tout de résultats. D'après Reporters sans frontières, le service de censure filtre 400 à 500 mots tabous ou sensibles comme « Tibet », « Révolution culturelle » et « pornographie».

C'est le même cas pour tous les médias. Les informations qui circulent sont soumises à la surveillance et au contrôle des bureaux d'État de l'information et de l'agence de l'information du Conseil d'État sous peine d'amendes et d'emprisonnements.

Cette avalanche de censures serait insupportable aux yeux des français mais les chinois le vivent plutôt bien. C'est parce que la plupart des chinois ne se sentent pas privés de leur liberté en ligne pour autant. De plus, ils estiment que trop de libertés engendrent le désordre. Alors, avoir des normes est une bonne chose. Ces sujets qualifiés de « tabous » sont des règles à suivre et les chinois font montre d'une excellente capacité d'adaptation. Le sentiment de révolte n'existe pas pour ce sujet car le gouvernement chinois apporte des améliorations remarquables à la qualité de vie des chinois et fait augmenter l'estime des chinois envers le parti communiste.

*** La censure à la création artistique**

La censure à la création artistique en Chine a une longue histoire. La plus ancienne trace que l'on trouve, date de l'époque de la première dynastie chinoise Qin (de 221 à 206 av. J.-C). Selon le Shiji¹³⁹, après l'unification de la Chine par l'empereur Qin Shi Huang en 221 av. J.-C., son chancelier Li Si lui suggéra de supprimer les discussions intellectuelles pour unifier la pensée et l'opinion politique. « *Le chancelier Li Si dit : Moi, votre serviteur, vous propose que que tous les récits des historiens autres que ceux de l'État de Qin soient brûlés. À l'exception des lettrés dont la charge inclut la possession de livres, si quiconque sous le ciel a des copies du Classique des vers, du Classique des documents, ou des écrits des cents écoles de pensée, il devra les remettre au gouverneur ou au commandant pour être brûlés. Quiconque parlant de ces livres sera exécuté en public. Quiconque utilisera l'histoire pour critiquer le présent verra sa*

¹³⁹Shiji : livre d'Annales de Sima Qian, un historien de cour de la dynastie Han (de 206 av. J.-C. à 220 ap. J.-C)

famille exécutée. Tout représentant de l'État ayant connaissance d'une telle violation et ne la rapportant pas en est également coupable. Quiconque n'aura pas brûlé les livres trente jours après ce décret sera tatoué et envoyé à la construction de la Grande Muraille. Seuls sont exceptés les livres de médecine, divination, agriculture, et sylviculture. L'étude des lois ne sera faite qu'à partir des textes officiels. » [Shiji chapitre 6]

Dans toutes les dynasties en Chine, les artistes doivent rentrer dans le rang pour garder la bienveillance du gouvernement. Si un poème fait des allusions jugées « contestataires », son auteur subira des sanctions très lourdes. Le parti communiste poursuit le même principe qui considère la censure comme un outil efficace pour stabiliser le régime et éliminer les forces adverses. L'abus de censure a entraîné des tragédies, dont la Révolution culturelle en 1966. D'innombrables œuvres artistiques ont été détruites et les artistes persécutés de façon cruelle, tout comme leurs admirateurs.

De nos jours, de nombreux artistes sont dans le collimateur des bureaux de censure. Le plus connu parmi eux est Weiwei AI actuellement assigné à résidence en raison de ses ouvrages trop « subversifs » et « provocateurs », notamment sa série de photos intitulée « Study of perspective (1995-2003) », qui montre l'artiste, majeur érigé, face à des lieux du pouvoir, de la place Tiananmen jusqu'à la Maison Blanche. En réponse à cet acte de violation des droits à la liberté d'expression et à la liberté de publication, l'artiste a créé un projet nommé « Weiweicam.com » qui consiste à installer plusieurs caméras dans sa maison et de transmettre la vidéo en temps réel via Internet. C'est son action pour revendiquer plus de transparence de la part du gouvernement. Il y a aussi les frères Gao qui sont deux artistes censurés et surveillés de très près par l'autorité chinoise en raison de certaines de leurs œuvres « provocatrices », notamment une sculpture en bronze nommé « Mao's Guilt » qui met Mao agenouillé comme un suppliant et se confesse. De plus, sa tête se sépare de son corps. Son langage corporel et l'expression du visage indiquent des profonds remords. Avec cette œuvre, ils ont franchi « la ligne interdite », car les symboles et les emblèmes nationaux ne peuvent pas être utilisés dans les œuvres d'art, au nom du respect. Les censures sont appliquées selon trois principes : des raisons politiques, des raisons morales et des raisons esthétiques. Les raisons politiques concernent les emblèmes nationaux, les sujets politiquement sensibles comme « l'indépendance de Tibet », « les critiques du gouvernement » etc. La morale est plutôt liée à l'érotisme et la pornographie. L'esthétique peut toucher beaucoup de domaines. C'est un peu la case fourre-tout. Cela

s'applique également aux productions artistiques et culturelles : livres, films, spectacles, séries télévisées, etc.

Après l'attentat terroriste du 13 novembre 2015 à Paris, la France est en état d'urgence. Lorsque les menaces sont de plus en plus fréquentes, violentes, destructrices, la liberté publique est remise en question. Devant ce drame qui a secoué encore une fois le Tout-Paris et le monde, après l'attentat contre Charlie Hebdo, on pourrait se demander :

N'est-il pas nécessaire d'avoir plus de surveillance, plus de rigueur dans la sécurité publique de nos jours, afin d'empêcher les malfaiteurs de profiter de la liberté pour nuire la paix de la société ? Au 3 décembre 2015, un projet de loi « de protection de la Nation » a été transmis au Conseil d'État. Le gouvernement français souhaite modifier la constitution afin que certaines mesures d'exception puissent s'étendre au-delà de la durée de l'état d'urgence.

1.4.2.4 Le problème des pollutions

Un autre sujet, que les nombreux observateurs occidentaux ont pointé du doigt et dont l'autorité chinoise se préoccupe de plus en plus, est le problème des pollutions en Chine. En effet, Depuis les années 80, la Chine a employé un modèle de développement qui donne la priorité à la croissance économique, tirée par les exportations, sans prendre en compte les dégâts infligés à l'environnement naturel du pays. On recense principalement deux cas alarmants: la pollution de l'eau, la pollution de l'air.

*** La pollution de l'eau**

Selon un rapport du Département de protection de l'environnement chinois, paru en 2014,¹⁴⁰ la pollution de l'eau en Chine arrive à un niveau critique. Près des deux tiers de l'eau de surface et un tiers des eaux souterraines ne doivent pas être en contact direct avec les humains. Les eaux du pays ont été sérieusement polluées par le déversement des tonnes d'eaux usées non retraitées et de déchets divers.

La Chine classe la qualité d'eau en 6 niveaux. Parmi 968 points de collecte des eaux de surface, seulement 3,4% sont en «niveau 1» (la meilleure qualité).Ce même rapport révèle que seulement 63,1% des sites de collecte atteignent le «niveau 3» et sont aptes à la consommation. Le reste convient mieux pour une utilisation industrielle

¹⁴⁰ Source: « Plus de 60% de la pollution de l'eau en Chine ne devrait pas être exposée à des êtres humains »,04.06.2015, site : BBC.com
http://www.bbc.com/zhongwen/simp/china/2015/06/150604_china_water_pollution

ou pour l'irrigation. C'est à dire que près de 37% des eaux de surface sont gravement polluées. Les eaux souterraines sont également en état pitoyable. Selon les données récoltées sur 1995 points de collecte des eaux souterraines situés dans cinq provinces du nord de la Chine (Xinjiang, Gansu, Qinghai, Ningxia, Mongolie intérieure), on apprend que dans 69 villes il n'existe pas d'eau en «niveau 1». 10 villes ont de l'eau en «niveau 2» ce qui représente seulement 14,5% des réserves. L'eau de «niveau 3» se trouve dans 22 villes et compte pour 31,9%. Ainsi 37 villes possèdent de l'eau de «niveau 4» et «niveau 5» ce qui représente 53,6% de l'évaluation totale des villes. C'est à dire que les eaux souterraines de plus de la moitié des villes sont gravement polluées. En ce qui concerne les eaux souterraines marines, la situation est encore plus choquante. 2015 puits sont creusés pour la récolte des données. Le résultat montre qu'il y a seulement 443 points dont l'eau arrive à «niveau 1» et «niveau 2», ce qui représentent 22,0% de l'évaluation totale. 880 points ont le «niveau 4» (43,7%), 692 point ont le «niveau 5» (34,3%). En résumé, 78% des eaux souterraines marines sont contaminées.

La Chine est consciente de la gravité du problème et déclare la guerre à la pollution de l'eau. L'autorité chinoise promet que, d'ici à 2020, elle fera en sorte d'améliorer la qualité de l'eau dans tout le pays afin d'atteindre un niveau égal ou supérieur à «niveau 3», pour plus de 70% des rivages et 93% des villes.

*** La pollution de l'air**

Un français sera étonné de voir que, dans les rues en Chine, beaucoup de chinois portent des masques. Ces masques ne sont pas des masques festifs mais des masques du genre opératoire servant à se protéger des agressions de la pollution et du smog¹⁴¹. La Chine émet à elle seule 28% du CO₂ présent dans l'air, plus que les Etats-Unis et l'Union Européenne réunis, ce qui fait d'elle la 1^{ère} émettrice de gaz à effet de serre sur Terre.

Les chiffres parlent d'eux-mêmes. D'après d'une étude scientifique américaine sur la pollution de l'air en Chine, effectuée entre avril 2014 et août 2015¹⁴², la pollution de l'air de la Chine conduira à une moyenne quotidienne de 4.000 décès, soit 17 pour cent de nombre total de décès. En Chine, environ 160 millions de personnes meurent de maladies cardiaques, de maladies pulmonaires et d'AVC (accident vasculaire cérébral)

¹⁴¹ Le smog : une brume brunâtre épaisse, provenant d'un mélange de polluants atmosphériques, qui limite la visibilité dans l'atmosphère. Il est constitué surtout de particules fines et d'ozone. Le smog est associé à plusieurs effets néfastes pour la santé et pour l'environnement. (wikipedia)

¹⁴² <http://berkeleyearth.org/wp-content/uploads/2015/08/China-Air-Quality-Paper-July-2015.pdf>

chaque année. C'est cette brume de petites particules issues de la combustion des charbons qui est la principale cause de ce désastre. Une autre étude, publiée le 18 juin 2013 et réalisée par l'ONG Greenpeace et des experts américains, « *s'est concentrée sur l'impact des émissions des 196 centrales électriques à charbon qui entourent Pékin – à l'exclusion de toute autre source de pollution de l'air. Greenpeace estime que cette pollution a fait mourir prématurément près de 2000 habitants de Pékin en 2011, et environ 8000 autres dans la province du Hebei qui jouxte la capitale. L'air vicié par les particules d'arsenic, de cadmium et de nickel résultant de la calcination du charbon a en outre provoqué 11 000 cas d'asthme et 12 000 cas de bronchite.* »¹⁴³ [Grangereau, Philippe, liberation.fr ,18 /06/2013,]

Il y a aussi dans l'air pollué des particules nuisibles qui proviennent d'autres sources comme les gaz d'échappement, les rejets industriels, les émissions de poussière liées à l'urbanisation . Un film documentaire réalisé par la journaliste chinoise Chai Jing, intitulé « Sous le dôme - enquête sur le brouillard chinois » et diffusé en février 2015, a très bien expliqué le problème sous divers angles. Elle interroge également et surtout sur la part de responsabilité du régime chinois dans ce désastre écologique. Elle dénonce l'impuissance du ministère de l'Environnement face aux dirigeants politiques qui ne voient que l'intérêt économique du pays. La corruption, la connivence entre le pouvoir politique et les industries, les compagnies pétrolières font que les lois sur la protection de l'environnement restent à l'état de mots sur le papier et ne sont pas appliquées. Dans son documentaire, la journaliste appelle l'autorité compétente à agir, mais aussi chaque citoyen à adopter des gestes écologiques et à faire appliquer leurs droits civiques pour lutter contre toutes activités polluantes.

A l'occasion de la Conférence de Paris, qui a eu lieu du 30 novembre au 11 décembre 2015 au Bourget en France, la Chine a rendu publique sa proposition pour limiter le réchauffement climatique, présentée en trois grands objectifs :

« Premièrement, atteindre un pic d'émission de CO2 en 2030 au plus tard ; deuxièmement, réduire de 60 à 65 % les émissions de CO2 par unité de PIB par rapport à 2005, sachant qu'elles ont déjà diminué de 33,8 % en 2014 en comparaison avec 2005 ; troisièmement, utiliser de plus en plus d'énergies non fossiles, c'est-à-dire les énergies renouvelables et le nucléaire, afin que leur part dans la consommation d'énergie primaire s'élève à 20 % à l'horizon 2030, alors qu'elle s'élevait à 11,2 % en

¹⁴³ Source : Grangereau, Philippe, 18 juin 2013, Pékin empoisonné à l'arsenic, cadmium et autre nickel, site : liberation.fr

2014 . »¹⁴⁴

La Chine affiche sa puissance et affirme de plus en plus son importance sur la scène mondiale. Cependant, pour briller aux yeux des autres nations développées et atteindre leur niveau social, la Chine doit soigner encore son image auprès des opinions internationales. Ainsi elle est face à deux défis dont un est un dilemme entre, d'une part, la volonté sincère d'avoir des productions artistiques culturelles chinoises mondialement reconnues et, d'autre part, la crainte d'une instabilité politique et sociale si l'on assouplit la censure. Le deuxième challenge consiste à changer tout son mode de consommation d'énergie en le rendant plus écologique et à faire appliquer efficacement les mesures sur la protection de l'environnement au détriment de l'aspect financier, ce pour sortir de cette grave crise environnementale.

Ce n'est qu'en percevant l'autre comme différent que peut naître la conscience identitaire. N'est ce pas l'autre qui renvoie ce que je suis, en jouant le rôle de miroir de ma propre identité ? La perception de cette différence culturelle peut déclencher chez les individus deux sortes de sentiment : l'attrance et le rejet. La fascination de l'autre que soi est irrésistible comme Montesquieu le décrit au sujet de Persan « comment peut-on être différent de moi ? » Cependant cette différence représente également une menace, une incertitude qui s'accompagne généralement d'un jugement négatif. C'est comme s'il n'était pas supportable d'accepter que d'autres valeurs, d'autres normes, d'autres habitudes que les siennes propres soient meilleures, ou, tout simplement, existent. Lorsque ce jugement se durcit et se généralise, il devient ce que l'on appelle traditionnellement un stéréotype, un cliché, un préjugé. En jugeant l'autre négativement, on le caricature et on protège son identité. C'est la raison pour laquelle les défauts des français et de la France sont plus visibles que les qualités aux yeux des chinois et vice-versa. Mais, ces jugements négatifs sur l'autre ne doivent pas empêcher l'envie de se connaître, selon Lucette COLIN et Burkhard MÜLLER « *les préjugés ne sont pas un obstacle à la rencontre de l'autre, mais au contraire ils doivent être utilisés dans la dynamique de la rencontre et reconnus pour être dépassés pour que la rencontre se fasse. La psychologie nous montre que les phénomènes de projection sont à l'origine du désir de rencontre.* » [Colin, Lucette et Müller, Burkhard, 1996 :31]

William I. Thomas avec sa fameuse étude sur *Le paysan polonais en Europe et en*

¹⁴⁴ Source : « Cop 21 : la Chine s'engage dans la réduction des émissions de CO2 », 30 juin 2015
site : liberation.fr
http://www.liberation.fr/terre/2015/06/30/cop-21-la-chine-s-engage-dans-la-reduction-des-emissions-de-co2_1340233

Amérique, publiée entre 1918 et 1920, s'intéresse à l'influence de la culture d'origine des migrants sur l'insertion de ces derniers dans la société d'accueil. On peut étudier aussi, comme Robert E. Park, la question de la confrontation simultanée de l'individu étranger à deux systèmes culturels parfois rivaux, celui de sa communauté d'appartenance et celui de la société d'accueil; de cette confrontation naît l'« homme marginal » qui, selon la définition de Park, participe plus ou moins à ces deux systèmes. Lorsqu'un jeune chinois débarque en France avec ses habitudes socio-culturelles, ses idées reçues initialement conçues en Chine et qu'il rencontre les français, dotés d'une toute autre manière d'être, de penser, de faire, le choc est inévitable. Cependant, on part du principe que les différences culturelles peuvent nous enrichir et que la culture n'est pas un « don » que l'individu recevrait comme un tout, une fois pour toutes. Alors cette rencontre serait une étape que l'individu intégrerait à « sa culture » et qui le construirait tout au long de sa vie. Pour que cette expérience soit bénéfique à nos élèves, nous, les enseignants des langues étrangères devrions les préparer à amortir ce choc culturel, car un trop grand « malaise » bloquera la motivation qui est quand même le moteur de l'apprentissage. Ainsi, je bâtirai mon objectif d'enseignement sur une « socialisation anticipatrice » qui est, selon Robert King MERTON, « 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 intégrer »[Merton, Robert King, 1950 : 45]. Il ne s'agit pas une déculturation vis à vis de la culture d'origine (chinoise), mais de l'appropriation d'une nouvelle culture (française) qui sera utile pour s'adapter à la vie en France.

2. Le vécu quotidien du français à travers ses pratiques culturelles

Le premier but de ces jeunes chinois est de venir faire des études, ils passent en moyenne quatre années en France. Dès leur arrivée, ils sont confrontés, non seulement à des difficultés dans l'apprentissage des disciplines choisies, mais aussi à des problèmes de la vie quotidienne qui sont liés à leur manque d'expérience et aux différences culturelles franco-chinoises. Un enseignant qui veut mettre en avant l'aspect culturel de la langue enseignée est forcément orienté vers la sociologie qui est sensible aux traits socioculturels de l'environnement dont la langue est aussi issue. L'authentique connaissance sociologique nous est livrée dans l'expérience immédiate, dans les interactions de tous les jours. Il faut d'abord prendre en compte le point de vue des acteurs, quel que soit l'objet d'étude, puisque c'est à travers le sens qu'ils assignent

aux objets, aux situations, aux symboles qui les entourent, que les acteurs fabriquent leur monde social. C'est justement ce « monde social » français que je m'efforce d'atteindre dans les développements de cette recherche. Un peu plus loin dans ce chapitre, je mettrai en scène une langue française chargée d'éléments culturels que les étudiants chinois devraient rencontrer dans leur vie quotidienne en France.

2.1 De l'organisation communautaire, civile et religieuse

L'approche sociale est la base de toute société humaine organisée. Chaque secteur de cette société se compose de divers aspects qui fonctionnent selon des principes et des valeurs différents. Pour connaître une société et comprendre son fonctionnement, il nous semble nécessaire d'aborder en détail toutes ses composantes.

- Valeurs et Principes républicains français

La France est une République. L'étymologie du mot « république » révèle son sens, à savoir qu'il s'agit de « chose publique » (du latin *res publica*). Ainsi un pays républicain est doté d'un système politique dans lequel la souveraineté appartient au peuple qui exerce le pouvoir politique directement ou par l'intermédiaire de représentants élus. Depuis la révolution de 1789, jusqu'à la naissance de la Constitution en 1958 de la Ve République, les valeurs et les principes fondamentaux de la république française n'ont jamais changé fondamentalement. C'est important de souligner un tel continuum.

*** 3 valeurs**

Une combinaison de trois mots devient la devise de la République française dès la parution de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 « *Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité* » (article 1er de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948)¹⁴⁵.

1) La liberté

-D'opinion et d'expression

Extrait de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 «*La libre communication des pensées et des opinions est un des droits le plus précieux de l'homme : tout citoyen peut donc parler, écrire et imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la loi.*»

¹⁴⁵source : <http://collegeleonarddevinci.ac-bordeaux.fr/>

-De culte (religion)

Extrait de la loi de 1905 concernant la séparation de l'Église et de l'État : *«La République assure la liberté de conscience et elle garantit la liberté de culte.»*

-D'entreprendre

Extrait de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 : *«La liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui : ainsi, l'exercice des droits naturels de chaque homme n'a de bornes que celles qui assurent aux autres membres de la société la jouissance de ces mêmes droits.»*

->De se syndiquer

Extrait du préambule de la constitution de 1946 : *«Tout homme peut défendre ses droits et ses intérêts par l'action syndicale et adhérer au syndicat de son choix.»*

2) L'égalité

-Devant la loi

Extrait de la constitution de 1958 : *«Nous sommes tous égaux devant la loi sans distinction d'origine ou de religion.»*

Extrait de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 : *«Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits.»*

-Devant le suffrage (vote)

Extrait de la constitution de 1958 : *«Une personne, une voix.»*

-Égalité des sexes

Extrait du préambule de la constitution de 1946 : *«La loi garantit à la femme, dans tous les domaines, des droits égaux à ceux de l'homme.»*

-Égalité des chances

Extrait de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 : *«Tous citoyens étant égaux à ses yeux (la loi), ils sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leurs capacités et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents.»*

Extrait du préambule de la constitution de 1946 : *«Chacun a le devoir de travailler et le droit d'obtenir un emploi. Nul ne peut être lésé, dans son travail ou son emploi, en raison de ses origines, de ses opinions, de ses croyances.»*

3) La fraternité

-Entraide

Extrait de la loi du 22 mai 1946 : *«Le principe de la généralisation de la sécurité sociale est posé à l'ensemble des citoyens.»*

-Famille

Extrait du préambule de la constitution de 1946 : «*La nation assure à l'individu et à la famille les conditions nécessaires à leur développement.*»

-Engagement du citoyen

Extrait de la constitution de 1958 : «*Tout jeune âgé de 16 à 25 ans peut exercer une mission d'intérêt général dans le cadre du service civil volontaire.*»

-Solidarité

Extrait du préambule de la constitution de 1946 : «*Tout être humain qui, en raison de son âge, de son état physique ou mental, de sa situation économique, se trouve dans l'incapacité de travailler a le droit d'obtenir de la collectivité des moyens convenables d'existence.*»

* 4 principes

L'article 1er de la Constitution proclame que « *La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale* »¹⁴⁶.

1) République indivisible

- Forme unitaire de l'État.
- Uniformité du droit applicable sur l'ensemble du territoire national.
- Unicité du peuple français.
 - Égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de couleur de peau ou de religion.
- Monopole du Parlement, représentant la souveraineté nationale, pour l'élaboration de la loi.
- Emploi exclusif du français, langue de la République, dans la vie publique.

2) République laïque

- La séparation des églises et de l'État (Loi de 1905).
- La neutralité de l'État, et donc des agents publics (interdiction de tout port de signes religieux visibles).
- La République assure la liberté de conscience (article 1 de la Loi de 1905).
- La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte (Article 2 de la Loi de 1905).

3) République démocratique

¹⁴⁶ source : <http://www.france-republicaine.fr/>

-État de droit.

-Suffrage universel.

-Libertés publiques (liberté d'aller et venir, liberté d'opinion, liberté d'expression, liberté d'association, liberté de réunion, liberté de manifestation, etc.)

-Le principe de la République est : gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple (article 2 de la Constitution française).

-La souveraineté nationale appartient au peuple qui l'exerce par ses représentants et par la voie du référendum. Aucune section du peuple ni aucun individu ne peut s'en attribuer l'exercice (article 3 de la Constitution française).

-Les partis et groupements politiques concourent à l'expression du suffrage. Ils se forment et exercent leur activité librement. Ils doivent respecter les principes de la souveraineté nationale et de la démocratie (article 4 de la Constitution française).

4) République sociale

-Progrès de l'Humanité et construction d'un monde meilleur.

-Fraternité citoyenne.

-Égalité des chances par l'école de la République.

-Solidarité nationale entre les citoyens et entre les territoires de la République.

-Droits économiques et sociaux du Préambule de 1946.

-Interventionnisme social de l'État.

-Substitution de la recherche du bien commun (Res Publica) à la lutte des classes.

C'est ainsi que ces 3 valeurs complétées par 4 principes constituent le fondement de la France, une République, « Le gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple. »

- Étrangers et minorités

Un étranger désigne une personne qui n'a pas la nationalité du pays où il se trouve au moment concerné. Ainsi la notion d'étranger repose sur le critère de la nationalité. Être un français veut dire être une personne possédant la nationalité française. La nationalité française se décline en deux sous-catégories : les français de naissance et les français par acquisition de la nationalité française. En effet, la nationalité française peut résulter, soit d'une attribution par filiation (droit du sang) ou d'une naissance en France (droit du sol), soit d'une acquisition à la suite d'événements

personnels (mariage avec un français, par exemple) ou d'une décision des autorités françaises (naturalisation). La sous population française se décompose donc elle-même en deux : les français nés en France et les français nés hors de France. Il existe officiellement en France, deux genres d' « étranger ». Vous trouverez cette distinction sur tous les formulaires administratifs. Selon la catégorie d'appartenance, le traitement sera différent. Il y a des étrangers « ressortissants de l'Union européenne » et les autres qui sont « hors l'Union européenne ».

Officieusement, il existe un autre critère d'« étranger » en France qui est l'origine ethnique de la personne. Ce n'est pas politiquement, moralement correct, mais c'est un fait à ne pas nier. Lorsqu'un musulman devient cible principale de la police, quand le CV avec un nom africain aboutit rarement à un entretien d'embauche, la nationalité n'a plus importance, c'est l'appartenance religieuse ou la couleur de peau qui prime. La discrimination raciale est-elle une réalité aujourd'hui en France ? Les chiffres parlent d'eux-mêmes. Fin janvier 2011, l'association Human Right Watch dénonçait les contrôles d'identités abusifs. Fondé sur 67 entretiens menés auprès de jeunes issus de minorités, le rapport affirme que la police française s'en prend davantage aux jeunes noirs et arabes. On découvre de nouveaux témoignages qui confirment les chiffres de l'étude réalisée en juin 2009 par le CNRS¹⁴⁷. Les statistiques sont formelles : les Arabes ont 7,8 fois plus de risques d'être contrôlés que les Blancs. Pour les Noirs, c'est 6 fois plus. Même constat en ce qui concerne les fouilles : seuls 3,3% des Blancs doivent s'y soumettre contre 9,9% des Noirs et 12,4% des Arabes. Théoriquement, à l'embauche, toute forme de discrimination est proscrite mais, en réalité, un sentiment d'injustice et de stigmatisation est ressenti fréquemment par les Français. Une enquête d'aufeminin.com sur la diversité¹⁴⁸, réalisée en octobre 2011, révèle que pour 83% des répondants, l'origine ethnique constitue un frein à la réussite. Concrètement, prenons une étude de l'Insee réalisée en 2011 sur l'inégalité sociale¹⁴⁹ qui montre que les français ayant au moins un parent originaire du Maghreb ont des taux d'emploi inférieurs de 18 points à ceux dont les deux parents sont français de naissance. Et cette différence ne s'explique pas uniquement par le niveau d'études. En effet, une fiche de 2009¹⁵⁰ sur l'insertion des jeunes révèle qu'à diplôme égal, le chômage touche

¹⁴⁷ CNRS : Le Centre national de la recherche scientifique est un organisme public de recherche (Établissement public à caractère scientifique et technologique, placé sous la tutelle du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche).

¹⁴⁸ <http://www.aufeminin.com/actualites/forum-diversite-11-s741826.html>

¹⁴⁹ http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ES433C.pdf

¹⁵⁰ http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/formemp09g.PDF

davantage les français qu'on appelle « issus de l'immigration » par rapport aux jeunes dont les deux parents sont nés en France. Par exemple, pour des individus dotés d'un Bac + 2, le taux de chômage enregistre un écart de 12 points selon leur origine. Dans les autres sphères privées, le phénomène de cette injustice n'est pas non plus rare. Selon une ressource de SOS racisme, en 2011, 15 % des cas de discrimination traités touchent l'accès au logement, la vente et la location, 35% portent sur les services (entrée en discothèque, location de voiture, de skis etc.)

Avec le problème du chômage, de l'afflux de réfugiés, des attentats terroristes, les français se referment sur eux. Cela est confirmé par la montée en puissance de l'extrême droite sur la scène politique française, plébiscitée par un nombre grandissant de citoyens français pour son discours xénophobe.

- Croyances

La France est officiellement un pays laïc depuis 1905. Cette séparation de l'Église et de l'État est une particularité française. Par conséquent, le gouvernement français exerce ses fonctions selon les principes de la République sans être « influencé » par quelconque religion. La laïcité permet une neutralité totale du gouvernement envers la religion et assure à chacun la liberté de pratiquer ou non la religion de son choix. Il existe néanmoins quelques exceptions locales quant à cette séparation de l'Église et de l'État, c'est le cas de 4 régions françaises¹⁵¹ :

***Alsace-Moselle**

En 1905, la région était encore sous la gouvernance allemande et ce régime du concordat a été conservé jusqu'à nos jours. Il existe 4 cultes qui reçoivent le financement de l'État : le culte catholique, le culte luthérien de l'Église protestante de la Confession d'Augsbourg d'Alsace et de Lorraine, le culte de l'Église réformée d'Alsace-Moselle et le culte israélite.

***Les îles de Wallis-et-Futuna**

L'Église catholique se charge officiellement de l'enseignement dans cette région. C'est la Direction de l'Enseignement catholique, une structure privée, qui assure exclusivement l'enseignement primaire.

***Guyane**

La région reste sous le régime de l'ordonnance royale du 27 août 1828. Cette situation n'a pas changé quand la Guyane est devenue un département. Seul le culte

¹⁵¹ Source: «Religion en France», site : Wikipedia
https://fr.wikipedia.org/wiki/Religion_en_France

catholique est reconnu. Les ministres du culte catholique sont des salariés du conseil général de Guyane. Les prêtres, sont financés par le département. Après avoir décidé de stopper cette rémunération fin avril 2014, le Conseil général s'est vu enjoint de reprendre cette rémunération par le tribunal administratif de Guyane.

* Mayotte

Les Mahorais peuvent choisir entre deux statuts : soit un statut de droit commun, identique à la métropole (notaires, administrations, tribunaux...), soit un statut personnel dérogatoire au code civil et à la laïcité, réservé aux musulmans originaires de Mayotte (ou éventuellement d'autres îles des Comores ou du nord-ouest de Madagascar). Ils peuvent renoncer à ce statut et choisir le statut de droit commun. Ce statut concerne aussi le droit des successions (discriminations selon la religion des héritiers) et le droit foncier. Cependant depuis l'ordonnance no 2010-590 du 3 juin 2010, la justice concernant le statut personnel n'est plus rendue par des cadis mais par les tribunaux.

En France, plusieurs croyances religieuses cohabitent ensemble. La loi française interdit le recensement de la population par l'appartenance religieuse, ainsi il est difficile d'obtenir un chiffre exact sur le sujet. Nous pouvons néanmoins avoir une estimation selon une enquête « trajectoire et origines » menée par l'Insee et l'INED¹⁵². Parmi les français de 18 à 50 ans (soit 27 millions de personnes) en 2008, il y aurait environ 11,5 millions de catholiques (religion majoritaire), environ 2,1 millions de musulmans, environ 500 000 protestants, environ 150 000 bouddhistes et environ 125 000 juifs.

La tendance à l'athéisme est flagrante en France. En effet, d'après un sondage Eurobaromètre commandé par la commission européenne en 2010¹⁵³, 40 % des Français se déclarent athées. On remarque également une grande diminution progressive du nombre de pratiquants chez les catholiques (religion majoritaire). En 1952, 27 % des catholiques se rendaient à la messe, en 2010 ils n'étaient plus que 4,5 %. En dix ans, le nombre des mariages religieux a beaucoup chuté, 147 146 en 1990 contre seulement 74 636 en 2011. C'est le même cas pour les baptêmes, 472 130 en 1990 et 302 941 en 2010. Concernant l'Islam, la pratique religieuse est plus régulière. Selon une enquête

¹⁵² Source: Trajectoires et Origines, Enquête sur la diversité des populations en France, Par l'équipe TeO, Coordonnée par Cris BEAUCHEMIN, Christelle HAMEL et Patrick SIMON, Octobre 2010
http://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/19558/dt168_teo.fr.pdf

¹⁵³ Source : Biotechnology, Conducted by TNS Opinion & Social on request of European Commission, 2010
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_341_en.pdf

IFOP pour La Croix¹⁵⁴, 41 % des personnes « d'origine musulmane » se disaient « croyantes et pratiquantes » (contre 16 % chez les catholiques), et 34 % « croyantes mais non pratiquantes » (57 % des catholiques).

Si de nombreux français ne croient plus en Dieu, en un Absolu dans un contexte religieux, ils croient néanmoins à une puissance supérieure naturelle qui donne un sens à la vie. C'est un changement de culture plutôt qu'une baisse de la foi divine. Raphaël Liogier y voit une nouvelle religion de notre temps, « l'individo-globalisme » : *« coexistent, dans notre dynamique culturelle, une montée de l'individualisme ,qui consacre la singularité de chacun, et se manifeste autant dans le culte du corps et de l'apparence physique ou du bien-être, que dans la quête d'un bonheur égocentré ou du développement personnel - et une ouverture au monde au global, qui transcende les frontières classiques des États-nations et qui se manifeste par une conscience écologique, les actions humanitaires, les dialogues interculturels, l'apologie de la diversité, le développement d'internet, le développement durable. »*¹⁵⁵ En effet, dès les années 1950, on arrive au temps postindustriel où la richesse produite est suffisante pour donner une sécurité sociale. C'est à ce moment-là que les gens ne se préoccupent plus uniquement de la réussite économique et s'intéressent davantage à la connaissance de soi, la créativité, le bien-être. Plus l'état providence est développé, plus la croyance en Dieu est en baisse. C'est le cas de la France et surtout des pays Scandinaves comme la Suède qui affiche le taux de croyance le plus faible. Ce sont aussi dans ces pays que la spiritualité individo-globale est la plus marquée : importance de l'énergie, de la Nature, etc.

2.2 Le monde du travail

Métro, boulot, dodo. C'est la fameuse routine quotidienne connue de tout les français. Le travail a une place très importante dans la vie. L'ordre social s'organise autour de lui et il est une part essentielle des occupations de chaque personne de tous les jours.

¹⁵⁴ Source : Laurent, Samuel et Pouchard, Alexandre, 21,01,2015,Que pense l'islam en France, site : le monde.fr
http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2015/01/21/que-pese-l-islam-en-france_4559859_4355770.html

¹⁵⁵ Source :Mabilon-Bonfils,Béatrice, 15.06.2012,Vers une nouvelle religion globale, l'individo-globalisme?, site : huffingtonpost.fr
http://www.huffingtonpost.fr/beatrice-mabilonbonfils/religion-individualisme-sociologie_b_1596126.html

2.2.1 Conditions administrative et générale du travail

Le travail a généralement une image négative qui s'associe à l'idée d'un effort, d'une contrainte que les humains détestent naturellement. Cette connotation négative du travail, on la trouve déjà dans son étymologie, du mot « tripalium » qui désignait un instrument de trois pieux destinés à maintenir les bétails pour les ferrer, instrument qui par suite est devenu un instrument de torture. Au XIIe siècle, le mot « travail » est un déverbal de « travailler », issu du latin populaire « tripaliare », signifiant « tourmenter, torturer avec le trepalium ». Le mot désigne aussi un tourment (psychologique) ou une souffrance physique (le travail d'accouchement). [Le Robert, 2009] A partir du XVe siècle , la représentation du mot « travail » marque davantage la distinction entre « le Labor » (travail châtiment, peine au travail, conséquence du péché) et « l'Opus » (travail création, activité naturelle). Puis, au XVIe siècle, le travail signifie « *Se donner de la peine pour* » [Lefranc, Georges, 1957 :27] et commence à prendre le sens d' « une activité productrice » que nous connaissons aujourd'hui.

Dans le monde actuel, pour subvenir à ses besoins, l'homme a besoin de recourir au travail rémunéré . Il devient donc un travailleur qui échange sa force productrice contre un salaire. Dans son ouvrage *Le capital*, Marx montre que le seul but du capitalisme est d'accumuler toujours plus de profit en exploitant ou même en surexploitant les travailleurs, car le montant du salaire versé au travailleur ne correspond jamais à la valeur produite par le travailleur. Ainsi le sentiment d'être exploité et le sentiment d'injustice s'ajoutent également à l'impression éprouvée en pensant au travail.

Le mot « travail » n'est pas forcément seulement lié à un sens économique, il peut également avoir d'autres significations dans différents domaines. En sociologie, « le travail est l'ensemble des activités humaines répétitives, pénibles, non gratifiantes et réalisées dans la contrainte. » Le terme travail peut aussi s'appliquer à des activités non rémunérées, par exemple, le travail domestique ou le bénévolat. En matière artistique, « le travail désigne une œuvre en cours de création ainsi que l'ensemble des œuvres d'un artiste. » En obstétrique, « le travail est synonyme d'accouchement, entre les contractions et la délivrance. » En physique, « le travail est le produit de l'intensité d'une force par le chemin parcouru. »[Le Robert, 2009:568]

Les conditions de travail sont un ensemble de paramètres qui exercent une influence sur l'environnement du lieu de travail. De nombreux facteurs comme la pénibilité et les risques du travail font l'objet de contrôles réguliers, par des inspecteurs

du travail pour l'application du droit du travail et, par des médecins du travail pour la santé des employés. Voici quelques normes principales sur le travail en France ¹⁵⁶:

* Les horaires

- La durée légale du temps de travail : 35 heures
- La durée maximum : 10h par jour et 48h par semaine.
- Les horaires de nuit : Entre 21h et 6h.

* Les jours de repos hebdomadaire

Le jour de repos hebdomadaire d'une durée maximum de 24h est le dimanche, ce jour doit être respecté mais des dérogations permanentes peuvent être accordées en raison de la particularité de l'activité.

*Les congés payés

2 jours et demi ouvrables de congés payés par mois ; les jours ouvrables sont tous les jours de la semaine à l'exception du dimanche et des jours fériés chômés. Ceci équivaut donc à 30 jours ou 5 semaines de congés par an.

*L'âge de la retraite

67 ans mais dès lors que le salarié a suffisamment cotisé au régime obligatoire de retraite, il peut quitter son emploi à partir de 62 ans.

*L'âge minimum légal pour travailler

16 ans

* Les salaires

- Le salaire minimum

Salaire brut par heure en 2015 : 9,61 EUR

Salaire brut mensuel en 2015 : 1.457,52 EUR.

-Le salaire moyen

- Salaire mensuel moyen brut des hommes : 2.988 EUR
- Salaire mensuel moyen brut des femmes : 2.461 EUR

-Les autres formes de rémunérations

- Pour les heures supplémentaires
 - Entre la 36ème et 39ème heure majoration de 25%.
 - Entre la 40ème et 43ème heure majoration de 25%.
 - A partir de la 44ème heure majoration de 50%.

- Pour les week-ends

Selon les conventions collectives, sauf le 1er mai qui est majoré à 100%.

¹⁵⁶ Ressource:<http://www.planet-expert.com/fr/pays/france/conditions-de-travail>

- Pour les heures de nuits

-Pour une heure de travail de nuit si c'est moins de 25 nuits par an : majoration de 25%

-Pour une heure de travail de nuit si c'est plus de 25 nuits par ans : majoration de 10%

- Pour les heures supplémentaires de nuit

Idem que pour les heures supplémentaires.

Les conditions de travail se sont beaucoup améliorées grâce aux recherches en ergonomie et aux normes imposés par le droit du travail. Le travail est certes moins pénible physiquement et on travaille moins que par le passé cependant, les salariés doivent faire face à de nouvelles souffrances plus psychologiques. Le stress, la surcharge, le harcèlement ou la peur de perdre son emploi. Certains travailleurs ne résistent plus et se donnent la mort. En France, les suicides pour cause de conditions de travail sont estimés par le Conseil économique et social à un mort par jour¹⁵⁷ (300 à 400 suicides par an pour des raisons professionnelles). Ce qui la place parmi les pays européens au taux de suicides le plus élevé. Les derniers cas de suicides médiatisés ont concerné à EDF (2004), France Télécom (35 cas entre 2008 et 2009), Thales(2009), Renault (2013).

Un proverbe chinois dit : « Facile de passer de pauvre à riche, mais l'inverse est dur. » Lorsque les français ont vécu longtemps dans un temps de confort et d'insouciance, ils supportent mal les temps difficiles de cette crise économique qui menace et qui déstabilise.

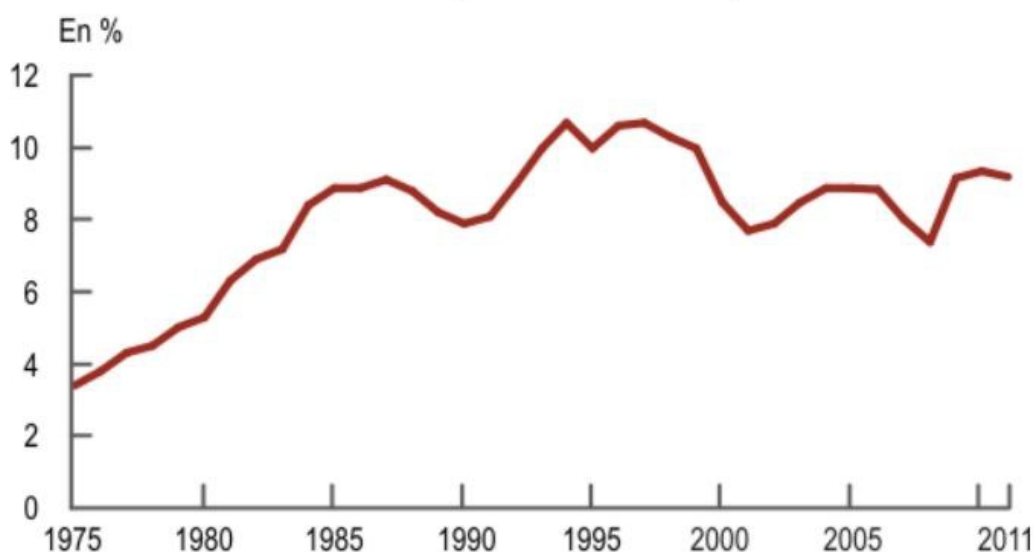
2.2.2 Sur le chômage et son lot de misères, la retraite

- Le chômage

Le chômage existait toujours en France, mais le taux était faible. C'est avec la hausse de taux à partir des années 70 que le chômage est devenu un problème social. Le gouvernement se préoccupe de plus en plus de ce problème, car le niveau de chômage reste élevé à partir de 2010 (au tour de 10%).

¹⁵⁷ Source : Conditions de travail : un suicide par jour, 14 mars 2007 , site : l'Expresse

Taux de chômage en France depuis 1975



Champ : France métropolitaine, population des ménages, personnes de 15 ans ou plus (âge courant).

Source : Insee, enquêtes Emploi

Tableau 17: Le taux de chômage en France de 1975 à 2011

« Les chocs pétrolier » de 1973 et 1979, « la crise du Système monétaire européen (SME) » en 1993, « la crise financière de 2007-2010 » liée à l'immobilier américain, « la crise de la dette publique grecque » en 2009, toutes ces catastrophes ont fait ébranler l'économie française. Les nombreuses usines délocalisées, les entreprises et les commerces qui ferment provoquent du chômage et accroissent les tensions sociales.

* La statistique

Un « chômeur » désigne une personne en âge de travailler (16 ans ou plus) qui est : sans emploi (ne pas avoir travaillé, même une heure, pendant une semaine de référence); à la recherche active d'un emploi ; disponible dans les quinze jours. [Insee] En France, un chômeur est pris en charge par Pôle Emploi qui lui verse des indemnités et qui propose des possibilités de travail. Les chiffres du chômage communiqués au gouvernement représentent seulement les individus qui sont inscrits à Pôle Emploi dans la catégorie A. En effet, il existe au total 5 catégories de demandeurs d'emplois regroupés en fonction du type d'emploi recherché et non pas en fonction du type d'emploi occupé:

+La catégorie A enregistre les personnes immédiatement disponibles, à la

recherche d'un emploi sous contrat à durée indéterminée (CDI), à temps plein.

+La catégorie B enregistre les personnes immédiatement disponibles, à la recherche d'un emploi sous contrat à durée indéterminée (CDI), à temps partiel.

+La catégorie C enregistre les personnes immédiatement disponibles, à la recherche d'un emploi à durée limitée (CDD, mission d'intérim, vacation).

+La catégorie D enregistre les personnes sans emploi et à la recherche d'un emploi mais non immédiatement disponibles (en formation, en arrêt maladie, en congé de maternité).

+La catégorie E enregistre les personnes pourvues d'un emploi mais à la recherche d'un autre emploi, donc non immédiatement disponibles.

Le taux de chômage en France est calculé sans ajouter les chômeurs d'outre-mer, en activité réduite, en formation, en contrats aidés et les « invisibles ». On suppose donc que le nombre réel est beaucoup plus conséquent que ce qui est annoncé par le gouvernement. Le problème du chômage touche également les autres pays. En comparaison avec les chiffres de chaque pays européens, la France reste dans la moyenne, mais loin derrière aux nombreux pays comme l'Allemagne, l'Autriche, l'Estonie etc. (voir le tableau ici -dessous)¹⁵⁸

¹⁵⁸ Source: http://www.statistiques-mondiales.com/ue_chomage.htm

Pays	1996	2006	2007	2009	2011	Dec. 2012	Dec. 2013	Dec. 2014	2015
Allemagne	8,0 %	8,4 %	8,4 %	7,7 %	5,5 %	5,4 %	5,1 %	4,8 %	08/2015 4,5 %
Autriche	4,3 %	4,8 %	4,4 %	4,7 %	4,1 %	4,7 %	4,9 %	4,9 %	05/2015 6,0 %
Belgique	9,7 %	8,3 %	7,5 %	7,9 %	7,2 %	8,1 %	8,4 %	8,4 %	06/2015 8,6 %
Bulgarie		9,0 %	6,9 %	7,1 %	11,2 %	12,5 %	13,1 %	10,9 %	08/2015 9,7 %
Chypre		4,7 %	3,9 %	5,6 %	9,3 %	13,5 %	17,5 %	16,4 %	05/2015 16,0 %
Croatie							18,6 %	16,3 %	05/2015 15,8 %
Danemark	6,7 %	3,8 %	3,8 %	5,5 %	7,8 %	7,4 %	6,9 %	6,4 %	05/2015 6,2 %
Espagne	17,8 %	8,1 %	8,3 %	18,9 %	22,8 %	26,2 %	25,8 %	23,7 %	06/2015 22,5 %
Estonie		5,9 %	4,7 %	13,3 %	11,7 %	9,9 %	8,7 %	6,4 %	07/2015 5,7 %
Finlande	14,6 %	7,7 %	6,9 %	7,8 %	7,6 %	7,7 %	8,4 %	8,8 %	05/2015 9,4 %
France	11,6 %	9,4 %	8,3 %	10,0 %	9,9 %	10,6 %	10,8 %	10,3 %	08/2015 10,8 %
Grèce	9,6 %	8,9 %	8,3 %	9,2 %	22,0 %	25,7 %	27,5 %	26,0 %	06/2015 25,2 %
Hongrie		7,5 %	7,4 %	9,6 %	10,9 %	11,1 %	8,8 %	7,3 %	05/2015 7,0 %
Irlande	11,7 %	4,4 %	4,6 %	11,1 %	14,5 %	14,7 %	12,1 %	10,2 %	07/2015 9,5 %
Italie	11,2 %	6,8 %	6,1 %	7,4 %	8,9 %	11,3 %	12,7 %	12,9 %	05/2015 12,4 %
Lettonie		6,8 %	6,0 %	18,3 %	14,6 %	14,3 %	11,5 %	10,6 %	03/2015 9,9 %
Lituanie		5,6 %	4,3 %	13,7 %	14,3 %	13,3 %	11,4 %	10,0 %	06/2015 8,5 %
Luxembourg	2,9 %	4,7 %	4,7 %	6,3 %	5,2 %	5,4 %	6,2 %	5,9 %	06/2015 5,7 %
Malte		7,4 %	6,4 %	7,2 %	6,5 %	6,6 %	6,7 %	5,8 %	05/2015 5,6 %
Pays-Bas	6,0 %	3,9 %	3,2 %	3,5 %	4,9 %	5,8 %	7,0 %	7,2 %	07/2015 6,8 %
Pologne		13,8 %	9,6 %	7,8 %	9,9 %	10,4 %	10,1 %	8,2 %	05/2015 7,8 %
Portugal	7,3 %	7,7 %	8,0 %	9,3 %	13,6 %	17,3 %	15,4 %	13,6 %	05/2015 13,2 %
Roumanie		7,4 %	6,4 %	6,4 %	7,0 %	6,7 %	7,1 %	6,6 %	08/2015 6,8 %
Royaume-Uni	7,9 %	5,3 %	5,3 %	7,9 %	8,3 %	7,8 %	7,1 %	5,5 %	05/2014 5,6 %
Slovaquie		13,4 %	11,1 %	11,1 %	13,4 %	14,4 %	13,8 %	12,5 %	05/2015 11,8 %
Slovénie		6,0 %	4,8 %	5,9 %	8,2 %	9,4 %	10,1 %	9,7 %	05/2015 9,2 %
Suède	9,6 %	7,0 %	6,1 %	8,5 %	7,5 %	7,8 %	8,0 %	7,6 %	05/2015 7,8 %
Tchéquie		7,1 %	5,3 %	6,8 %	6,8 %	7,5 %	6,7 %	5,9 %	05/2015 5,9 %
UE 28 pays		7,9 %	7,1 %	9,1 %	9,9 %	10,7 %	10,7 %	9,9 %	08/2015 9,5 %
Zone Euro					10,4 %	11,7 %	12,1 %	11,3 %	08/2015 11,0 %
	1996	2006	2007	2009	2011	Dec. 2012	Dec. 2013	Dec. 2014	2015

Tableau 18: Le taux de chômage en comparaison de chaque pays européens (1996-2015)

* Les dispositifs de lutte contre le chômage

Pour lutter contre le chômage qui devient de plus en plus inquiétant, le gouvernement français a réagi non seulement avec des mesures qui visent à la population globale mais aussi avec des dispositifs spécifiques destinés à certaines catégories sociales comme les jeunes, les seniors, les chômeurs de longue durée, etc.

- Encourager les embauches

L'état aide financièrement les employeurs à réduire le coût du travail en réduisant leurs charges comme avec le « Crédit d'impôt pour la compétitivité et l'emploi (CICE) » et le « Dispositif Zéro Charges » aux TPE ¹⁵⁹ou en leur donnant des subventions, pour le cas des « contrats aidés ».

- Mise en place d'un « partage du temps de travail ».

Cela s'organise notamment par la politique des préretraites qui donne plus de possibilités aux jeunes. La pénalisation des heures supplémentaires et le passage de la durée légale à 35 heures au lieu de 39 heures précédemment s'inscrivent également dans le même principe.

- Les aides à la création d'entreprise

Il existe de nombreuses aides financières pour les créateurs d'entreprises qui sont prises en charge par l'état, les collectivités locales, la région ou le département.

=> Le dispositif Accre est accordé aux demandeurs d'emploi qui créent ou reprennent une entreprise. Il s'agit d'une exonération des charges sociales pendant toute une année.

=>Le dispositif Nacre aide les personnes susceptibles de prétendre à l'Accre en leur apportant un accompagnement pour la création ou la reprise de l'entreprise. Cet accompagnement se décompose en 3 phases :

- 1) L'aide au montage du projet, qui a pour objectif de finaliser le projet.
- 2) L'appui pour le financement du projet, qui consiste à établir systématiquement des relations entre les porteurs de projets et les banques dans le but d'obtenir des prêts ou services bancaires.
- 3) L'appui au développement de l'entreprise, qui vise à accompagner le nouveau chef d'entreprise dans la phase « post-crédation ». Cette dernière phase, d'une durée de trois ans après la création ou la reprise de l'entreprise, vise à soutenir le dirigeant dans ses choix de gestion et à stimuler le développement de son activité, notamment en facilitant l'embauche de salariés.

¹⁵⁹ Les très petites entreprises (TPE) sont en France une appellation des entreprises de moins de 10 salariés

L'état encourage et finance également des projets innovants par le biais de l'organisme Oséo ¹⁶⁰ :

=>Une avance à taux zéro, remboursable en cas de succès, permettant de financer chaque étape du projet (formulation, développement, préparation, lancement) ;

=>Un prêt participatif d'amorçage (PPA) qui facilite l'intégration de futurs investisseurs dans le capital de l'entreprise innovante.

=>Un contrat de développement innovation (CDI), visant à financer les besoins immatériels de l'entreprise innovante (BFR, recrutements, marketing, communication...) ¹⁶¹

- Lutter contre le chômage des jeunes

En France environ un jeune sur quatre est au chômage. Il y a 2 millions de 15-29 ans qui ne sont ni au travail, ni en formation, ni en études. La situation est très grave et, pour lutter contre ce problème spécifique, l'état a mis en place des « contrats de formation en alternance ». Ils sont fondés sur l'articulation de périodes d'acquisition de savoir-faire en entreprise et de périodes de formations théoriques dispensées en centres de formation ou, dans le cadre des contrats de professionnalisation, par l'entreprise elle-même si elle dispose d'un service de formation. Les contrats de formation en alternance sont au nombre de deux : le contrat d'apprentissage et le contrat de professionnalisation. Chacun de ces contrats est destiné à un public déterminé avec un objectif précis.

=> Le contrat d'apprentissage

Il s'adresse aux jeunes de 16 à 25 ans (des dérogations à cette limite d'âge sont possibles dans certaines situations).

Son objectif : l'acquisition d'un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique ou d'un titre répertorié.

=>Le contrat de professionnalisation

Ce contrat s'adresse :

1) aux jeunes âgés de 16 à 25 ans révolus, qui peuvent ainsi compléter leur formation initiale ;

2) aux demandeurs d'emploi âgés de 26 ans et plus, inscrits sur la liste des demandeurs d'emploi gérée par Pôle emploi.

3) aux bénéficiaires du revenu de solidarité active (RSA), de l'allocation de

¹⁶⁰ Oséo est une entreprise privée avec délégation de service public, qui finance les PME françaises pour l'emploi et la croissance : innovation, investissement, international, création et transmission.

¹⁶¹ Source : <http://www.commentcreersonentreprise.fr>

solidarité spécifique (ASS) ou de l'allocation aux adultes handicapés (AAH) ou aux personnes ayant bénéficié d'un contrat unique d'insertion (CUI).

Son objectif : permettre à ses bénéficiaires d'acquérir une qualification et favoriser leur insertion ou leur réinsertion professionnelle. ¹⁶²

En 2013, la Commission européenne a investi 6 milliards d'euros pour lutter contre le chômage des jeunes en Europe. En France, 300 000 jeunes en bénéficieront pour un montant de 600 millions d'euros sur deux ans. Le gouvernement français doit assurer la mise en œuvre d'un dispositif « garantie jeune » approuvé par tous les États membres de l'Union européenne. Ce dispositif prévoit qu'un jeune doit bénéficier, quatre mois après avoir perdu un emploi ou terminé une formation, d'une nouvelle formation, d'un stage ou d'un emploi.

---> **Les emplois des seniors**

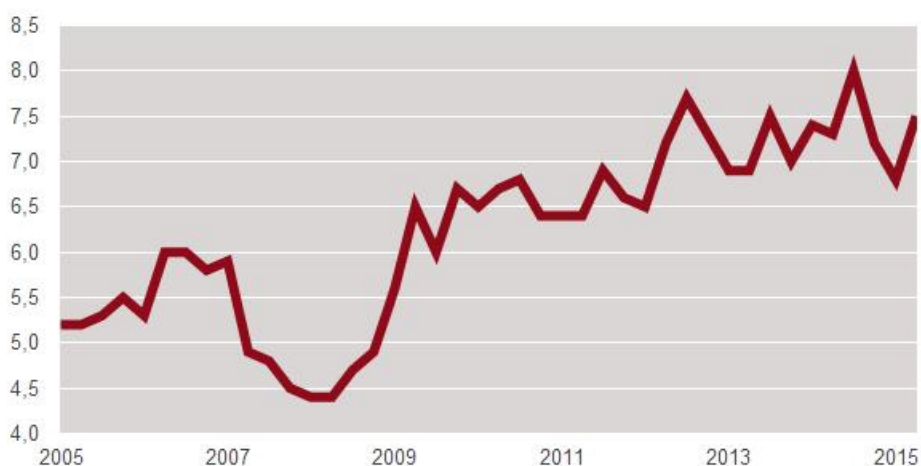
La situation des seniors n'est pas meilleure que celle des jeunes. C'est une autre catégorie de la population qui est touchée fortement par le problème du chômage. Moins d'un salarié français sur deux entre 55 et 64 ans a un emploi. Avec une augmentation de 8,7% en un an, le chômage des seniors connaît une forte progression. En avril 2015, on comptait 840 000 personnes de plus de 50 ans sans emploi. Passée la cinquantaine, aux alentours des 55 ans, les salariés sont jugés plus assez performants et trop chers. Paradoxalement, alors que la réforme des retraites prévoit de reculer peu à peu l'âge légal de départ, ils sont, au mieux, mis au placard, au pire, poussés dehors. Voir ci-dessous le tableau OCDE¹⁶³ :

¹⁶² Source : <http://travail-emploi.gouv.fr>

¹⁶³ L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE)

Taux de chômage des seniors de 55 à 64 ans

(en % de la population active)



SOURCE : OCDE

Tableau 19: Le taux de chômage des seniors français de 55 à 64 ans (1996-2015)¹⁶⁴

Le gouvernement envisageait de transposer aux seniors le dispositif Zéro charges applicable jusqu'au 30 juin 2010 dans les TPE. Au-delà d'un accompagnement renforcé des 50-64 ans dans leur recherche d'emploi, le gouvernement a déjà mis en œuvre en 2009 un dispositif, le plan emploi senior, visant à accroître leur taux d'emploi en France.

Le plan emploi senior propose les mesures suivantes¹⁶⁵ :

=> Contrat de génération

C'est une prime à l'embauche d'un senior pour les employeurs. Les entreprises touchent 2 000 euros pour le maintien en activité d'un senior (plus de 57 ans) à la condition de recruter un jeune (moins de 26 ans) en CDI, pour lequel ils reçoivent 2 000 euros supplémentaires. Avec cette nouvelle formule, l'employeur pourrait donc bénéficier de 6 000 euros d'aides (4 000 pour le senior et 2 000 pour le jeune).

=> Contrat de professionnalisation

Idem que le « Contrat de professionnalisation » mentionné précédent pour les jeunes.

=> Surcote

La surcote est une majoration de la pension de retraite de base dont bénéficient les assurés qui continuent de travailler après l'âge légal de départ à la retraite et au-delà de

¹⁶⁴Source : <http://www.emploi.gouv.fr/thematiques/mesures-seniors>

¹⁶⁵ Source : idem

la durée d'assurance nécessaire pour bénéficier du taux plein.

=>Retraite progressive

La retraite progressive permet aux salariés qui ont atteint l'âge légal de la retraite (62ans), qui ont validé 150 trimestres et ont exercé une activité à temps partiel de bénéficier d'une fraction de leur pension de retraite (retraite de base et complémentaire) :

- 30 % pour une activité professionnelle comprise entre 60 et 80 % d'un temps complet dans l'entreprise,
- 50 % pour une activité inférieure à 60% et au moins égale à 40% d'un temps complet,
- 70 % pour une durée de travail inférieure à 40 % d'un temps complet.

- L'accompagnement des chômeurs de longue durée

Le gouvernement a créé le Droit individuel à la formation (DIF) remplacé depuis janvier 2015 par le Compte personnel de formation (CPF) qui offre 100 heures de formation gratuite à chaque demandeur d'emploi. L'état veut que cet accompagnement soit « global », c'est-à-dire qu'avec le concours des établissements associatifs, les chômeurs pourraient bénéficier d'aides dans leurs recherches d'emploi et d'aides pour leurs préoccupations sociales (le logement, la santé, la garde d'enfant etc.)

Il existe un paradoxe en France, constitué par le fait que le nombre de chômeurs augmente en même temps que les emplois vacants. Selon une étude annuelle de Pôle Emploi, datée d'avril 2015, sur les « Besoins en main d'œuvre »¹⁶⁶, en 2015, il y a plus de 450.000 entreprises françaises à vouloir embaucher. Ainsi plus de 20% envisagent de recruter cette année. Un record. Au total, les besoins de ces « recruteurs potentiels » représentent désormais 1,74 million de postes. Soit 2,3% de plus que l'année précédente.

« Les métiers qui recrutent le plus sont, comme toujours en France, ceux liés aux secteurs des services: ils représentent 64% (en hausse de 3,2%) des besoins en main d'œuvre en France en 2015. Le seul secteur des services à la personne (agents d'entretien, aides à domicile...) concentre 41% des projets de recrutement (+3,2%). L'hôtellerie-restauration (serveurs, cuisiniers...), les domaines scientifiques et techniques (ingénieurs, cadres R&D...), la santé et l'action sociale (aides-soignants, animateurs...) et les services aux entreprises (nettoyage, sécurité) restent très

¹⁶⁶ <http://bmo.pole-emploi.org/static/bmo2015>

pourvoyeurs d'emplois. En revanche, dans l'industrie et la construction, il y a toujours aussi peu d'opportunités de travail. » ¹⁶⁷[Rabreau, Marine,22/04/2015,Le Figaro.fr]

Parmi les métiers recherchés par les employeurs français certains sont plus difficiles à pourvoir que d'autres, c'est le cas dans la restauration, chez les infirmiers et les saisonniers. Voir le tableau ici -dessous :

 **Les métiers...**

...Les plus difficiles à recruter		...Les moins difficiles à recruter	
Effectifs à recruter	En % de cas difficiles	Effectifs à recruter	En % de cas difficiles
51 690	Aides à domicile 60,8 %	34 664	Artistes 10,9%
25 710	Ingénieurs 57,7 %	25 628	Caissiers 12,1%
34 917	Cuisiniers 50,5 %	36 888	Employés libre-service 12,5 %
21 835	Employés de maison 49,4%	20 224	Professionnels des spectacles 12,7%
26 208	Attachés commerciaux 44,6 %	22 267	Agents administratifs 15,9%
21 869	Sportifs 37,7 %	23 596	Agents d'accueil 19%
21 997	Agents de sécurité 37%	41 031	Ouvriers non qualifiés 19,9 %
34 300	Employés de l'hôtellerie 36,6 %	100 653	Viticulteurs 20,0%
41 084	Aides-soignants 36,1 %	79 175	Agents d'entretien de locaux 22,2%
70 873	Serveurs 35,4 %	21 498	Jardiniers salariés 22,9%

Tableau 20 : La situation de recrutement des métiers en France (2015)¹⁶⁸

Les emplois qui manquent de main-d'œuvre sont généralement des métiers « durs » qui présentent plus d'inconvénients du fait du travail le week-end et le soir par exemple. Le transport peut être un autre facteur d'obstacle au recrutement car, selon une enquête du Credoc, en date de juillet 2011, « au cours des cinq dernières années, environ 500000 personnes en recherche d'emploi ont effectivement renoncé à un poste parce que cela les aurait contraint à accroître leurs dépenses de transport ».¹⁶⁹ [Dubois, Jessica, 20/06/2013,latribune.fr]

En France le gouvernement a déployé des mesures pour lutter contre le chômage cependant, il faudrait aussi que les français apprennent à s'adapter plus rapidement en ces temps de crise. Les emplois existent bel et bien encore en France, mais si on fait la fine bouche, on n'a rien. Qui ne tente rien, n'a rien !

¹⁶⁷ Source : Rabreau, Marine,22.04.2015,Il y a 1,7 million de postes à pourvoir en France,site :Le Figaro.fr

¹⁶⁸ Source : idem

¹⁶⁹ Source : Dubois, Jessica, 20.06.2013,Offres d'emplois non pourvues : la France manque-t-elle de travailleurs ? Site : latribune.fr

-La retraite

Pour alléger le déficit et notamment celui des cotisations vieillesse, de nombreuses réformes sur la retraite ont été appliquées successivement en France. La plus récente, c'est celle de 2013 qui fait suite à une précédente réforme par le gouvernement de François FILLON en 2010. Ces différentes réformes ont progressivement augmenté l'âge de départ à la retraite et le nombre de trimestres requis pour percevoir une pension à taux plein.

=> L'âge de départ

Pour pouvoir liquider votre retraite, vous devez avoir atteint l'âge minimum légal, qui dépend de votre année de naissance. Il reste possible de partir avant cet âge à certaines conditions, notamment lorsqu'on a commencé à travailler très jeune. A cet âge, si vous n'avez pas atteint la durée d'assurance minimale, c'est-à-dire cotisé le nombre de trimestres nécessaires pour percevoir une pension à taux plein, celle-ci subira une décote (réduction de pension). A partir de 2017, l'âge minimum pour partir à la retraite sera de 62 ans, contre 60 ans actuellement. Pour les générations nées à partir de 1955, vous pouvez continuer à travailler jusqu'à 67 ans, âge de la retraite automatique à taux plein sans condition de durée de cotisation, dans la plupart des régimes. Il existe trois âges légaux de départ à la retraite :

1. La retraite à 62 ans

L'âge minimal pour partir à la retraite est de 62 ans pour les personnes nées à partir du 1er janvier 1955. Pour les générations précédentes, cet âge diffère en fonction de l'année de naissance, selon le tableau suivant :

Date de naissance	Age minimum de départ en retraite
Avant le 1er juillet 1951	60 ans
Du 1er juillet au 31 décembre 1951	60 ans et 4 mois
Année 1952	60 ans et 9 mois
Année 1953	61 ans et 2 mois
Année 1954	61 ans et 7 mois
Année 1955	62 ans

Tableau 21 : L'âge de retraite en fonction de l'année de naissance ¹⁷⁰

¹⁷⁰ Source : <http://www.cor-retraites.fr/IMG/pdf/doc-2785.pdf>

2. La retraite à 67 ans

A 67 ans, un salarié qui n'a pas cotisé le nombre de trimestres nécessaires pourra partir à la retraite sans pénalité de minoration (décote). Néanmoins, sa pension sera calculée au prorata du nombre de trimestres cotisés. Cet âge était de 65 ans, jusqu'à la réforme de 2010. Il augmente selon le calendrier suivant :

Date de naissance	Age minimum de départ en retraite
Avant le 1er juillet 1951	65 ans
Du 1er juillet au 31 décembre 1951	65 ans et 4 mois
Année 1952	65 ans et 9 mois
Année 1953	66 ans et 2 mois
Année 1954	66 ans et 7 mois
Année 1955	67 ans

Tableau 22 : L'âge minimum de départ en retraite en fonction de l'année de naissance¹⁷¹

3. La retraite à 70 ans

Si le salarié a 70 ans ou plus, son employeur peut le mettre à la retraite d'office. Dans ce cas-là, la procédure est simple : il doit juste lui adresser le préavis légal, comme dans le cas d'un licenciement. L'indemnité de mise à la retraite est égale à l'indemnité versée en cas de licenciement.

Selon un rapport du Conseil d'orientation des retraites en mai 2015, ¹⁷² les hommes partent en retraite après les femmes. « *Au 31 décembre 2012, 26 % des femmes âgées de 60 ans ont déjà liquidé un premier droit direct de retraite. Elles sont 70 % de celles âgées de 61 ans et 91 % de celles âgées de 65 ans. Ces taux de retraités aux âges de 60 ans, 61 ans et 65 ans au 31 décembre 2012 sont plus élevés que pour les hommes : respectivement 40 %, 74 % et 94 %.* » [p1] Cela traduit le fait que les femmes des générations précédentes qui liquident leur retraite ont en général des carrières plus courtes que les hommes, à atteindre l'âge d'annulation de la décote (65 ans pour ces générations) pour partir à taux plein. D'après ces chiffres, les Français ont pris leur retraite de plus en plus tôt jusqu'à la génération née en 1950, partie en moyenne à 60,4 ans. L'âge remonte très vite jusqu'à la génération 1955, qui devrait

¹⁷¹ idem

¹⁷² idem

partir à 62 ans. Il devrait continuer à augmenter progressivement jusqu'à une moyenne de 64,1 ans pour la génération née en 1975, avant de se stabiliser à ce niveau.

=> Le nombre de trimestres validés

Pour partir à la retraite, il faut cotiser « une durée d'assurance minimale » calculée en trimestres. Pour valider un trimestre, quelle que soit la durée de travail accomplie, il faut avoir cotisé sur une rémunération égale à un montant minimum. Ce montant s'élevait jusqu'à présent à 200 fois le Smic¹⁷³ horaire au 1er janvier de l'année concernée. Depuis le 1er janvier 2014, ce montant minimum a été abaissé à 150 fois le Smic horaire. Désormais, il faut avoir gagné au moins :

- 1 441,5 € pour valider un trimestre
- 2 883 € pour valider deux trimestres
- 4 324,5 € pour valider trois trimestres
- 5 766 € pour valider quatre trimestres

Les conditions de durée d'assurance sont liées à l'année de naissance des salariés: les réformes récentes ont allongé progressivement le nombre de trimestre requis. Voir les détails au tableau ici- dessous¹⁷⁴ :

Année de naissance	Durée de cotisation
1948 ou avant	160 trimestres (40 ans)
1949	161 trimestres (40 ans et un trimestre)
1950	162 trimestres (40 ans et deux trimestres)
1951	163 trimestres (40 ans et trois trimestres)
1952	164 trimestres (41 ans)
1953 - 1954	165 trimestres (41 ans et un trimestre)
1955 -1957	166 trimestres (41 ans et deux trimestres)
1958 - 1960	167 trimestres (41 ans et trois trimestres)
1961 - 1963	168 trimestres (42 ans)
1964 - 1966	169 trimestres (42 ans et un trimestre)
1967 - 1969	170 trimestres (42 ans et deux trimestres)
1970 - 1972	171 trimestres (42 ans et trois trimestres)
A partir de 1973	172 trimestres (43 ans)

Tableau 23 : La durée de cotisation en fonction de l'année de naissance

=> La retraite anticipée

Il existe des cas spécifiques qui peuvent bénéficier d'un départ anticipé en retraite comme, la carrière longue, le handicap ou la carrière pénible.

¹⁷³ Smic :Salaire minimum interprofessionnel de croissance

¹⁷⁴ Source : www.la-retraite-en-clair.fr

1) La carrière longue

Pour remplir la condition d'âge en début de carrière, un salarié doit valider au moins 5 trimestres à la fin de l'année au cours de laquelle il atteint l'âge de 16, 17 ou 20 ans, ou 4 trimestres si il est né au dernier trimestre de l'année.

Toutefois, pour pouvoir bénéficier d'un départ anticipé, il est possible de comptabiliser, dans sa durée d'assurance cotisée, depuis le 1er avril 2014 :

- jusqu'à 4 trimestres de congé maladie, et accident du travail;
- jusqu'à 4 trimestres de service militaire;
- jusqu'à 4 trimestres de chômage indemnisé;
- tous les trimestres de congé maternité;
- jusqu'à 2 trimestres d'invalidité;
- tous les trimestres qui seront acquis au titre du dispositif « prévention de la pénibilité ».

2) Le handicap

Les salariés reconnus handicapés peuvent partir à la retraite à partir de 55 ans s'ils remplissent trois conditions :

- une certaine durée d'assurance validée ;
- une certaine durée d'assurance cotisée;
- un taux d'incapacité de 50% au minimum tout au long de ces durées d'assurance.

Pour pouvoir partir en retraite anticipée, les travailleurs handicapés doivent justifier des durées d'assurance suivantes, calculées sur la base des durées requises pour une retraite à taux plein ¹⁷⁵:

Age	Durée totale d'assurance validée	Durée d'assurance cotisée
55 ans	Durée requise pour le taux plein, moins 40 trimestres	Durée requise pour le taux plein, moins 60 trimestres
56 ans	Durée requise pour le taux plein, moins 50 trimestres	Durée requise pour le taux plein, moins 70 trimestres
57 ans	Durée requise pour le taux plein, moins 60 trimestres	Durée requise pour le taux plein, moins 80 trimestres
58 ans	Durée requise pour le taux plein, moins 70 trimestres	Durée requise pour le taux plein, moins 90 trimestres
59 ans à 61 ans et 11 mois	Durée requise pour le taux plein, moins 80 trimestres	Durée requise pour le taux plein, moins 100 trimestres

¹⁷⁵ Source : www.la-retraite-en-clair.fr

Tableau 24 : La durée totale d'assurance validée et de cotisée en fonction de l'année de naissance

3) La carrière pénible

Un travailleur peut partir à la retraite à 60 ans et percevoir une pension à taux plein, même sans atteindre la durée d'assurance requise, s'il est établi qu'il souffre d'une incapacité permanente liée à la pénibilité de son travail. Celle-ci peut résulter d'une maladie professionnelle ou d'un accident du travail ayant entraîné des lésions similaires à celles d'une maladie professionnelle. Il existe deux cas de figure :

- Si l'incapacité permanente est au moins égale à 20% :

Le salarié peut bénéficier du départ anticipé. La simple reconnaissance de cette incapacité suffit à vous donner droit à la retraite à 60 ans à taux plein.

- Si l'incapacité permanente est située entre 10 et 20% :

Deux conditions s'ajoutent :

1° Avoir été exposé pendant 17 ans à un ou plusieurs facteurs de risques professionnels ;

2° Qu'il soit établi que l'incapacité est liée à l'exposition aux risques en question.

Dans ce second cas, le droit à la retraite à 60 ans n'est pas automatique : c'est une commission pluridisciplinaire qui examine chaque situation personnelle et rend sa décision.

L'augmentation générale de l'âge réel de départ à la retraite contribue effectivement à réduire le déficit du système de retraites, à la hauteur d'environ un tiers du besoin de financement. Rappelons qu'il existe trois moyens de réduire le déficit : augmenter les cotisations, baisser les pensions, élever l'âge de départ à la retraite.

2.3 Activités socioculturelles et gestion du temps diurne, hebdomadaire, etc.

Les français, experts en art de vivre, « ne perdent pas leur vie à la gagner ». Telle est leur devise. La France est réputée pour ses vacances et la quantité de temps libre dont les français disposent, ce qui fait envie à tous les autres pays. En effet, on ne travaille pas beaucoup en France. Le temps de travail réglementé est de 35 heures par semaine. Les salariés ont droit à 5 semaines de congés payés par an. En ajoutant 11 jours fériés et la tradition française de « faire le pont »¹⁷⁶ pour un week-end rallongé, les

¹⁷⁶ Lorsqu'un jour férié tombe un jeudi ou un mardi, les entreprises ferment souvent leurs bureaux le vendredi ou le lundi.

français travaillent en moyenne 1700 heures par an, soit environ 240 jours sur 365. On peut donc dire que les activités exercées par les français pendant leur temps libre représentent une partie importante de leur vie. Que font les français avec leur temps libre ?

2.3.1 Revenus, impôts et consommation

L'étymologie du mot « argent » vient du latin *argentum*, qui veut dire « brillant ». Il semble que pour être « brillant » dans la vie, un homme a besoin d'argent. De nos jours, la réussite sociale d'une personne repose essentiellement sur la quantité d'argent qu'elle possède. Les « millionnaires », les « milliardaires » sont des leaders, des élites d'un pays, même du monde et deviennent un exemple à suivre. Dans la vie, l'argent n'est pas tout, mais sans lui, on ne peut rien faire du tout. Dans ce que l'on gagne par le travail, une partie sert à des besoins de survie et une autre partie est destinée à se divertir. Le montant qu'on accorde aux loisirs est un critère de qualité de vie car cela signifie qu'on gagne suffisamment pour vivre et qu'il reste un surplus dans le budget que l'on peut consacrer aux loisirs. Nous savons que les français disposent de beaucoup de temps libre pour leurs loisirs, mais qu'en est-il de leur budget pour ce faire ?

- Les revenus

En France, les revenus totaux des ménages sont calculés à partir de :

Les revenus d'activité (salaires, allocations chômage) et/ou de réversion (retraite)

+ Les revenus du patrimoine

+ Les transferts sociaux

- Les impôts (CSG¹⁷⁷, taxe d'habitation).

- Les revenus d'activité

=> Le salaire

Sur une fiche de salaire française, on a un « salaire brut » et un « salaire net ». Pour les distinguer, le salaire brut est la somme d'argent qu'un employeur verse à un employé. Le salaire net est la somme d'argent qu'un employé reçoit réellement. Le montant différentiel représente les différentes cotisations sociales obligatoires prélevées directement sur le salaire brut pour environ 23%. Les taux des cotisations sociales sur les salaires versés à compter du 1er janvier 2015 sont les suivants :

¹⁷⁷ La contribution sociale généralisée (CSG) est un prélèvement obligatoire qui participe au financement de la sécurité sociale en France. Elle a été instituée par la loi de finances pour 1991, du 28 décembre 1990. (wikipedia)

Régimes	% total	% Empl.	% Sal.	Assiette
I. URSSAF				
Assurance maladie	13,55	12,8	0,75	T
Solidarité autonomie	0,3	0,3		T
Allocations familiales	5,25	5,25		T
Assurance vieillesse	2,10	1,80	0,30	T
Accidents du travail	Tx var.	Tx var.		
CSG	7,5		7,5	98,25% du brut
CRDS	0,5		0,5	98,25% du brut
Assurance vieillesse	15,35	8,50	6,85	< 1 P
Aide logement ()	0,1	0,1		<1P
Aide logement ()	0,5	0,5		T
II. Pôle emploi				
Chômage	6,4	4	2,4	< 4 P
AGS	0,3	0,3		< 4 P
III. Retraites compl.				
Cadres				
Arrco TA ()	7,75	4,65	3,10	< 1 P
Ass. décès obligatoire	1,5	1,5		< 1 P
AGFF TA	2,2	1,3	0,9	< 1 P

Tableau 25 : Les taux des cotisations sociales sur les salaires versés (2015)¹⁷⁸

=> L'assurance chômage

Lorsqu'un salarié français perd son emploi après un licenciement ou une rupture conventionnelle, (pas pour le cas de la démission sauf s'il s'agit d'une « démission légitime ») il a droit aux allocations chômage. Pour bénéficier de cette aide financière de chômage, il faut remplir certaines conditions ¹⁷⁹:

- Avoir des aptitudes physiques à l'exercice d'un emploi,
- Être inscrit comme demandeur d'emploi auprès du Pôle emploi et se conformer au plan personnel d'aide au retour à l'emploi,
- L'accomplissement d'actes positifs de recherche d'emploi,
- Avoir une certaine durée d'affiliation au régime (au moins 122 jours au

¹⁷⁸ Source : www.cleiss.fr

¹⁷⁹ Source : « Chômage en France », site : Wikipedia
https://fr.wikipedia.org/wiki/Ch%C3%B4mage_en_France

cours des 28 derniers mois ou des 36 derniers mois pour les salariés âgés de 50 ans et plus) au moment de la rupture du contrat de travail,

- Ne pas avoir atteint l'âge légal de départ à la retraite (ou l'âge requis pour bénéficier d'une retraite à taux plein),
- Accepter les offres raisonnables d'emploi. En cas de refus de deux offres raisonnables, le demandeur d'emploi peut être sanctionné.

Le montant de l'allocation journalière varie en fonction des rémunérations précédant la perte d'emploi, réparties en 4 tranches :

- 75% du salaire brut pour un niveau de rémunération inférieure à 1.159 €,
- une allocation minimale de 28,67 € par jour pour une rémunération comprise entre 1.159 € et 1.270 €,
- 40,4% du salaire journalier brut + 11,76 € fixe par jour pour un salaire compris entre 1.270 € et 2.149 €,
- 57 % du salaire journalier brut pour un salaire entre 2.149 € et 12.680 €.

La durée de versement est limitée par le temps des affiliations antérieures. Il faut travailler au moins 4 mois (122 jours), pour pouvoir valider une journée de travail (activité salariée) qui donne droit à une journée d'allocation. Selon l'âge, la durée de versement varie en deux catégories :

- moins de 50 ans : la durée de vos droits est au minimum de 4 mois et ne peut pas dépasser 2 ans (24 mois).
- 50 ans et plus : la durée de vos droits est au minimum de 4 mois et ne peut pas dépasser 3 ans (36 mois).

- Les revenus du patrimoine

Les revenus du patrimoine représentent le patrimoine brut, l'ensemble des biens qu'il contient, évalués au prix du marché, moins ses dettes et autres engagements financiers (patrimoine net). Le patrimoine brut des particuliers se compose d'un actif et d'un passif :

=>Actifs

- des propriétés foncières et immobilières (voir patrimoine immobilier),
- des propriétés professionnelles et parts d'entreprises,
- des placements financiers (comptes bancaires et portefeuille de valeurs

mobilières comprenant des actions, obligations, produits dérivés et/ou des OPCVM (Organisme de placement collectif en valeurs mobilières)

- des meubles, équipements domestiques et véhicules,
- des objets d'art et de collection
- de la propriété intellectuelle (brevets, droits d'auteur),
- la valeur actuarielle des rentes et pensions à toucher et d'une façon générale toutes les créances.

=>Passifs

- Emprunts (les crédits à la consommation et crédits immobiliers)
- Dettes fiscales et sociales
- Les dettes envers des tierces personnes
- Les emprunts d'investissement
- Les dettes latentes

Selon une étude de l'Insee en 2014¹⁸⁰ intitulée « Le patrimoine économique national en 2013 », le patrimoine économique national français est à 13 345 milliards d'euros, ce qui équivaut à près de huit fois le produit intérieur net de l'année. Quant aux ménages, leurs revenus de patrimoine s'élèvent à 10 414 milliards d'euros, soit huit fois leurs revenus net, qui augmentent « modérément » avec un taux de 1,8%. Cette augmentation est liée principalement aux patrimoines financiers des ménages en raison de « *flux de placements toujours importants et de la revalorisation des titres détenus.* »[P1] En revanche, leur patrimoine non financier représente 69 % du total des revenus, composés majoritairement des biens immobiliers restent quasi inchangé après une légère baisse de 0,1 %.

- Les Impôts

L'impôt en France est un versement obligatoire et sans contrepartie aux administrations publiques françaises, auquel sont soumises les personnes physiques et morales françaises ou vivant en France. Il sert essentiellement aux dépenses publiques et à toute autre activité économique du pays. C'est le Parlement qui vote et décide la création ou la modification d'un impôt proposé par le gouvernement. La fiscalité française est très lourde. D'après une étude de Taxation Trends in the European Union en 2015¹⁸¹, publiée par Eurostat, le montant total des impôts et des cotisations sociales

¹⁸⁰ <http://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1529/ip1529.pdf>

¹⁸¹ http://ec.europa.eu/taxation_customs/resources/documents/taxation/gen_info/economic_analysis/tax_structures/2015/report.pdf

s'élève à 47,3% du Produit intérieur brut (PIB) en France.

=> Les impôts pour les ménages

Les ménages paient :

- tous, des impôts sur leur consommation : taxe sur la valeur ajoutée(TVA), taxe intérieure de consommation sur les produits énergétiques (TIPCE), droits sur les tabacs et les alcools, etc. ;
- pour la plupart, des impôts sur leurs revenus : pour l'essentiel sous la forme de la contribution sociale généralisée (CSG) prélevée au profit de la Sécurité sociale et de l'impôt sur le revenu proprement dit ;
- enfin, pour certains, des impôts sur leur patrimoine : comme l'impôt de solidarité sur la fortune (ISF) ou les taxes foncières prélevées par les collectivités territoriales.

=> Les impôts pour les entreprises

Les entreprises paient des impôts :

- sur leurs bénéfices : pour l'essentiel, l'impôt sur les sociétés (IS) ;
- sur leur patrimoine : les taxes foncières quand elles sont propriétaires ;
- sur la jouissance d'un bien immobilier : la cotisation foncière des entreprises (CFE) ;
- ainsi que sur leur valeur ajoutée, comme la cotisation sur la valeur ajoutée des entreprises (CVAE). Source : www.vie-publique.fr

Le système fiscal français est spécial, car la France est fait partie des rares pays qui ont encore un impôt sur les grandes fortunes et le seul qui utilise un système de cotisations sociales progressives. C'est-à-dire que plus le revenu augmente plus le taux de prélèvement fiscal est élevé. Le calcul de l'impôt s'effectue également en fonction de la situation et des charges de famille. En 2015, il y a 36,5 millions de foyers fiscaux. Sur l'ensemble de ces foyers fiscaux, 17 millions sont imposables, et 19,5 millions ne le sont pas. Le taux de foyers imposés dans l'hexagone atteindra donc 46,5% cette année. Voici ci- dessous le taux de l'application en 2015¹⁸² :

¹⁸² Source : [www. impots.gouv.fr](http://www.impots.gouv.fr)

Taux applicables aux revenus 2014 (impôt 2015) - Revenu imposable par part	
jusqu'à 9 690 €	0 %
de 9 690 € à 26 764 €	14 %
de 26 764 € à 71 754 €	30 %
de 71 754 € à 151 956 €	41 %
plus de 151 956 €	45 %

Tableau 26 : Le taux de l'application aux revenus 2014

En 2014, l'impôt sur le revenu rapporte à l'état français 24% des recettes fiscales totales, ce qui lui donne la seconde place juste derrière la TVA qui représente 48% en première place. Pour les français le plus fortunés, le taux s'élève à 45%. Ainsi de nombreuses personnalités françaises ont choisi de quitter la France plutôt que de payer une grosse somme d'impôt. Des patrons, des chanteurs, des acteurs, beaucoup de sportifs, ces riches qui gagnent des millions, sont des pratiquants de l'évasion fiscale. La Suisse est leur destination favorite, « 20% d'entre eux préfèrent y séjourner, suivie par la Belgique (17%) et le Royaume-Uni (14%) ». [Lexpress.fr, 29/11/2014]

-La Consommation

L'épaisseur du portefeuille affecte directement la consommation. La crise économique laisse des traces dans l'esprit des consommateurs français. Même si le taux de croissance de la consommation reste stable et positif (+ 0,4 % en 2013, +0,6 % en 2014), les français ont l'impression d'être restreints dans leur budget. Par conséquent, on remarque certains changements dans leurs modes de consommation.

-Attitudes et Comportements

Étant donné qu'on est en temps de crise, les consommateurs font plus attention aux prix et préfèrent faire des achats « malins ». Par exemple :

=>Les produits des marques de distributeur sont les favoris des consommateurs comparés à d'autres grandes marques, notamment grâce à leur bon rapport entre qualité et prix.

=>On veut payer un service pour un bien plutôt que payer un bien pour son service. L'essentiel est la satisfaction d'un besoin mais pas la possession d'un bien. C'est pourquoi les compagnies téléphoniques offrent de nombreux forfaits avec portables fournis. Il apparaît également des locations de tout genre de biens : les vélos, les ordinateurs, l'électroménager etc., pour satisfaire les consommateurs français.

=>Les achats et les ventes de biens d'occasion entre les particuliers sont prospères surtout à travers les sites d'internet comme : Amazon, Ebay , Price Minister et Le bon coin. Cette tendance est telle que certains grands distributeurs s'y mettent aussi : Auchan, Fnac, IKEA, Décathlon etc.

-Gestion du budget

L'augmentation du taux de chômage, la crise, dont on parle à tout bout de champs, crée un sentiment d'insécurité financière chez les français. Cette incertitude quant à l'avenir fait que les français gèrent beaucoup plus raisonnablement leurs revenus et leurs dépenses. Ainsi, deux phénomènes dans la gestion budgétaire des ménages français sont nés sous le signe de la crise : La hausse de l'épargne et la baisse du pouvoir d'achat. Voir le tableau ci -dessous :

		2014T1	2014T2	2014T3	2014T4	2015T1	2015T2
RDB	B6	0,9	0,3	0,4	-0,1	1,0	0,2
RDB par unité de consommation	B6/UC	0,8	0,2	0,3	-0,2	0,9	0,1
Pouvoir d'achat du RDB	B6 / Prix (P3)	0,7	0,4	0,6	0,0	1,1	-0,2
Pouvoir d'achat du RDB par unité de consommation	(B6/Prix (P3))/UC	0,6	0,3	0,5	-0,1	1,0	-0,3
Taux d'épargne	B8/B6	15,1	15,1	15,2	15,0	15,3	15,1

Source : Comptes nationaux - Base 2010, Insee

RDB : Le revenu disponible brut

Tableau 27 : Le tableau de l'épargne et du pouvoir d'achat en France (2014-2015)

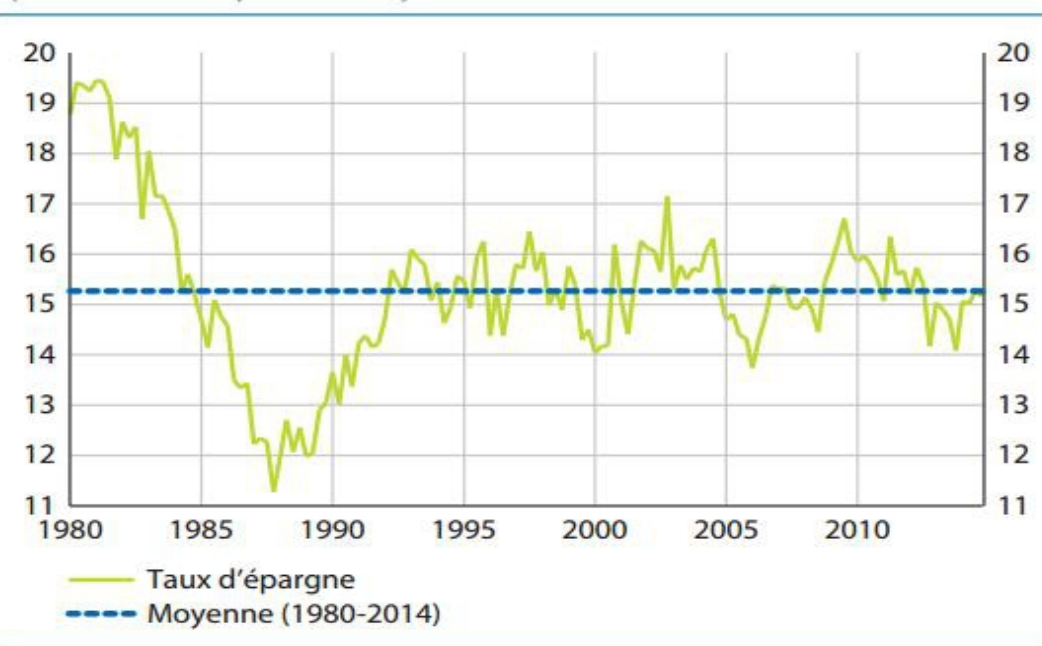
=>Hausse de l'épargne

Pour mieux se préparer à un avenir incertain, de plus en plus de français gardent leur argent de côté plutôt de le dépenser. L'incertitude sur l'emploi et le revenu diminue l'envie de consommer et parallèlement ce pessimisme augmente le besoin d'une épargne de précaution. Selon un rapport de Banque de France en septembre 2015¹⁸³, le taux d'épargne remonte ces derniers années, 14,7% en 2013, 15,1% en 2014, 15,3% au premier trimestre 2015 .voir le tableau ci-dessous :

¹⁸³ Source:Rapport de l'Observatoire de l'épargne réglementée 2015, site : banque-france.fr
https://www.banque-france.fr/uploads/tx_bdfgrandesdates/RDB_09_Epargne-consommation.pdf

G1 Taux d'épargne des ménages

(% du revenu disponible brut)



Source : comptes nationaux trimestriels (base 2010).

Tableau 28 : Le taux d'épargne des ménages français (1980-2014)

En effet, les économistes arrivent à observer un phénomène permanent : plus la situation économique se dégrade plus l'individu aura tendance à épargner, pour se protéger, anticipant des difficultés à venir. C'est aussi ce qui se passait entre 2008 et 2009 où le taux d'épargne a été influencé par la crise, montant de 15% à 16,2%. Cette hausse était beaucoup plus importante au Royaume-Uni, de 2,2% à 7%. Malgré un PIB¹⁸⁴ acquis pour 2015 en augmentation de 0,8% par rapport à 2014, les français ne changent pas leur besoin d'épargner car ce 0,8% de richesse en plus est jugé trop faible pour rassurer les ménages français dans leur capacité de faire face aux nombreuses inquiétudes (le conflit des migrants, le financement de la retraite, la crise monétaire). Ainsi, le facteur psychologique des français devient un élément important dans ce genre d'analyse économique.

Les français sont bons en gestion financière. En 2014, ils ont mis de côté 74 milliards d'euros d'épargne nette. Soit plus de 6 milliards d'euros par mois. Cette performance est le résultat d'une forte capacité d'épargne mensuelle des français combinée à un choix judicieux dans leurs investissements financiers. L'assurance-vie

¹⁸⁴ PIB : Produit intérieur brut est la valeur totale de tous les biens et services produits dans un pays donné au cours d'une année donnée.

est le placement préféré des français. Il représente 37,5% de l'épargne des ménages. Les Plans d'épargne Logement sont également des favoris avec un rendement de 2,5% annuels contre celui du Livret A (1%). Lorsque les livrets d'épargne ont baissé de 10 milliards d'euros en 2014, les plans d'épargne logement quant à eux ont progressé de 18 milliards, soit deux fois plus qu'en 2013.

=> Moins de dépenses non nécessaires

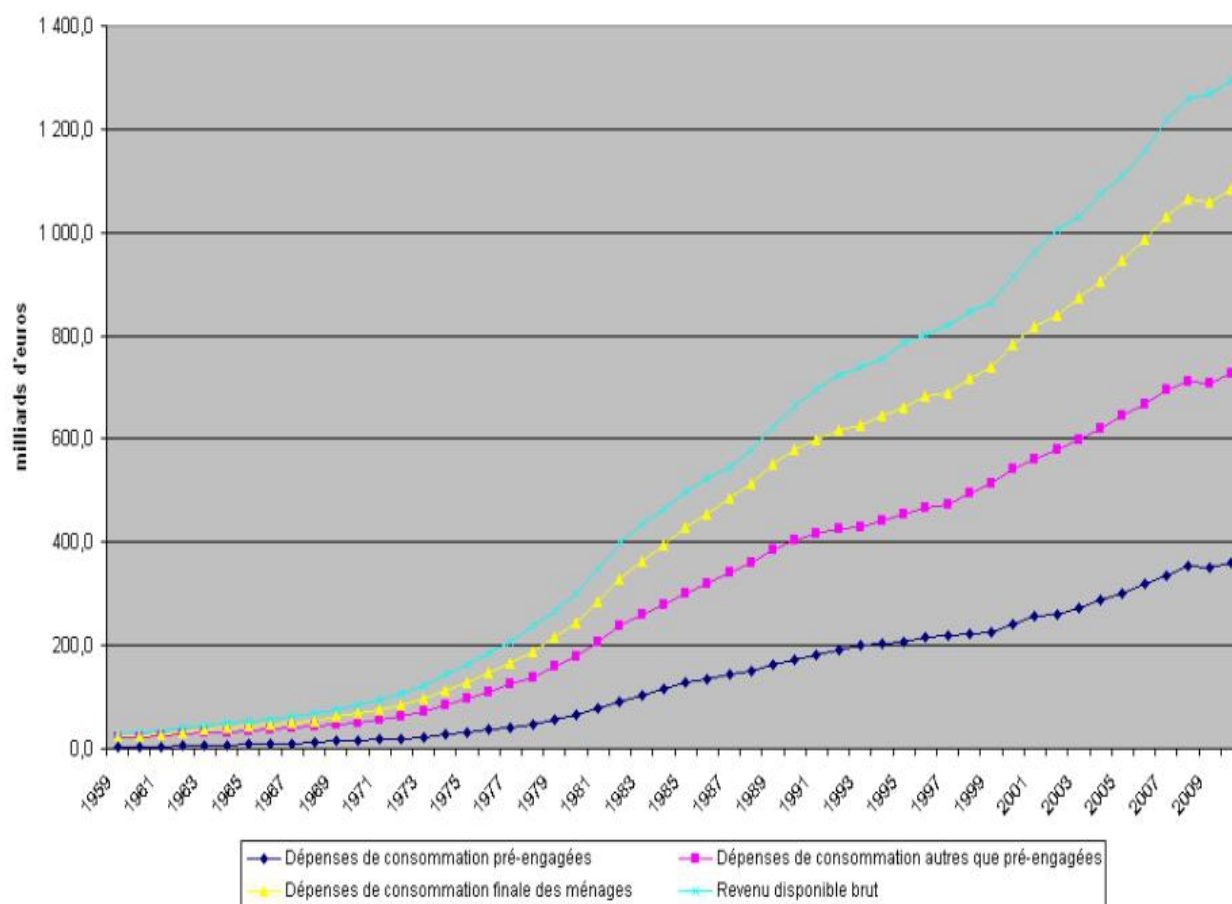
Si les français veulent avoir plus d'argent à la fin du mois pour mettre dans l'épargne, ils doivent faire de l'arbitrage dans leurs dépenses. Il existe des dépenses difficiles à réduire, il s'agit des dépenses « contraintes » ou « pré-engagées » qui sont dues par les ménages par contrat ou au titre d'un abonnement. L'Insee en donne une autre définition plus détaillée. Les « dépenses pré-engagées » sont¹⁸⁵ :

- les dépenses liées au logement (y compris les loyers imputés aux propriétaires occupant leur logement), ainsi que les dépenses relatives à l'eau, au gaz, à l'électricité et aux autres combustibles utilisés dans les habitations ;
- les services de télécommunications ;
- les frais de cantine ;
- les services de télévision (redevance télévisuelle, abonnements à des chaînes payantes) ;
- les assurances (hors assurance-vie).

Ces dépenses contraintes ne cessent d'augmenter et pèsent très lourd dans le budget des français. Voir le graphique ci-dessous :

¹⁸⁵ Source : www.economie.gouv.fr

Graphique 1 : évolution des dépenses de consommation, des dépenses pré-engagées et du revenu disponible brut de 1959 à 2010



Source : Insee, 2011

Tableau 29 : L'évolution des dépenses de consommation, des dépenses pré-engagées et du revenu disponible brut (1959-2010)

En 2010, les pourcentages des différentes dépenses contraintes par rapport au revenu disponible brut des ménages français sont :

- Les dépenses liées au logement 21,5%
- Les dépenses d'assurances et de services financiers 2,9%
- Les dépenses de télévision et télécommunications 2,6%
- Les dépenses de cantines scolaires 0,8%.

La consommation budgétaire des produits alimentaires des français n'a pas diminué suite à la crise. On remarque que ces dépenses restent stables depuis 2008 (14,9% en 2008 contre 15,4% en 2013). Cependant, les autres dépenses qui sont qualifiées de « non nécessaires » sont réduites comme les achats automobiles (-7,9 % en 2013, -10,3 % en 2012), les dépenses d'habillement et de chaussures (- 1,1 % en 2013) et celles

consacrées aux loisirs et à la culture (- 1,3 % en 2013) .¹⁸⁶

Dans cette situation économique stagnante et durable, le manque de confiance en matière de protection sociale des français est la raison pour laquelle les français choisissent de prendre moins de risques et plus de précautions pour leur avenir. Ils sacrifient une partie du budget pour avoir une épargne préventive au détriment des plaisirs.

2.3.2 La gestion du temps libre, des activités en ville et dans le monde rural

Depuis que l'Homme a été chassé du Paradis où l'abondance et la gratuité sont éternelles, les humains commencent à répartir leur temps entre les loisirs et les tâches contraintes. « *A la sueur de ton front tu mangeras du pain...* » [Genèse, v3.19]¹⁸⁷ Si le travail est une sorte de punition , de torture , les loisirs sont au contraire un court séjour au Paradis qui nous fait du bien. Le mot «loisir», provient du verbe latin licere (« être permis »), et renvoie, au début du XIIe siècle, aux significations positives de « liberté », et d'« oisiveté ». Puis, à partir du XVIIIe siècle, il évolue vers le sens de « divertissement ». Les français aiment être libre, ainsi « la liberté» est inscrite dans leur devise nationale.

2.3.2.1 Le temps libre

A partir du XXe siècle , le temps libre d'un adulte français a été multiplié par cinq et représente en moyenne trois heures et demie chaque jour. Cette augmentation est liée surtout au progrès technique qui accroît l'efficacité de la production et donc baisse le temps de travail. Avec le passage aux 35 heures, le temps de travail est encore réduit de 10 % ce qui donne une demi-journée de plus pour le temps libre par semaine. Lorsque l'on parle du rapport entre le travail et le loisir, une phrase m'est venue à l'esprit: « Le travail c'est la santé, rien faire c'est la conserver.» Cette fameuse phrase est tirée d'une chanson de Henri Salvador intitulée « le travail c'est la santé» où l'auteur des paroles critique ceux « qui courent sans cesse après le travail» sans pouvoir s'amuser dans la vie :

Le travail c'est la santé
Rien faire c'est la conserver
Les prisonniers du boulot
Ne font pas de vieux os.

¹⁸⁶ Source : www.FranceAgriMer.fr

¹⁸⁷ http://www.persee.fr/doc/chris_0753-2776_1993_num_40_1_1623

Ces gens qui courent au grand galop
En auto, métro ou vélo
Vont-ils voir un film rigolo ?
Mais non, ils vont à leur boulot
Ils bossent onze mois pour les vacances
Et sont crevés quand elles commencent
Un mois plus tard, ils sont costauds
Mais faut reprendre le boulot
Dire qu'il y a des gens en pagaille
Qui courent sans cesse après le travail
Moi le travail me court après
Il n'est pas près de me rattraper.
Maintenant dans le plus petit village
Les gens travaillent comme des sauvages
Pour se payer tout le confort
Quand ils l'ont, eh bien, ils sont morts.
Hommes d'affaires et meneurs de foule
Travaillent à en perdre la boule
Et meurent d'une maladie de cœur
C'est très rare chez les pétanqueurs !

-----Le travail c'est la santé - Henri Salvador

Selon une étude du Crédoc, parue dans *Consommation et modes de vie* (N° 268, juillet 2014)¹⁸⁸. « *Le temps libre a augmenté de 47 minutes par jour entre 1986 et 2010, passant de 7h19 à 8h06. Les Français consacrent notamment 9 minutes de plus à leurs repas et surtout 37 minutes de plus à leurs loisirs. À l'inverse, le temps consacré au sommeil et à la toilette a diminué de 12 minutes, le temps au travail ou aux études a baissé de 25 minutes, celui consacré au ménage a baissé de 23 minutes alors que le temps de transport a augmenté de 17 minutes.* » [P3] Pourtant, cette hausse du temps libre est relative, car la diminution de temps de travail entraîne une intensification du rythme professionnel qui se répercute de plus en plus hors du lieu de travail. Par exemple avec les smartphones, on est joignable tout le temps. Avec les ordinateurs portables et les tablettes tactiles, on porte le travail partout où on est. Tout ceci empêche les gens de profiter pleinement du temps libre. De plus, le temps consacré aux

¹⁸⁸ Source: <http://www.credoc.fr/pdf/4p/268.pdf>

loisirs devient lui-même un temps de plus en plus contraint par le culte du corps et celui de la performance. Paradoxalement, le souci de rentabiliser le temps engage chacun dans une course permanente après le temps, alors même qu'on en dispose davantage pour soi.

2.3.2.2 Les diverses activités pratiquées

Quelles sont des activités pratiquées par les français pour se détendre ?

	Base	18-24 ans	25-34 ans	35-49 ans	50-64 ans	65 ans et plus
Base	964	99	151	245	240	228
Ecouter la radio	24%	13%	19%	26%	32%	23%
Regarder la télévision	14%	7%	17%	13%	15%	16%
Lire un livre ou un journal	14%	5%	7%	10%	13%	26%
Ecouter de la musique	13%	32%	15%	14%	6%	8%
Consulter l'actualité sur internet	10%	12%	14%	9%	11%	7%
Faire du sport	9%	13%	9%	9%	7%	8%
Consulter la météo	3%	2%	4%	3%	3%	3%
Jouer à un jeu sur votre Smartphone ou votre tablette	3%	3%	4%	3%	3%	2%
Twitter ou poster un message sur Facebook	2%	7%	1%	3%	0%	-
Une autre activité	9%	6%	10%	9%	9%	9%

Tableau 30 : Le tableau des activités pratiquées par les français pour se détendre¹⁸⁹

Selon un rapport d'étude de PMU-TNS intitulé « L'Observatoire des Loisirs des français » (8e édition novembre 2014)¹⁹⁰ à référer au tableau ci-dessus :

- Écouter la radio est la 1ère activité de loisirs de la journée pour 1 Français sur 4. Les plus jeunes (18-24 ans) préfèrent écouter de la musique (32%), alors que les plus de 65 ans lisent un journal ou un livre (26%).
- Le principal support de loisirs au quotidien des français reste la télévision, pour 22% d'entre eux. L'ordinateur est 2e avec 19%. Le livre est le 3e loisir quotidien des français à 17%. Suivent le smartphone (13%), la radio (10%) et la tablette tactile (6%).

Nous pouvons constater par ces statistiques que les principaux loisirs des français

¹⁸⁹ Source : <http://www.tns-sofres.com/>

¹⁹⁰ Source: <http://www.tns-sofres.com/sites/default/files/2014.11.18-loisirs.pdf>

restent en lien avec les médias.

1) Les Médias

En latin, « media » est le pluriel de *medium* (milieu, intermédiaire) qui désigne aujourd'hui les différents moyens de diffusion. Qu'ils soient directs comme le langage, l'écriture, l'affiche, ou indirects, comme la radio, la télévision, le cinéma ou l'internet, les médias sont d'excellents promoteurs et porteurs de la culture de masse. Ils nous entourent dans la vie quotidienne et nous accompagnent à tout moment.

-Télévisions

Regarder la télévision est le loisir favori des français. En effet, selon une étude de l'Insee¹⁹¹, en 2010, un français passe au moyen 3 heures par jour devant l'écran de la télévision. L'ordinateur fait concurrence à la télévision, ainsi les jeunes, les cadres et les professions libérales préfèrent l'ordinateur contrairement à ceux qui aiment toujours la télévision comme les ouvriers et les employés, les retraités, les chômeurs.

Le nombre de téléviseurs par ménage a augmenté. 97 % des ménages sont équipés de télévision en 2010, la moitié d'entre eux dispose même d'au moins deux appareils dans leur résidence principale et 15 % d'au moins trois appareils. Cela se confirme par une hausse des ventes de téléviseurs, 8,5 millions en 2010 contre près de 7,5 millions en 2009. 1 téléviseur sur 2 vendu en France était plasma ou à cristaux liquides (LCD), modèles qui offrent une plus grande qualité visuelle.

Actuellement en France, l'accès à la télévision se fait par le câble, le satellite, l'ADSL¹⁹² ou la TNT¹⁹³. Avec le passage à la programmation TV numérique en 2011, les chaînes françaises sont de plus en plus nombreuses (25 nationales gratuites, 48 régionales et 131 payantes) et proposent des programmes très riches et variés :

-->Les JT

Les journaux télévisés sont très suivis par les français, notamment les éditions spéciales d'un événement qui marquent toujours un pic de l'audience. Les informations sur des actualités se portent toujours bien.

--> Les films

¹⁹¹ http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1437

¹⁹² ADSL : L'asymmetric digital subscriber line, est une technique de communication numérique (couche physique) de la famille xDSL. Elle permet d'utiliser une ligne téléphonique, une ligne spécialisée, ou encore une ligne RNIS (en anglais ISDN pour integrated services digital network), pour transmettre et recevoir des données numériques de manière indépendante du service téléphonique conventionnel (c'est-à-dire analogique).

¹⁹³ TNT : La télévision numérique terrestre, est une évolution technique en matière de télédiffusion, fondée sur la diffusion de signaux de télévision numérique par un réseau de réémetteurs hertziens terrestres.

Parmi les films les plus appréciés, on trouve des films américains mondialement reconnus, par exemple, « Harry Potter », « Les transformeurs » etc., mais aussi des films cultes français qui se défendent très bien comme les films de Louis de Funès, « Rabbi Jacob », « La Grande vadrouille » et « La Folie des Grandeurs ».

--> Les séries télévisées

Quant aux séries, elles sont largement dominées par les séries américaines comme « Grey's Anatomy », « NCIS », « Esprits criminels ». Il faut souligner un feuilleton français qui reste très populaire et adoré par les téléspectateurs français, il s'agit de « Plus belle la vie », diffusé sur France 3 depuis 11 ans.

--> Les magazines télévisés

La télévision française propose également sur ses antennes de nombreux « magazines » (les reportages, les documentaires, les interviews d'invités en plateau). La popularité de certains magazines peut être justifiée par leur grande longévité de diffusion, comme « Thalassa » depuis 1975 et « Des racines et des ailes » dès 1997.

---> Les divertissements

Depuis les années 1950, la télévision française diffuse de nombreux jeux télévisés. Ces jeux se présentent essentiellement sous deux formes différentes. Ils peuvent être des jeux de questions -réponses comme « Questions pour un champion » et « Qui veut gagner des millions » ou des jeux avec des épreuves ludiques comme « Intervilles » et « Fort Boyard ». Ces émissions sont diffusées à des tranches horaires où l'audience est la plus forte, car elles conviennent à tout public.

Durant ces dernières années, il a été difficile de passer à côté du phénomène de la télé-réalité. Elle a débarqué en France avec « Loft Story » en 2001, montrant aux spectateurs onze célibataires installés dans une grande maison filmée 24heurs sur 24. Elle est devenue ensuite le genre phare de la télé-réalité française qui a fait naître d'autres émissions comme « Nice People » ou « Secret Story ». Puis on a ajouté la musique dans le concept initial, ce qui a donné « Star Academy » et « Nouvelle Star ». Parfois, la mise en scène des personnalités dans le programme suscitait plus d'intérêt. C'est le cas de « Première Compagnie » et « La Ferme Célébrités ». Par la suite, inspirés de programmes similaires étrangers, la télé-réalité française s'est orientée vers des concepts de plein air, comme « Koh-Lanta », « Pékin Express », puis dans des domaines aussi divers que la recherche de l'amour « Bachelor », « le gentleman célibataire », « L'amour est dans le pré » ou la cuisine « MasterChef », « Top Chef ». Les programmes de compétitions diverses arrivent également sur les écrans français,

entre autres « The Voice », « Danse avec les stars », « The Best : Le Meilleur Artiste ».

Si les émissions de télé-réalité rencontrent un tel succès, c'est que le programme donne la possibilité aux spectateurs de participer au déroulement de l'émission et au choix de l'élimination des candidates par SMS. Ces émissions répondent également bien à la curiosité voyeuriste des spectateurs. Les situations privées (la toilette, la douche etc.), ou professionnelles (la coulisse, la cuisine du chef etc.) attirent beaucoup les spectateurs.

-Cinéma

Ce sont deux français, les Frères Lumière qui ont inventé le Cinématographe au cours de l'année 1894. Depuis sa naissance, le cinéma français, avec ses projections sur écran d'images animées ne cesse de divertir les français. Le cinéma est la distraction favorite des français, 50% y vont régulièrement.

- Les fréquentations

Avec 210,9 millions d'entrées en 2014 (213,6 millions si l'on inclut les entrées gratuites) la France demeure de loin le premier marché européen en termes de fréquentation, devant l'Allemagne (122 millions), l'Italie (100 millions), l'Espagne (87 millions) ou l'Angleterre (57 millions). En 2014, 66,6 % des Français, soit 39 millions sont allés au moins une fois au cinéma, soit une augmentation de 4 %. Chaque spectateur est allé en moyenne 5,3 fois au cinéma. Ce qui fait en vingt ans, une progression d'un tiers de spectateurs. Selon les dernières estimations de la direction des études de CNC ¹⁹⁴la fréquentation cinématographique atteint 17,42 millions d'entrées au mois de novembre 2015, soit une progression de 1,2 % par rapport à novembre 2014.

- Le public

Une étude de CNC intitulée *baromètre du public des salles de cinéma* en octobre 2015¹⁹⁵ montre que (voir le tableau ci-dessous en référence) :

Les femmes voient plus de films que les hommes (55,1% contre 44,9%) et la fréquentation des cinémas par les femmes a augmenté par rapport à celle de 2014. (55,1% contre 52,3%). En revanche, chez les hommes, on remarque une diminution (47,7% contre 44,9%).

Le nombre des jeunes publics est en hausse au moment des vacances scolaires.

¹⁹⁴ CNC : centre national du cinéma et de l'image animée

¹⁹⁵ Source: <http://www.cnc.fr/web/fr/publixine-barometre-du-public-des-salles-de-cinema/-/ressources/8000538>

Par exemple, il y a une augmentation de 5,4 % chez le public des moins 15 ans en octobre par rapport à septembre 2015 en raison de la Toussaint. Cette corrélation concerne également la fréquentation des salles de cinéma par les foyers avec ou sans enfants. Avec les vacances de la Toussaint, la part de personnes issues de foyers avec enfants augmente au mois d'octobre (22,1 %) par rapport au mois de septembre (17,5 %).

Le pourcentage des 3-14 ans dans le public est en hausse de 1,7 point comparé aux dix premiers mois de 2014. Le nombre des 15-24 ans progresse également en octobre 2015 (20,2 %, contre 19,3 % en septembre). A l'inverse, celui des seniors diminue (26,5 %, contre 33,2 % en septembre 2015).

La part des CSP+ ¹⁹⁶est en baisse (22,9 %, contre 27,2 % en septembre 2015), alors que celle des inactifs est en hausse (55,4 %, contre 52,1 % en septembre 2015). Cette augmentation du nombre des inactifs vient du fait des étudiants qui composent 34,6 % du public d'octobre (+6,8 points par rapport à septembre 2015), tandis que la part des retraités diminue (-1,4 point).

Le pourcentage des spectateurs assidus est relativement important au cours des semaines cinématographiques 40 et 41 du mois d'octobre 2015 (plus de 25 %). Au global, les assidus composent 21,9 % du public des salles de cinéma au mois d'octobre (21,6 % en septembre 2015) et les spectateurs occasionnels 27,5 % (23,9 % en septembre).

¹⁹⁶ CSP+ ou PCS+ est un sigle qui désigne les catégories socio-professionnelles favorisées, dans le monde occidental des années 2000. C'est un terme employé essentiellement dans une optique de marketing. (wikipedia)

Structure du public des salles de cinéma (%)

	octobre 2015	cumul 2015	octobre 2014	cumul 2014
sexe				
hommes	44,9	46,3	47,7	47,4
femmes	55,1	53,7	52,3	52,7
âge				
enfants (3-14 ans)	23,3	22,0	15,6	20,3
jeunes (15-24 ans)	20,2	19,4	22,0	19,8
adultes (25-49 ans)	30,0	31,7	30,2	30,5
seniors (50 ans et plus)	26,5	26,8	32,3	29,4
niveau d'instruction				
primaire	2,1	2,3	3,1	2,6
secondaire	16,8	17,8	15,9	17,6
technique / professionnel	18,8	20,8	22,8	21,4
supérieur	62,2	59,2	58,3	58,3
profession				
CSP+	22,9	24,8	26,2	25,0
<i>chefs d'entreprises, cadres...</i>	13,0	14,5	14,4	13,7
<i>professions intermédiaires</i>	5,7	6,6	7,8	7,6
CSP-	21,6	21,4	22,1	20,7
<i>employés</i>	15,3	15,1	13,9	14,2
<i>ouvriers</i>	2,3	2,3	2,5	2,3
inactifs	55,4	53,7	51,7	54,4
<i>élèves, étudiants</i>	34,6	33,0	27,0	31,1
<i>retraités</i>	16,0	13,9	18,3	16,0

Tableau 31 : La structure du public des sales de cinéma(%) (oct2014-oct2015)

Source : CNC

- Les salles

La France dispose du parc cinématographique le plus important en Europe, avec 2020 établissements, 5647 écrans et 1 071 305 fauteuils. En moyenne, 8,6 écrans pour 100 000 habitants, l'Hexagone est ainsi doté du parc de salles le plus dense. En dix ans, le nombre des écrans de a augmenté de 7,3 %, celui de fauteuils 5,4 %. Il existe en France des salles de cinéma subventionnées par l'état, nommées « salle de cinéma Art et Essai » qui répond à certains critères spécifiques et qui est destinée à promouvoir le cinéma indépendant. Ainsi les œuvres cinématographiques ayant un caractère de recherche ou celles de très bonne qualité mais n'ayant pas obtenu l'audience qu'elles méritaient ou encore même des œuvres d'amateur peuvent être présentés aux yeux du public. Jusqu'en 2014, 1116 établissements, soit 55,2 % de cinémas actifs possèdent une salle de cinéma Art et Essai, ce qui représentent 2315 écrans, soit 41,0% des

écrans, 401 061 fauteuils, soit 37,4 % des fauteuils. Ainsi les spectateurs français ont une très large possibilité de choix dans les salles du cinéma, c'est peut-être pour cette raison que le cinéma reste un loisir favori des français.

-Radios

La radio peut accompagner les gens à tout moment dans la vie quotidienne : la journée commence avec le radioréveil, puis on écoute la radio en mangeant, en conduisant, en travaillant etc. Généralement, la radio crée un fond d'ambiance qui ne gêne pas l'activité principale à laquelle on est occupé, ce qui contribue à sa grande popularité auprès des français. (1ère activité de loisirs de la journée pour 1 /4 Français)

- Les audiences des radios

Les auditeurs sont fidèles à une station radio en raison d'une ou deux émissions qui les intéressent ou encore parce qu'ils aiment bien tel ou tel animateur. Beaucoup d'auditeurs transmettent leur goût de la radio à leurs enfants, ainsi de nombreuses émissions de longue durée sont intergénérationnelles. Médiamétrie réalise régulièrement des enquêtes sur les audiences des radios, voici celle de septembre à octobre 2015 ¹⁹⁷:

¹⁹⁷ Source: <http://www.mediametrie.fr/radio/communiqués/1-audience-de-la-radio-en-france-sur-la-periode-septembre-octobre-2015.php?id=1362>

L'AUDIENCE DE LA RADIO en SAMEDI-DIMANCHE (5h-24h)

		Septembre - Octobre 2015		
		AC ⁽¹⁾ %	DEA h/mn	PDA %
RADIO EN GENERAL		67,1	2h32	100,0
<i>Programmes généralistes</i>	Total	29,7	2h20	40,7
<i>dont</i>				
EUROPE 1		5,8	1h51	6,3
FRANCE BLEU		5,7	2h22	8,0
FRANCE INTER		8,3	2h08	10,3
RMC		4,9	1h39	4,8
RTL		8,6	2h15	11,3
<i>Programmes musicaux</i>	Total	30,5	1h45	31,2
<i>dont</i>				
CHERIE FM		3,2	1h52	3,5
FUN RADIO		4,5	1h15	3,3
MFM RADIO		0,7	1h15	0,5
NOSTALGIE		4,5	1h33	4,1
NRJ		9,0	1h15	6,6
RFM		3,1	1h39	3,0
RIRE ET CHANSONS		1,6	1h15	1,1
RTL2		2,9	1h16	2,1
SKYROCK		5,2	1h12	3,7
VIRGIN RADIO		3,5	1h09	2,4
<i>Programmes thématiques</i>	Total	10,0	1h31	8,9
<i>dont</i>				
FRANCE CULTURE		1,9	1h42	1,9
FRANCE INFO		5,8	1h03	3,6
FRANCE MUSIQUE		1,3	1h57	1,5
RADIO CLASSIQUE		1,5	1h51	1,6
<i>Programmes locaux</i>	Total	15,7	1h45	16,1
<i>dont</i>				
RADIO PRIVÉES ASSOCIATIVES		1,8	2h02	2,1
Composé de (nombre de stations)		(562 stations)		
GROUPEMENT LES INDES RADIOS ⁽³⁾		12,5	1h37	11,8
Composé de (nombre de stations)		(131 stations)		
<i>dont</i> : ALOUETTE		0,5	1h17	0,4

AC : Audience Cumulée = Ensemble des personnes ayant écouté au moins une fois dans la tranche horaire ou la journée (5h-24h), en pourcentage de la population ou en Millions.

DEA : Durée d'écoute par Auditeur (en heures / minutes).

PDA : Part D'Audience (Part de Marché) = part que représente le volume d'écoute d'une station, d'un agrégat ou d'un couplage dans le volume d'écoute global du média radio

Tableau 32 : L'audience de la radio en samedi -dimanche (5h-24h)

Les programmes généralistes sont les programmes les plus écoutés par les français avec 29,7% d'audience Cumulée et 20h20 de Durée d'Écoute par Auditeur. Dans cette catégorie, c'est RTL qui passe devant les autres stations (8,6 %AC ,2h15 DEA) suivi de très près par FRANCE INTER qui se trouve à la seconde place (8,3 % AC , 2h08 DEA). Les français adorent la musique, c'est pourquoi les programmes musicaux occupent une grande part d'audience juste après les programmes généralistes

(30,5% AC, 1h45 DEA). NRJ est loin devant les autres stations dans cette catégorie de programmes avec 9 % AC, cependant sa Durée d'Écoute par Auditeur n'est pas la plus longue - 1h15, car les auditeurs de NRJ restent majoritairement des auditeurs occasionnels et des jeunes, génération de « zapping ». Avec, 5,2% AC et 1h12 DEA, SKYROCK est sur la deuxième marche du podium musical. Quant aux programmes thématiques, c'est FRANCE INFO qui domine avec 5,8% AC et 1h03 DEA, suivi par FRANCE CULTURE (1,9% AC et 1h42 DEA)

- Les animateurs de radio

Le talent et la popularité d'un animateur de radio sont les facteurs décisifs de l'audience. Ainsi chaque station a son animateur en atout pour attirer plus d'auditeurs. Grâce à un article de 20 minutes sur les animateurs de radio¹⁹⁸, nous pouvons avoir une idée des ces animateurs préférés des français.

Le matinale, entre 7 h et 9 h est la tranche horaire où l'audience est la plus forte en radio. RTL a confiée la saison à Yves CALVI qui a rassemblé 3,44 millions d'auditeurs en septembre-octobre 2014. Patrick COHEN sur FRANCE INTER arrive à la seconde place, il a rassemblé 3,3 millions d'auditeurs. Le midi, à la pause du déjeuner, entre 11h et 12h30, c'est Stéphane BERN avec son émission *A la bonne heure* sur RTL qui a réuni le plus d'auditeurs (1,71 million). Nagui arrive juste après, dans *La bande originale* sur FRANCE INTER, suivi par 1,43 million d'auditeurs. Le soir, de 16h à 18h, c'est Laurent RUQUIER avec *Les Grosses tête* sur RTL qui arrive en tête de classement avec 2 millions d'auditeurs en audience cumulée. Dans la même tranche horaire EUROPE 1 donne l'antenne à Cyril HANOUNA pour son émission *Les Pieds dans le Plat*, qui a rassemblé 951.000 auditeurs.

Du côté des stations de programmes musicaux en 2015, le matin, entre 6h et 9h, on trouve en tête sans surprise NRJ avec *Manu dans le 6/9* animé par Manu LÉVY qui réveille 781000 auditeurs. Puis, Bruno GUILLON sur FUN RADIO, dans son émission *Bruno dans la radio*, accompagne 426.000 personnes. Enfin en troisième, SKYROCK, avec Difoool et son *Difoool le morning* réunit 314.000 auditeurs.

Actuellement, presque chaque station possède son propre site web ainsi, les émissions peuvent être non seulement écoutées en direct ou en replay à travers l'internet mais aussi être téléchargées par les postcasts, ce qui permet aux auditeurs de suivre très facilement leurs émissions préférées.

¹⁹⁸ Source: <http://www.20minutes.fr/medias/1483751-20141119-calvi-sotto-ruquier-hanouna-bern-nagui-morandini-plus-ecoute-radio>

- Musiques

Les jeunes français écoutent souvent de la musique pour se détendre. Avec leur écouteurs ou casques sur les oreilles, ils passent pas mal de temps accompagnés de leur chansons favorites. Les playlists du moment changent régulièrement en raison de la sortie incessante de « tubes » français et internationaux. La pop music et le rap sont les deux genres musicaux les plus écoutés par les jeunes.

Les meilleures performances des musiciens artistes français et internationaux sont récompensées chaque année par deux prix : Victoires de la musique et NRJ Music Awards. Les trophées nommés « Victoires de la musique » sont dédiés aux artistes produits dans le monde francophone lors de l'année écoulée. Les votes de ces prix sont issus des 600 professionnels, (40 % d'interprètes, de musiciens, auteurs, compositeurs, 40 % des professionnels de la production musicale et 20 % d'autres professionnels de milieux proches du monde de la musique : agents d'artistes, disquaires, critiques musicaux, programmeurs de radios etc.). Quant aux NRJ Music Awards, ils récompensent des chanteurs français et internationaux par catégories grâce aux votes par SMS ou téléphone du public.

Depuis 1982, le 21 juin de chaque année en France, les français célèbrent « la Fête de la musique » qui pour but de promouvoir la musique. A cette occasion, les musiciens amateurs et professionnels organisent de nombreux concerts gratuits dans les rues et espaces publics pour offrir des musiques de toutes sortes et origines à un large public.

Les émissions télévisées musicales comme les télé-réalités « Nouvelle star » , « Star académie » ou encore les jeux comme « N'oubliez pas les paroles » ajoutent une touche musicale de plus dans la vie quotidienne des français.

- Presses

Avec plus de 49503 milles lecteurs par mois, 96% des français lisent chaque mois au moins un quotidien ou un magazine. C'est ce qui révèle une étude Audipresse One 2015¹⁹⁹ . Ainsi la presse française est un média puissant. Les français lisent en moyenne 5,8 titres différents dont 1,3 quotidien et 4,5 magazines. Parmi eux, les quotidiens prennent la plus grande part, suivis par les magazines People, de cuisine, de santé, de famille. La 3^e place est partagée entre les magazines féminins, ou ceux de la télévision et des loisirs. Voir le schéma ci-dessous :

¹⁹⁹ <http://www.audipresse.fr/media/document/one20142015/Communique-de-Presses-Audipresse-ONE-2014-2015-ONE-Global-2015v3>

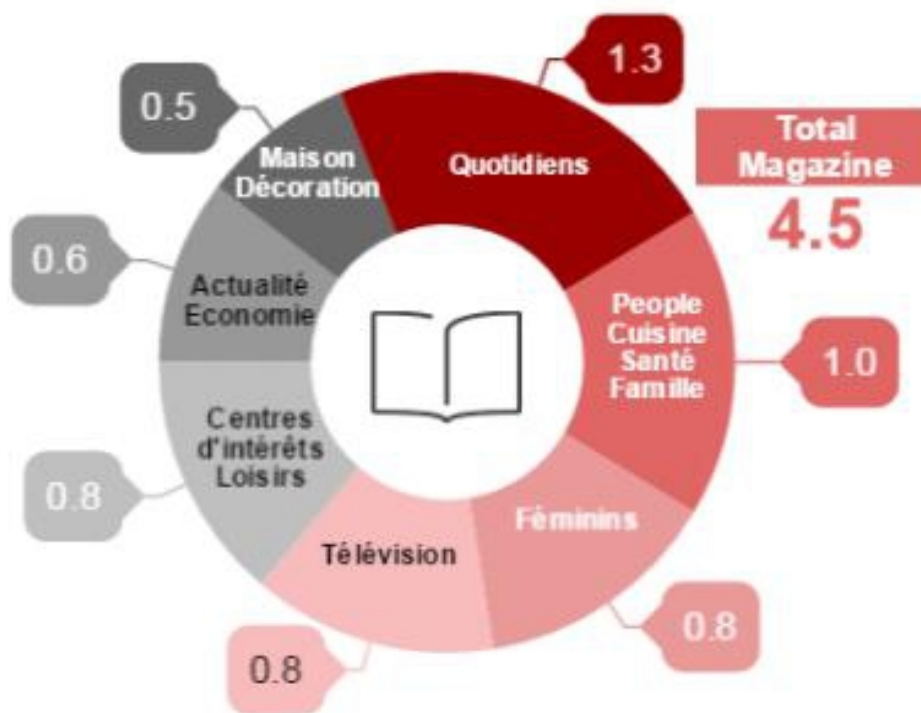


Figure 9: Les titres lus par les lecteurs français en 2015²⁰⁰

Les femmes lisent en moyenne 6,4 titres ce qui les démarque de l'ensemble. Les 35-49 ans et les urbains lisent aussi plus de titres que la moyenne avec 6 titres lus. Chaque jour, 63% de la population âgée de 15 ans et plus lit au moins un titre de presse, soit 32,8 millions d'individus. Ils sont ainsi 21 millions à lire au moins un quotidien (41%) et 24,3 millions à lire au moins un magazine (47%). Ils sont 12,5 millions à lire chaque jour à la fois au moins un quotidien et un magazine, soit 24% des français. Voir le schéma ci-dessous :

²⁰⁰ Source : AuDIPRESSE ONE 2014/2015



Figure 10: Les titres lus par les lectrices françaises(%) en 2015 ²⁰¹

L'audience globale des presses a augmenté de 3,5% par rapport à 2014, notamment grâce aux nouveaux supports numériques comme les smartphones (+43%) et les tablettes (+6%). La presse papier reste le support majoritaire avec 56% , contre 44% des lecteurs digitaux (les ordinateurs 59%, les smartphones 28% , les tablettes 13%).

Les quotidiens les plus lus par les français entre 2014 et 2015 sont : Ouest-France (2481 mille), Sud Ouest (1122 mille), La voix du Nord (1015 mille). Pour le classement des magazines, TV magazine (14085mille) est en première place, Version Fémina (7664 mille) en seconde, et Télé 7 jours (5266 mille) arrive en troisième. Quant aux presses mensuelles, c'est Le Figaro en tête (18130 mille) suivi par 20 minutes (17360 mille), puis c'est Femme Actuelle (16660 mille) .

-Livres

L'activité éditoriale est très vive en France, stimulée par des « rentrées » littéraires (ex : de septembre qui fait un cinquième du chiffre d'affaires annuel du secteur de l'édition) et un nombre incroyable de « prix » littéraires (ex : Goncourt, Renaudot, Le Grand prix du roman, etc.) décernés chaque année. D'après une étude réalisée par Ipsos pour le centre national du livre intitulée « Les Français et la

²⁰¹ idem

lecture »²⁰², en 2015, 85% des français se considèrent comme lecteurs de livres et 21% déclarent lire beaucoup, ainsi les français lisent en moyenne 16 livres (14 en papier, 2 numériques) par an.

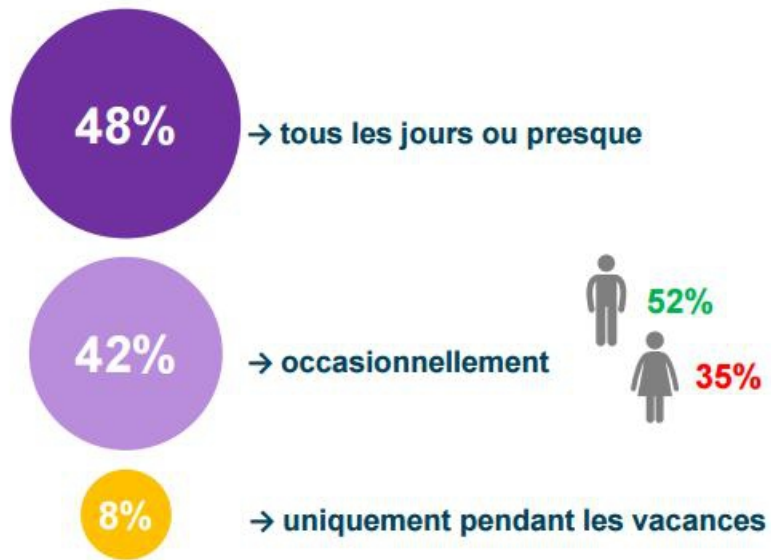
Généralement, le nombre de livres lus augmentent avec l'âge. De 15 à 24 ans, les français lisent en moyenne 12 livres. Entre 25 et 49 ans, le nombre atteint 19 livres lus. Il y a une légère hausse entre 50 et 64 ans avec 22 livres. Les 65 ans et plus passent beaucoup de temps à lire avec 30 livres par an. L'étude révèle également que les femmes lisent plus de livres que les hommes (93% contre 87%). Parmi les « grands lecteurs », les femmes ont lu 27 livres contre 16 chez les hommes.

Pour les livres en papier, certaines catégories du public lisent plus que les autres avec au moins 20 livres par an. C'est le cas des femmes (28%), des 65 ans et plus (35%), des plus diplômés (bac+5 et plus : 40%), des niveaux de revenu les plus élevés (2 300 € et plus : 30%). Quant aux livres numériques, ce sont les 15-24 ans (30%) et les hommes (24%) qui les adoptent le plus. C'est également le cas pour ceux qui possèdent au sein de leur foyer une tablette (26%), une liseuse (62%) et personnellement un smartphone (26%).

Près de la moitié des lecteurs lit quotidiennement. Les jeunes et les hommes ont des pratiques de lecture plus occasionnelles. Voir les schémas ci-dessous :

²⁰² Source : Les Français et la lecture, Ipsos

Fréquence de lecture



21

©Ipsos – Les Français et La Lecture - CNL 2015

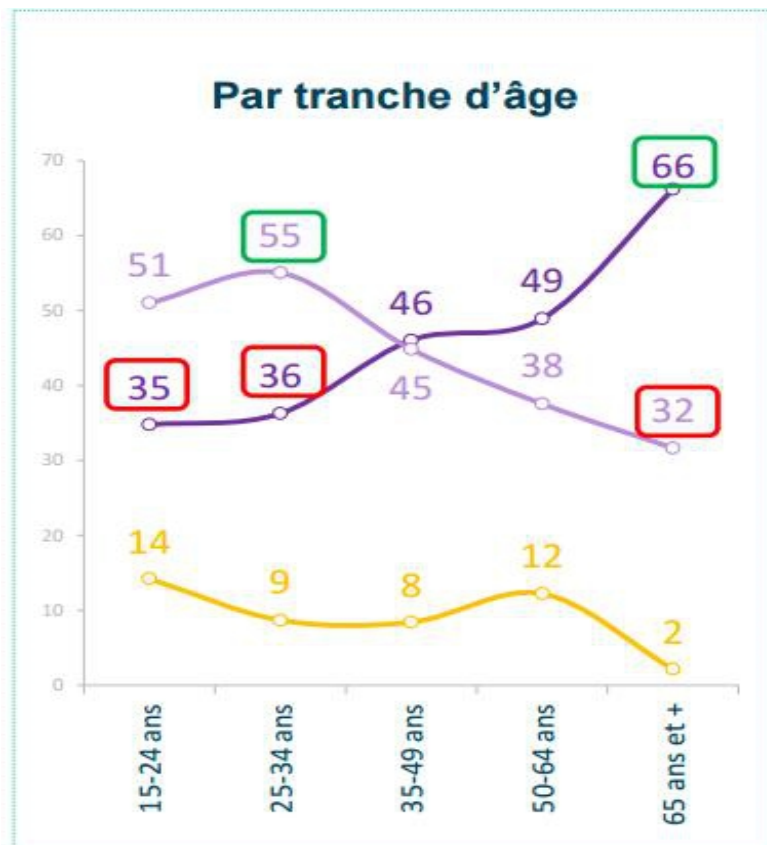


Figure 11: Les titres lus par les lecteurs jeunes et masculins français(%) en 2015

Des lecteurs français lisent une grande variété de livres, en moyenne 6,1 genres (93% des femmes avec 6,4 genres, 87% des hommes avec 5,8 genres). Le roman est le genre le plus lu (70%), suivi par les livres pratiques, les arts de vivre (55%), les albums de BD (50%), les livres sur l'histoire (46%), les dictionnaires / encyclopédies (43%) et les livres d'arts / beaux livres (42%). Voir le schéma ci-dessous :

Les 4 grandes raisons pour lesquelles un français lit un livre sont :

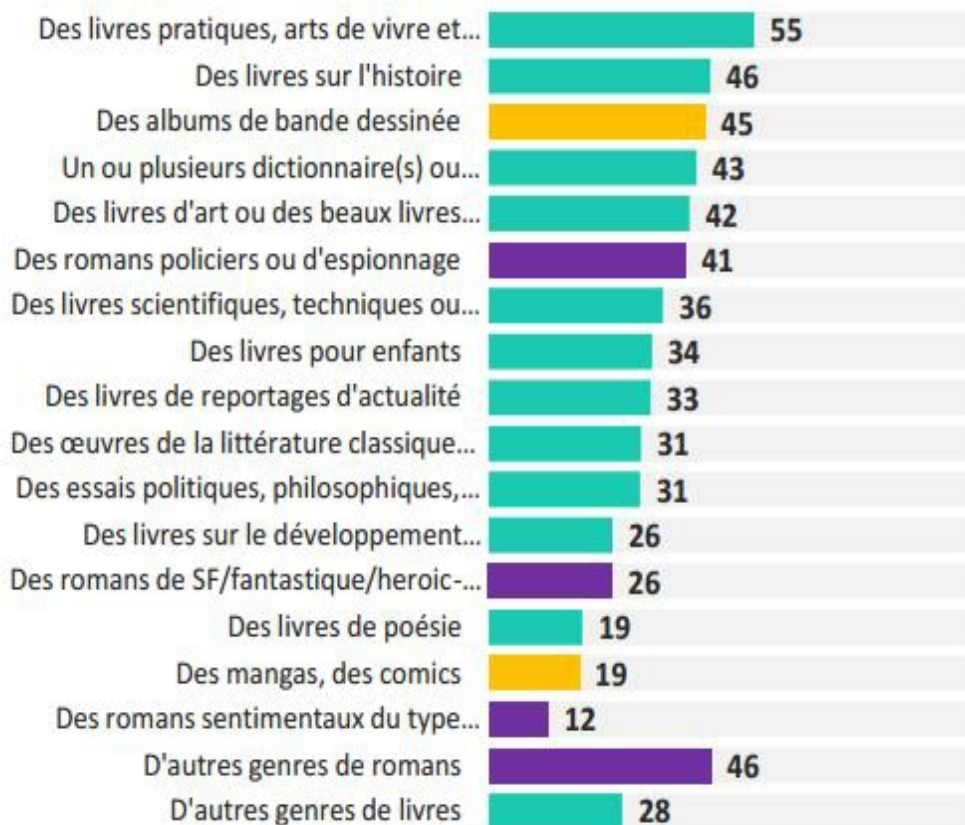


Figure 12: Les genres des livres lus par les lecteurs français en 2015

Pour approfondir ses connaissances (32 %pour les hommes ,14%pour les femmes), pour se faire plaisir (19%pour les hommes, 22% pour les femmes), pour se détendre (13%pour les hommes, 20% pour les femmes), pour s'évader (9%pour les hommes, 19% pour les femmes).

Les lecteurs de livres sont en diminution en France. 33% des français admettent qu'ils lisent de moins en moins de livres surtout chez les 15-24 ans avec 45%. Le manque de temps et la concurrence des autres loisirs sont les principaux freins à la lecture de livres.

2) Les autres activités pratiquées par les français. -Sports

Que ce soit pour le plaisir de jouer avec les copains ou pour garder sa santé et sa ligne, les français pratiquent beaucoup les activités sportives. Selon une enquête Eurobaromètre²⁰³, 58% des français de 15 ans et plus, déclarent faire du sport au moins une fois par semaine, ce qui représente plus de 38 millions de français en 2013. Voir le schémas ci-dessous :

QUESTION – Pratiquez-vous une activité sportive et, si oui, laquelle ?
Trois réponses possibles

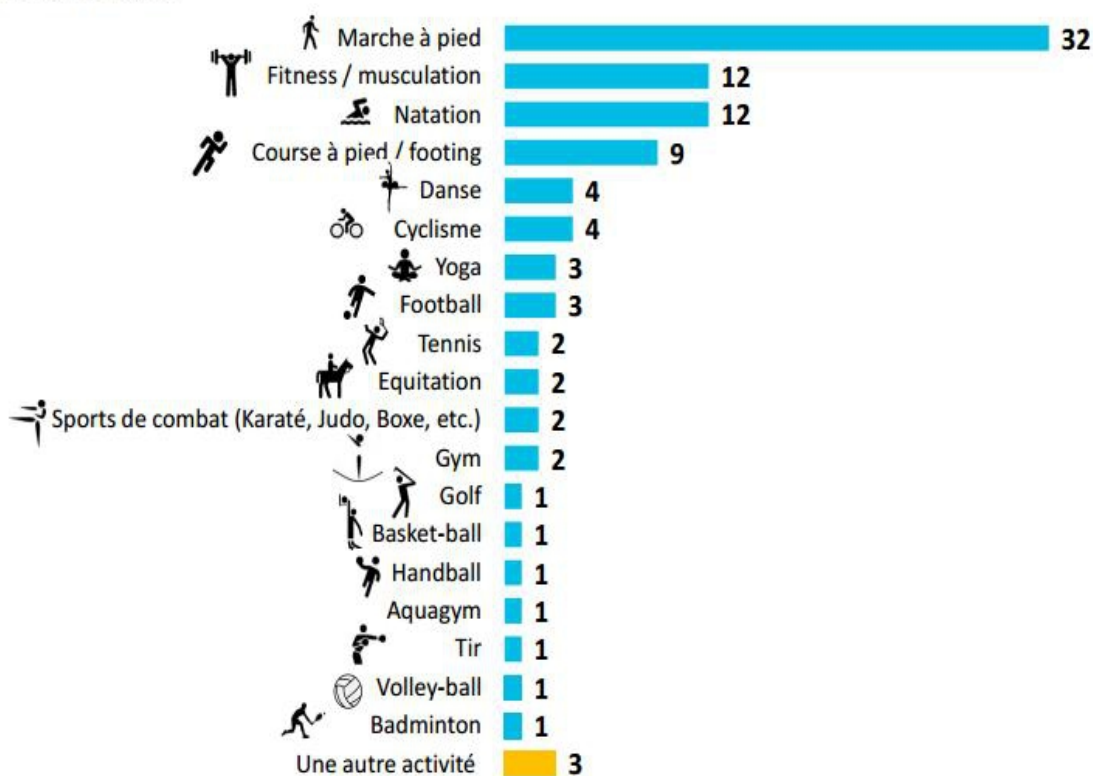


Figure 13: Les genres des sports pratiqués par les Français en 2015²⁰⁴

²⁰³ http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_412_en.pdf

²⁰⁴ Source : Institut CSA pour Direct Matin Février 2015
<http://www.csa.eu/multimedia/data/sondages/data2015/opi20150217-csa-pour-direct-matin-les-activites-sportives-preferees-des-francais.pdf>

Le sport préféré des français est la marche à pied (32%) qui peut être pratiquée à tout moment sans aucune contrainte. Étant qualifiée comme « l'activité la plus proche de l'exercice physique idéal ». La bienfaisance de la marche à pied sur les capacités cardio-respiratoires est largement reconnue et répandue. L'OMS²⁰⁵ recommande même une pratique régulière de la marche pendant 30 minutes, cinq fois par semaine. Chez les personnes âgées, elle stimule le retour veineux et ralentit le processus d'ostéoporose. Ainsi elle est le sport favori des retraités (41% 50-64 ans, 42% 65 ans et plus).

La fitness /muscultation se trouve à la seconde place avec 12%. Selon un sondage Toluna/Sport.fr pour Healthcity en 2012.²⁰⁶ Les principales activités pratiquées en salle sont le fitness avec appareil (62%), la muscultation (55%), les cours de fitness (46%), la piscine (30%), la danse (27%) et autres cours (13%). Notons que 11% se déplacent dans une salle de remise en forme pour les soins esthétiques et le SPA, 10% pour les massages. A égalité en deuxième, la natation rencontre un grand succès auprès des français avec pas moins de 13 millions de pratiquants en 2012²⁰⁷. Pour faire de la natation, les français ont deux solutions : soit faire partie des 1,67 million d'heureux propriétaires d'une piscine (source : Fédération des professionnels de la piscine en 2012), soit se rendre à l'un des 6 246 bassins municipaux que recensait le ministère des Sports en 2012 dans l'Hexagone. Ces deux activités qui sculptent le plus le physique s'inscrivent parfaitement dans la culture du corps actuelle.

A la troisième place, on trouve la course à pied/ footing. La Fédération française d'athlétisme a réalisé avec l'agence SportLab une enquête sur la course à pied en France entre avril et septembre 2013²⁰⁸. Ainsi certaines statistiques sont mises à jour : La France compte aujourd'hui environ 8,5 millions de pratiquants. 41% des 15 et 24 ans et 8% des 50 ans et plus pratiquent la course à pied. 77% des pratiquants courent en solitaire. Si les français pratiquent la course à pied c'est principalement pour améliorer leur condition physique ou être en bonne santé (58%). Certains en font pour perdre du poids (35%).

-Bricolages et jardinages

Les français s'accordent beaucoup de temps pour le bricolage et le jardinage. D'après l'étude du Crédoc²⁰⁹, « 63 % des Français ont fait des travaux manuels, de la décoration ou du jardinage au cours des 12 derniers mois (2013), contre 12 % des

²⁰⁵ OMS:Organisation mondiale de la Santé

²⁰⁶ <http://www.sport.fr/fitness/un-francais-sur-deux-declare-avoir-fait-du-fitness-299579.shtm>

²⁰⁷ Source : <http://www.ilosport.fr/natation/conseils/bien-debuter/>

²⁰⁸ <http://www.athle.fr/asp.net/main.news/news.aspx?newsid=11782>

²⁰⁹ Parue dans Consommation et modes de vie (N° 268, juillet 2014) <http://www.credoc.fr/pdf/4p/268.pdf>

Espagnols et 13 % des Italiens. Et nous passons en moyenne 2h15 par jour à table, un peu plus que dans les pays latins et surtout beaucoup plus qu'au Royaume-Uni (1h25) et en Suède (1h34) » [p 4]

Si ces deux activités ont autant de succès, c'est parce qu'elles peuvent produire un effet positif et relaxant sur le corps et le moral. Une étude réalisée par le site monechelle.fr²¹⁰ révèle que 55,56% des français trouvent que le bricolage et le jardinage sont très reposants. 50% des français ressentent de l'apaisement en pratiquant ces deux activités. 61% considèrent que le bricolage et le jardinage sont des activités agréables et sans pénibilité.

- Les autres activités culturelles

Les français s'offrent également des sorties culturelles comme les spectacles, les théâtres etc. Les activités artistiques et culturelles font partie aussi du choix de loisir pour les français. Selon *Chiffres clés de la culture et de la communication (L'édition 2015)* publié par le ministère de la culture et de la communication ²¹¹ : il y a 23 millions d'entrées pour les spectacles de variétés et musiques actuelles dont près de 5 millions dans les différents festivals qui se déroulent partout en France. 2,3 millions de spectateurs pour les opéras, ballets et concerts des théâtres lyriques. Plus de 1 000 théâtres, dont 5 théâtres nationaux, plus de 70 lieux labellisés scènes nationales, 115 scènes conventionnées, près de 40 centres dramatiques, des théâtres de ville, des théâtres privés.

Il existe 460 conservatoires de musique, danse et art dramatique qui contribuent à l'éducation artistique des jeunes mais aussi des adultes. 16 300 bibliothèques et lieux de lecture publique qui permettent à plus de 80 % des Français un accès au livre dans leur commune.

Il y a également une culture de sortie et des pratiques artistiques en amateur qui continuent de progresser, notamment chez les jeunes, à la faveur de la diffusion des technologies numérique qui ont vu naître de nouvelles formes d'expression artistique.

Concernant le territoire culturel, la France abrite plus de 265 000 associations et 160 000 entreprises culturelles, elle compte aussi près de 600 000 emplois culturels et attire plusieurs millions de touristes venus faire une visite culturelle ou assister à un festival.

²¹⁰ <http://dynamic-seniors.eu/le-jardinage-le-bricolage-et-les-francais/>

²¹¹ <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Etudes-et-statistiques/Publications/Collections-d-ouvrages/Chiffres-cles-statistiques-de-la-culture/Chiffres-cles-2015>

3) Les Vacances

Les vacances sont sacrées en France, c'est une tradition. Les congés payés fixés à quinze jours à l'origine en 1936 se sont allongés progressivement en France : ils passent à 3 semaines en 1956, puis à 4 semaines en 1969 et enfin à 5 semaines en 1982. Avec autant de congés payés, il est difficile de résister à l'envie de partir en vacances pour changer le train-train quotidien.

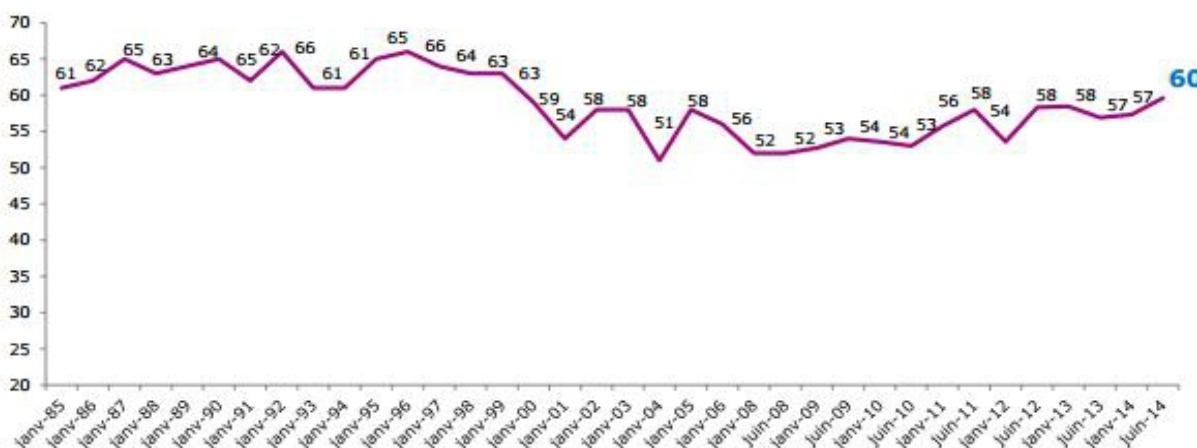
- Départs

Effectivement, beaucoup de français partent en vacances en décembre-janvier et en juin-juillet ce qui coïncide avec les vacances scolaires, car les vacances se font généralement en famille. Selon une étude réalisée par CREDOC intitulée « vacances 2014: L'éclaircie »²¹², dans les années 1990, les deux tiers des français partaient en vacances. Entre 2008-2009, lorsque la crise était très forte, le taux de départ a diminué

²¹² <http://www.credoc.fr/pdf/Rapp/R320.pdf>

jusqu'à 52%. A partir de 2011, on remarque une hausse dans la proportion des vacanciers français avec 58%. Cette augmentation continue en 2014, 60% des français sont partis en vacances, ce qui fait 3 points de plus par rapport à 2013. Voir le schéma ci-dessous :

Au cours des douze derniers mois, êtes-vous parti en vacances au moins quatre nuits consécutives hors de votre domicile (pour des motifs autres que professionnels) ? (en %) ²



Source : CREDOC, Enquêtes « Conditions de vie et aspirations ».

Nota : la question était initialement posée uniquement en décembre-janvier, et à partir de 2008 elle a été posée deux fois par an : en décembre-janvier et en juin

Tableau 33 : La proportion des vacanciers français (en %) entre 1985 et 2014

Les dépenses contraintes pèsent lourdement sur le budget des ménages , ainsi les français ont de plus en plus de l'impression d'être pris à la gorge. plus de deux personnes sur trois s'obligent à faire régulièrement des restrictions budgétaires au début de 2014 . Les restrictions s'abattent sur le budget des vacances: « 61% des personnes qui n'ont pas l'intention de partir en vacances au cours des 6 prochains mois l'expliquent par un manque d'argent en première ou en deuxième raison. Viennent ensuite des choix personnels (24%), des raisons de santé (22%), des raisons familiales (17%) ou des motifs professionnels (16%). Les inquiétudes en matière de sécurité ne freinent que très marginalement les projets de départ (2%).» [P7]

- Destinations

Traditionnellement, l'immense majorité des 42 millions de vacanciers français restent à l'intérieur de la France, logeant dans une maison de famille ou chez des amis, en location ou en camping. D'après un sondage de l'institut de marché et d'opinion en

juin 2015 ²¹³, ayant une préférence pour les destinations ensoleillées et proches de la mer, pour la richesse de la nature et des villes à « taille humaine », les vacanciers français choisissent davantage des régions comme la Corse (43%), la Bretagne (38,5%) et la région Provence-Alpes-Côte-D'azur (37,7%). Dans le classement des villes françaises, on trouve Ajaccio (33,1%), Biarritz (30,5%) et Saint-Malo (26%), qui devance assez légèrement sur le podium une autre ville de l'Ouest de la France, La Rochelle (25,2%). Quant aux pays étrangers qu'ils aimeraient visiter, les Etats-Unis (31%) occupent la première place devant le Canada (30%) et l'Australie (26,3%) alors que l'Italie se situe légèrement en retrait (25,5%), devant l'Irlande (16,1%). Les Français ont placé une des plus grandes métropoles mondiales en tête de leur classement des villes étrangères. New York (28,4%) devance Sydney (27,3%) et Montréal (26,5%) alors que les premières villes européennes sont Florence, en 4ème position (20,2%), et Barcelone (18,9%), au 5ème rang.

-Motivations

Les français sont des champions des vacances. Qu'est ce qui les motive à partir en vacances sans jamais se lasser ? Pour répondre à cette question, IPSOS a fait enquête en 2013 ²¹⁴

Voir le schéma ici-dessous:

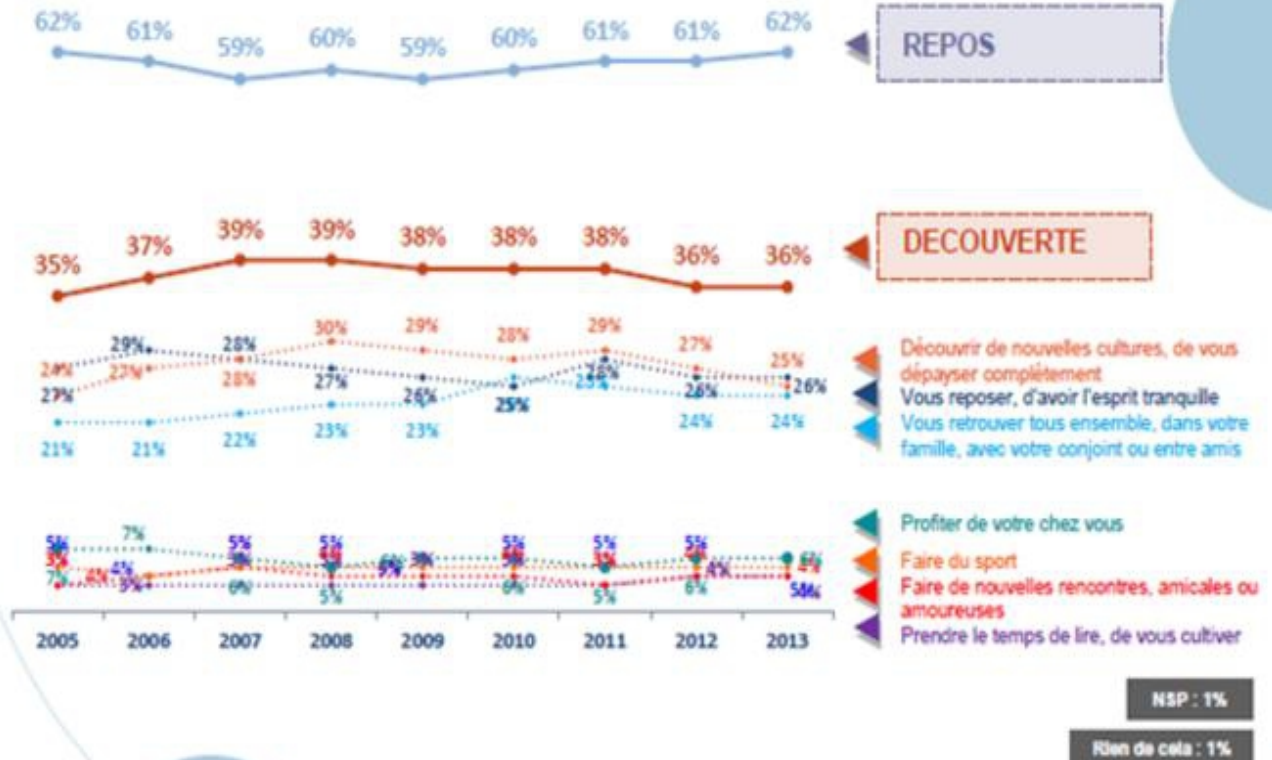
²¹³ http://www.bva.fr/fr/sondages/les_francais_et_les_vacances.html

²¹⁴ <http://lemouvementassociatif-centre.org/ressources/dossier/les-vacances-des-francais-ete-2013/les-motivations-dun-depart-en-vacances>

Lorsque vous pensez à celles que seraient, pour vous, les vacances d'été idéales en 2013, de quoi auriez-vous envie, en priorité ?

Base : A tous (4048 répondants)

Première réponse



Ipsos pour Europ Assistance - Baromètre des Vacances des Européens - Edition 2013

Tableau 34 : Les motivations à partir en vacances des Français (en %)(2005-2013)

Ces statistiques montrent que «se reposer» est la première raison du départ en vacances avec 62% en 2013, suivie par «la découverte» (36%). « Se retrouver en famille » (24%) et « profiter de son temps libre» (19%) sont également des motivations importantes aux yeux des Français pour leurs vacances.

Le loisir est un reflet des tendances de la société. Il se traduit non seulement à travers les notions que sont le temps libre, les activités et la liberté de choix, mais également selon l'état d'esprit, la culture, les espaces, les besoins sociaux et personnels, l'éducation, la santé et autres. Les Français accordent une grande importance au loisir, après la famille, mais devant le travail, l'argent et les avoirs.

2.4 Le français dans son environnement familial et /ou personnel

L'homme est inséparable de son environnement familial, social, culturel et naturel, car l'enfant se construit dans le monde et par le monde auquel il appartient. Il se normalise, il se socialise dans son univers d'appartenance. Ainsi certaines connaissances, habitudes, phénomènes sont propres à une société et ne sont pas les mêmes pour les autres. Toujours dans l'optique d'un panorama de la France, on va s'intéresser maintenant à l'homme dans son milieu familial et naturel, la plus petite unité d'une société.

2.4.1 La démographie française

La démographie est composée des deux mots grecs, « demos » qui signifie « peuple », et « graphein » qui désigne « écrire ». C'est donc une étude quantitative et qualitative des populations sur les thèmes comme la natalité, la fécondité, la mortalité, la nuptialité et la migration. Au 1er janvier 2015, la France compte 66,3 millions d'habitants : 64,2 millions en France métropolitaine et 2,1 millions dans les cinq départements d'outre-mer. C'est environ 300 000 personnes de plus qu'un an auparavant, soit une hausse de 0,4 %.

Figure 1 - Évolution générale de la situation démographique

en milliers

Année	Population au 1 ^{er} janvier	Nombre de naissances vivantes	Nombre de décès	Solde naturel	Solde migratoire évalué	Ajustement*
2005	62 731	806,8	538,1	+ 268,7	+ 92	+ 95
2006	63 186	829,4	526,9	+ 302,4	+ 112	0
2007	63 601	818,7	531,2	+ 287,5	+ 74	0
2008	63 962	828,4	542,6	+ 285,8	+ 57	0
2009	64 305	824,6	548,5	+ 276,1	+ 32	0
2010	64 613	832,8	551,2	+ 281,6	+ 39	0
2011	64 933	823,4	545,1	+ 278,3	+ 30	0
2012	65 241	821,0	569,9	+ 251,2	+ 33 (p)	0
2013	65 525 (p)	811,5	569,2	+ 242,3	+ 33 (p)	0
2014 hors Mayotte	65 801 (p)	813 (p)	555 (p)	+ 258 (p)	+ 33 (p)	0
2014 y c. Mayotte	66 021 (p)	820 (p)	556 (p)	+ 264 (p)	+ 33 (p)	0
2015 y c. Mayotte	66 318 (p)

(p) résultats provisoires à fin 2014.

* Les arrondis ne permettent pas de retrouver la population de l'année suivante par simple sommation.

Champ : France hors Mayotte jusqu'en 2014 et y compris Mayotte à partir de 2014.

Source : Insee, estimations de population et statistiques de l'état civil.

Tableau 35 : L'évolution générale de la situation démographique française (en milliers) (2005-2015)

- Natalité

Selon les statistiques publiées par l'Insee en 2015²¹⁵, le nombre des naissances en France diminue depuis 2010, mais commence à se stabiliser en 2014 avec 820 000 nouveaux nés. Il y a deux facteurs qui influencent le nombre des naissances: le nombre de femmes en âge de procréer (20-40 ans) et leur fécondité. Malgré le nombre de femmes en âge de procréer qui se réduit chaque année, le taux de fécondité part en légère hausse en 2014 (2 enfants par femme). Voir le tableau ci-dessous.

Évolution de la natalité et de la fécondité

	Naissances vivantes en milliers	Taux de natalité en ‰	Indicateur conjoncturel de fécondité pour 100 femmes
France métropolitaine			
1950	862,3	20,6	294,7
1980	800,4	14,9	194,5
1990	762,4	13,4	177,8
2000	774,8	13,1	187,4
2013	781,6	(p) 12,3	(p) 197,6
2014 (p)	783,0	12,2	198,3
France¹			
2000	807,4	13,3	189,3
2013	811,5	(p) 12,4	(p) 199,1
2014 (p)	820,0	12,4	200,8

p : données provisoires.

1. France hors Mayotte jusqu'en 2013 et y c. Mayotte à partir de 2014.

Source : Insee, estimations de population et statistiques de l'état civil.

Tableau 36 : L'évolution de la natalité et de la fécondité française (2005-2014)

Ainsi ces deux effets génèrent une stabilité du nombre de naissances. En 2013, la France a enregistré 805801 accouchements, dont 1,7 % sont des accouchements multiples (13898 cas) et 97,7 % sont des jumeaux. Parmi les nouveaux nés de l'année

²¹⁵ Insee, *Bilan démographique 2014*, Insee Première N° 1532 - janvier 2015

2013, 78,7% ont des parents français, 13,5% ont un parent de nationalité étrangère et 7,8% ont deux parents étrangers. L'âge moyen des mères françaises en 2014 à leur accouchement est de 30,3 ans, soit 0,1 an de plus qu'en 2013. Parmi les bébés nés en 2014, 70% ont une mère âgée de 25 à 34 ans l'année de leur naissance.

- Décès

En 2014, 556000 personnes sont décédées en France. Hors Mayotte, le nombre de décès a diminué de 14000 personnes par rapport à 2013 et de 15000 personnes par rapport à 2012. Les décès sont les plus nombreux à 86 ans pour les hommes et à 91 ans pour les femmes en 2014.²¹⁶

Les causes de décès sont variées, cependant certaines sont plus récurrentes. En première place, ce sont les cancers de toutes origines qui occupent 30% de tous les décès. Parmi les cancers, le cancer du poumon est le plus fréquent, dû dans près de 90 % des cas au tabagisme. En suite, les maladies coronariennes génèrent un peu plus de 20 % des décès, soit la seconde cause de mortalité en France. Ce genre de maladie est plus fréquent chez les personnes de 65 ans et plus (20%). Dans la même tranche d'âge, les hommes sont plus exposés aux maladies coronariennes que les femmes. Enfin, ce sont les accidents vasculaires cérébraux qui affectent le plus souvent les personnes âgées et qui sont à l'origine de 6 % des décès. Ces «attaques cérébrales» en endommageant le cerveau peuvent non seulement entraîner irréversiblement des paralysies des membres, des troubles de la parole, mais aussi favoriser la parution de maladie d'Alzheimer qui est en augmentation ces dernières années avec le vieillissement de la population.

Les conditions climatiques et épidémiologiques jouent aussi un rôle dans le taux de mortalité. Lorsque l'année est frappée par un hiver particulièrement froid et par une importante épidémie de grippe, la mortalité est en hausse. En revanche, si le climat est doux et l'épidémie de grippe de faible intensité et de courte durée, le nombre de décès baisse. C'est le cas de l'année 2014 en France qui a constaté une diminution du nombre de décès.

2.4.2 Les habitudes alimentaires

« Dis-moi ce que tu manges, je te dirai qui tu es. » Si on est ce que l'on décide d'être, alors il faut manger ce qui nous rendra tel que nous désirons être. Ainsi les habitudes alimentaires sont révélatrices des traits caractéristiques d'une personne et

²¹⁶ Source: « Décès et mortalité », site: insee
http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATCCV06201

d'une société.« *Nous mangeons environ 100 000 fois au cours de notre vie. Nous engloutissons ainsi plus de 5 000 quintaux de nourriture. Nous buvons plus souvent encore. Et nous consacrons à ces activités de 40 000 à 60 000 heures de notre existence* » [Moulin, Leo, 1975: 7].

Il est donc important de se pencher sur la façon de se nourrir des français pour compléter leur portrait.

La France est réputée pour sa gastronomie. Le vin, la baguette et le fromage participent à la symbolique culinaire française. Les français restent fortement attachés à leur tradition de bons produits et de bonne cuisine. Traditionnellement, les français font 3 repas, le petit déjeuner au réveil, le repas du midi entre 12 et 14 heures, et le repas du soir vers 20 heures.

Au petit déjeuner des français, on trouve généralement du pain, des croissants ou des biscottes tartinées de confiture, du chocolat, un verre de jus de fruit ou une tasse de café. Sinon tout simplement des céréales dans un bol de lait. Au déjeuner, les français choisissent principalement de se nourrir dans les restaurants qui offrent une gamme très variée de formules et d'établissements correspondant aux besoins et aux revenus de chacun. Pour un repas rapide et courant, le sandwich avec une boisson est le plus répandu. Dans le même genre, le döner kebab rencontre un fort succès en Europe. Une importante part des restaurants rapides sont des kebabs en France. Les écoliers vont majoritairement aux cantines de leur écoles, tout comme les étudiants préfèrent les restaurants universitaires car les prix des repas sont subventionnés par l'état. Le plateau traditionnel composé de 3 plats au choix (entrée, plat, fromage ou dessert) à 3,20 € (tarif au 1er août 2014) est très attractif. Au dîner, les repas sont pris en famille, autour d'une table, dans une cuisine. Ils se composent, outre le pain et le vin, généralement d'une entrée, d'un plat principal et de fromage et/ou d'un dessert.

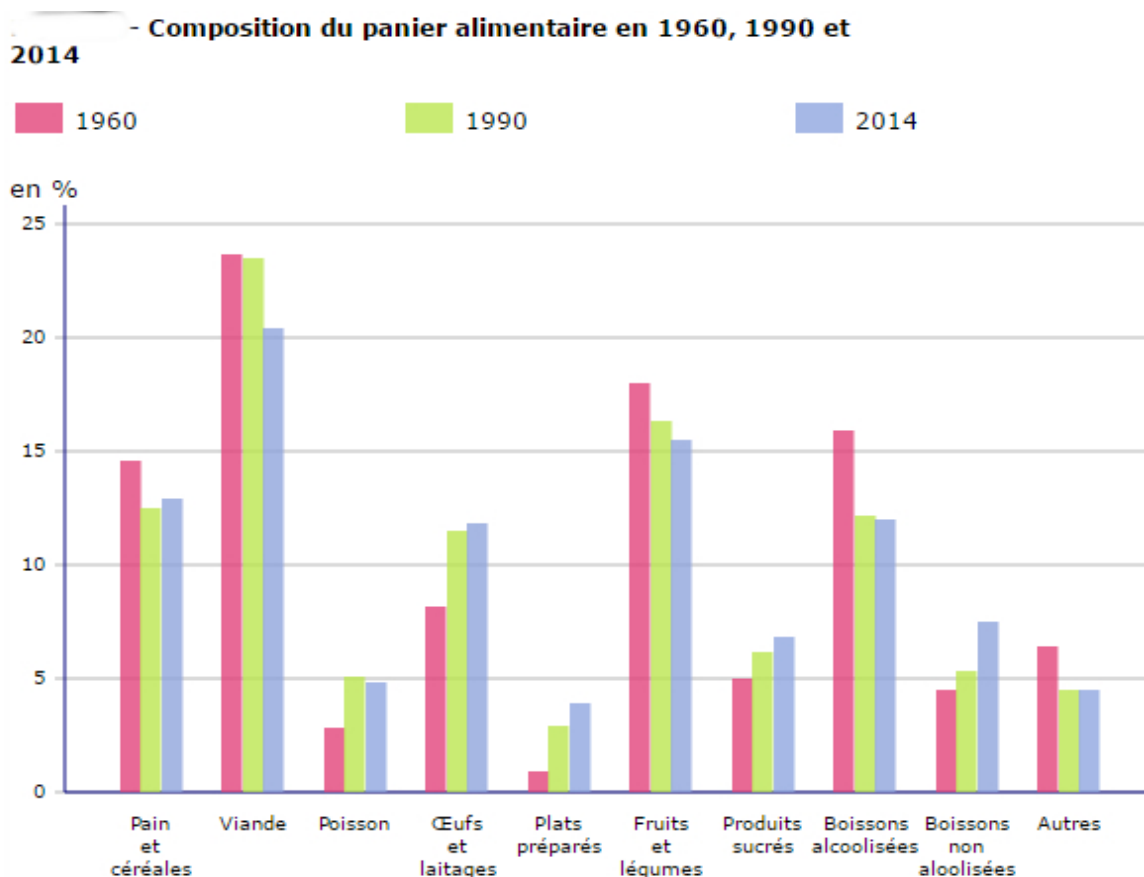
Les français consomment de plus en plus de plats préparés et de produits transformés tels que des légumes déjà coupés ou des pommes de terre en purée. Selon une enquête de l'Insee²¹⁷, depuis 1960, la consommation de plats préparés s'accroît de 4,4 % par an en volume par habitant (contre + 1,2 % pour l'ensemble de la consommation alimentaire à domicile). Les changements de modes de vie s'accompagnent d'une réduction du temps de préparation des repas à domicile (- 25 % entre 1986 et 2010) et profitent à des produits faciles d'emploi, tels que les pizzas ou les

²¹⁷ Insee, *Cinquante ans de consommation alimentaire : une croissance modérée, mais de profonds changements*, Insee Première N° 1568 - octobre 2015

desserts lactés frais. Parfois, cette recherche de praticité se fait au détriment de produits bruts et non transformés : par exemple, les produits dérivés de la pomme de terre progressent tandis que les pommes de terre brutes reculent (+ 3,0 % par an en volume par habitant contre - 0,8 %). De même, inexistante en 1960, la consommation de légumes coupés ou emballés s'est fortement développée depuis les années 1990 alors que celle de légumes non transformés reste stable.

Les français font la plupart de leurs courses dans les grandes surfaces où l'on trouve une très grande variété de produits alimentaires industriels (plats préparés, conserves, produits laitiers, légumes prêts à l'emploi, etc.). Mais ils fréquentent également les marchés en plein air dans les quartiers pour les produits frais qui proviennent de leur régions. Ils vont toujours chez les commerçants du quartier qui leur fournissent les produits de qualité (fromages, pain, viandes sélectionnées ou spécialités de charcuteries). Ils sont aussi clients des petites épicerie ouvertes tard le soir pour des courses occasionnelles.

Malgré une abondance, une multiple variété de choix et une accessibilité facile des aliments, la consommation des trois principales nourritures (viande, fruits et légumes, pains et céréales) diminue en France. Voir le schémas ci-dessous:



Source : Insee, comptes nationaux base 2010.

Tableau 37 : La composition du panier alimentaire français en 1960,1990 et 2014

La part de viande dans le panier alimentaire (la composition de la dépense alimentaire à domicile) n'atteint que 20 % en 2014. Ce recul peut traduire le sentiment d'insécurité sanitaire des consommateurs français. L'élevage intensif donne des viandes malsaines qui diminue l'envie d'en manger. Comme pendant la crise de la vache folle en 1996, où la consommation de bœuf a chuté (- 8 % en valeur et en volume par habitant). En revanche, certaines dépenses prennent de plus en plus de place au sein du panier alimentaire : c'est le cas des plats préparés, des produits sucrés (sucre, confiserie, chocolat, confitures...) et des boissons non alcoolisées. Cette préférence pour des plats préparés plutôt que de produits frais, cette tendance à grignoter souvent des sucreries plutôt que des fruits, créent depuis un moment un problème de surpoids en France. Les autorités compétentes organisent régulièrement des campagnes de prévention pour inciter les consommateurs français à prendre de bonnes habitudes alimentaires en réduisant les matières grasses, les produits sucrés et les protéines animales. Le slogan « Manger au moins 5 fruits et légumes par jour » lancé en 2007 est connu maintenant de tout les français. Des mesures fiscales spécifiques sont également prises dans ce sens, comme la taxe sur les boissons sucrées non alcoolisées telles que les sodas qui existe depuis 2012.

2.4.3 L'apparence

Le critère de beauté est mutable, la tendance de la mode n'est pas la même chaque saison, mais l'importance que l'homme accorde à son apparence ne change jamais. Avant les compétences, c'est le physique qui est jugé. L'obsession d'être beau, le culte du corps sont universels.

-Corps

D'après trois « Enquêtes sur la santé et les soins médicaux » de l'Insee, réalisées en 1980-1981, 1991-1992 et 2002-2003, Thibaut de Saint Pol a publié en 2007 un article²¹⁸ qui indiquait des données sur la taille et le poids des français. L'auteur a constaté que l'obésité en France touchait plus certains groupes sociaux français que les autres. Cela dépend d'éléments géographiques, professionnels, ou du niveau de diplôme.

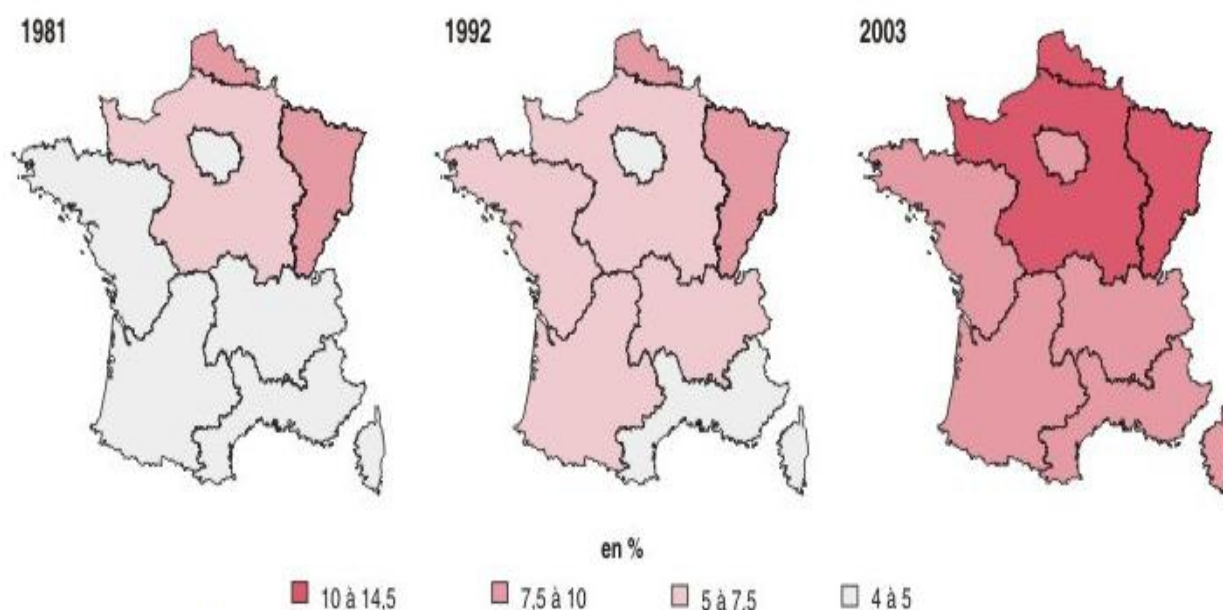
Les français ont grandi et grossi. 22 600 individus âgés de 18 à 65 ans, ayant

²¹⁸ L'obésité en France : les écarts entre catégories sociales s'accroissent, Thibaut de Saint Pol, division Conditions de vie des ménages, Insee Première N° 1123 - février 2007
http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&ref_id=ip1123#inter1

renseigné leur taille et leur poids, donnent une taille moyenne de 1m75 pour les hommes et de 1m63 pour les femmes. Ainsi, les hommes et femmes ont grandi de 1 cm par décennie depuis 1981. Leurs tailles étaient en effet respectivement de 1m74 et 1m62 en 1992 et de 1m72 et 1m61 en 1981. Leur poids moyen a également augmenté : un homme déclare peser actuellement 77 kg en moyenne et une femme 63 kg, Ces poids moyens étaient de 74 et 60 kg en 1992, et de 72 et 59 kg en 1981.

Le phénomène de l'obésité augmente partout en France, cependant les régions de l'est et du nord sont plus touchés par ce problème de surpoids. Voir la carte ci-dessous :

■ **Carte : Prévalence de l'obésité par ZEAT**



Lecture : en 1981, l'Île-de-France comptait moins de 5 % d'obèses.
 Champ : individus de 18 à 65 ans, résidant en France métropolitaine.
 Source : enquêtes Santé, Insee.

Figure 14: La carte de prévalence de l'obésité

En 2003, la région de l'est compte 13% de l'obésité et celle du nord en compte 14 %. L'Île-de-France est à 8 %. Le Bassin parisien hors Île-de-France se situe juste derrière l'Est et le Nord avec 11 % d'obèses. Avec moins de 8%, la zone méditerranéenne est la région qui a le taux d'obésité le plus faible de France.

Le type de commune est également un paramètre important dans la différence du poids des Français : Ceux qui vivent en milieu rural sont plus corpulents que ceux qui vivent en milieu urbain. Voir le tableau ci-dessous :

Variable	Modalité	Population masculine		Population féminine	
		Paramètre estimé	Traduction sur le poids d'un homme de 1m75	Paramètre estimé	Traduction sur le poids d'une femme de 1m63
Taille de la commune de résidence	Moins de 2 000 habitants	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
	2 000 à 19 999	n. s.	n. s.	- 0,25	- 0,7 kg
	20 000 à 99 999	- 0,36	- 1,1 kg	- 0,29	- 0,8 kg
	100 000 à 1 999 999	- 0,42	- 1,3 kg	- 0,41	- 1,1 kg
	U.U. de Paris	- 0,65	- 2,0 kg	n. s.	n. s.

Tableau 38 : Le poids des Français selon le lieu de résidence (2002-2003)²¹⁹

Ainsi, un parisien de 1m75 pèse en moyenne 2 kg de moins qu'un homme de la même taille et de la même classe d'âge, et ayant un niveau de vie et de diplôme identiques, mais habitant une commune de moins de 2 000 habitants.

Le poids des français se varie également par les catégories socioprofessionnelles Voir le schéma ci-dessous :

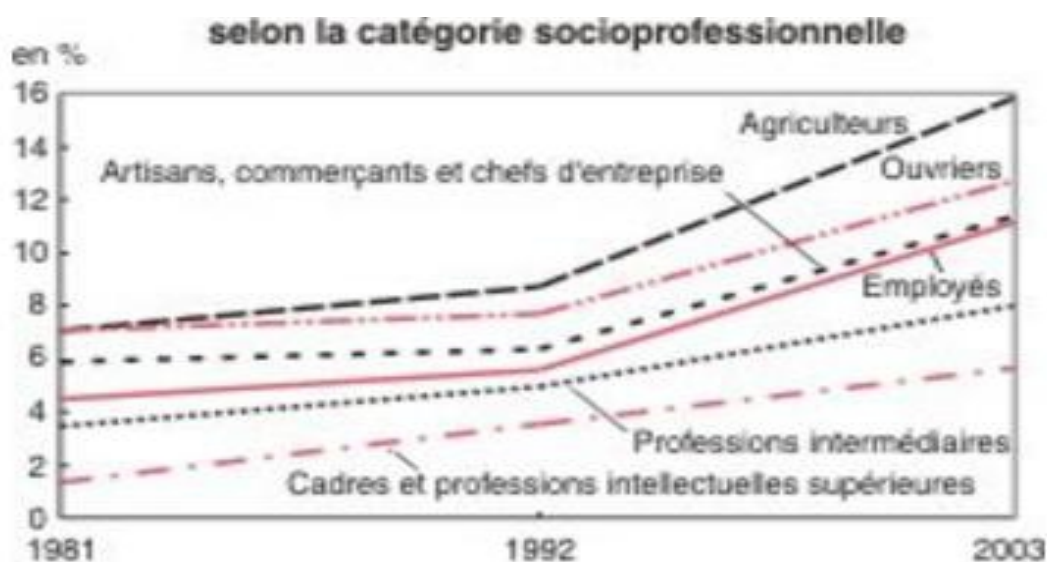


Tableau 39 : Le poids des Français selon la catégorie socioprofessionnelle(1981-2003)²²⁰

²¹⁹ Source : enquête Santé 2002-2003, Insee.

²²⁰ Source : idem

Les agriculteurs sont plus obèses avec 16% en 2003 suivis par les ouvriers (plus de 12%). Les catégories socioprofessionnelles les moins touchées par l'obésité sont les cadres et professions intellectuelles supérieures avec seulement un peu plus de 5%.

Le niveau de diplôme joue aussi un rôle sur la corpulence des français : les moins diplômés sont les plus corpulents. Voir le schéma ci-dessous :



Tableau 40 : Le poids des Français selon le niveau de diplôme (1981-2003)²²¹

En 2003, 15 % des français sans diplôme ou ayant au plus un brevet des collèges sont obèses, tandis que seulement 5 % des diplômés du supérieur le sont. Le nombre de personnes qui suivent un régime augmente. Ce sont les femmes qui sont les plus soucieuses de leur problème de poids. 8 % des femmes déclarent suivre un régime en 2003 contre seulement 3 % des hommes. Ce résultat rejoint un sondage mené pour le site de rencontres Meetic en janvier 2016²²² qui montre que les femmes sont plus « sensibles » (53%) et « anxieuses » (48%) que les hommes (respectivement 29% et 32%) quant à leur physique. C'est pourquoi, au quotidien, 72% des femmes interrogées déclarent cacher leurs défauts physiques et de caractère contre 34% chez les hommes. Selon ce même sondage, près de 7 français sur 10 (67%) déclarent ne pas aimer un ou plusieurs éléments de leur corps avec, en tête, le ventre (39%), suivi par les poignées d'amour (31%) et le nez (19%).

- Beauté et Habillement

L'apparence occupe une grande place dans la société de nos jours. Être beau et

²²¹ Source : idem

²²² <https://www.meetic.fr/pages/uptodate/laugh/love-your-imperfections/francais-leurs-imperfections-histoire-damour>

bien habillé offre davantage d'opportunités, car les jugements qu'on porte sur une personne se font en premier lieu à travers son apparence physique, de plus, inconsciemment, l'apparence physique influe sur nos attitudes et nos décisions envers autrui. La conception des normes de beauté en France évolue avec le temps, ce qui était qualifié de «parfait» à une époque, ne l'est plus aujourd'hui.

Pour les hommes, la virilité est toujours le premier critère de beauté masculine : une grande taille, des fesses bien rebondies, des abdominaux de rêves, des bras musclés ou encore une torse bombée. Un homme musclé, mais pas trop, inspire de la force et de l'assurance.

Un complet composé d'une veste, d'un pantalon et parfois d'un gilet, combiné avec une chemise, une cravate ou un nœud de papillon, une pochette et parfois un chapeau constituent un style indémodable. Quant au style décontracté, le look « streetwear » avec un ensemble haut et pantalon de jogging, une casquette, un t-shirt imprimé et une paire de basket, il est bien installé depuis ces dernières années.

Du côté des coiffures masculines, on peut faire référence aux défilés de Milano Moda Uomo vers juin 2015.²²³ Ces mannequins avec leur coiffures style sport sophistiqué et élégance décontractée s'imposent comme les éléments clés des tendances coiffure pour homme en 2015. On y trouve : la raie sur le côté, les cheveux longs, le blond platine, l'utilisation du gel et du head band.

Les hommes de nos jours prennent beaucoup plus soin de leur apparence. La mode, les produits cosmétiques, les soins esthétiques comme la coiffure, l'épilation intégrale ne sont plus réservés aux femmes. La « métro sexualité » n'est plus un phénomène hors norme, elle devient courante.

Les femmes, n'arrêtent jamais de vouloir être la femme parfaite. Dès leur enfance, les petites filles sont confrontées à un idéal de beauté de la princesse à travers des contes de fées. A l'adolescence, les jeunes filles trouvent leur idole de beauté dans les médias .

L'arrivée des congés payés et des vacances fait apparaître le culte de la minceur et de l'épilation, car on veut être belle en maillot de bain à la plage. Le caractère sexy du blond platine entre en scène avec Marilyn MONROE, ainsi cette teinte des cheveux devient tendance. Les femmes aperçoivent les critères de la beauté par les médias. En effet, le corps féminin le plus beau doit être jeune, gracieux, musclé, bronzé, souple, fin

²²³ http://www.schwarzkopf.fr/skfr/fr/accueil/tendances/coiffures_masculines/tendances_hommes/Tendances-coiffure-homme-2015.html#5

et élancé, son volume est cependant plus généreux au niveau de la poitrine et des hanches. Cette forme difficile à atteindre, mais représentée dans toutes les presses féminines par les photos retouchées des femmes parfaites, incite les lectrices à acheter des produits cosmétiques ou à investir dans la chirurgie esthétique.

L'envie d'avoir un corps parfait de mannequin généralement extrêmement mince rend les femmes anxieuses, voire malades. C'est le problème de l'anorexie, littéralement « manque d'appétit », qui touche chaque année en France aux alentours de 70000 adolescentes et jeunes femmes âgées de 15 à 25 ans, et génère le taux de mortalité par suicide le plus haut de tous les troubles psychiatriques. C'est un problème tellement grave en France qu'un projet de loi a été adopté le 3 avril 2015 pour lutter contre l'anorexie. Les sites et les forums qui incitent à la maigreur excessive seront punis d'un an de prison et de 10 000 euros d'amende. Les agences de mannequins pro-anorexie seront passibles d'un emprisonnement de six mois et de 75 000 euros d'amende. La loi exige également la mention « photographie retouchée » sur une image de la publicité de mannequin dont l'apparence corporelle a été modifiée.

Les français dépensent de moins en moins pour l'habillement. La principale cause est la crise. On va à l'essentiel, les dépenses contraintes obligent les français à serrer le budget pour le reste. Depuis 2008, le chiffre d'affaires du marché de l'habillement et du textile (linge de maison, tissus d'ameublement...) perd en moyenne 2 % par an. Au total, sur l'ensemble de la période 2007-2014, le marché (28,3 milliards d'euros de dépenses d'habillement en 2014) a perdu 12 % de sa valeur. Voir le schéma ci-dessous :

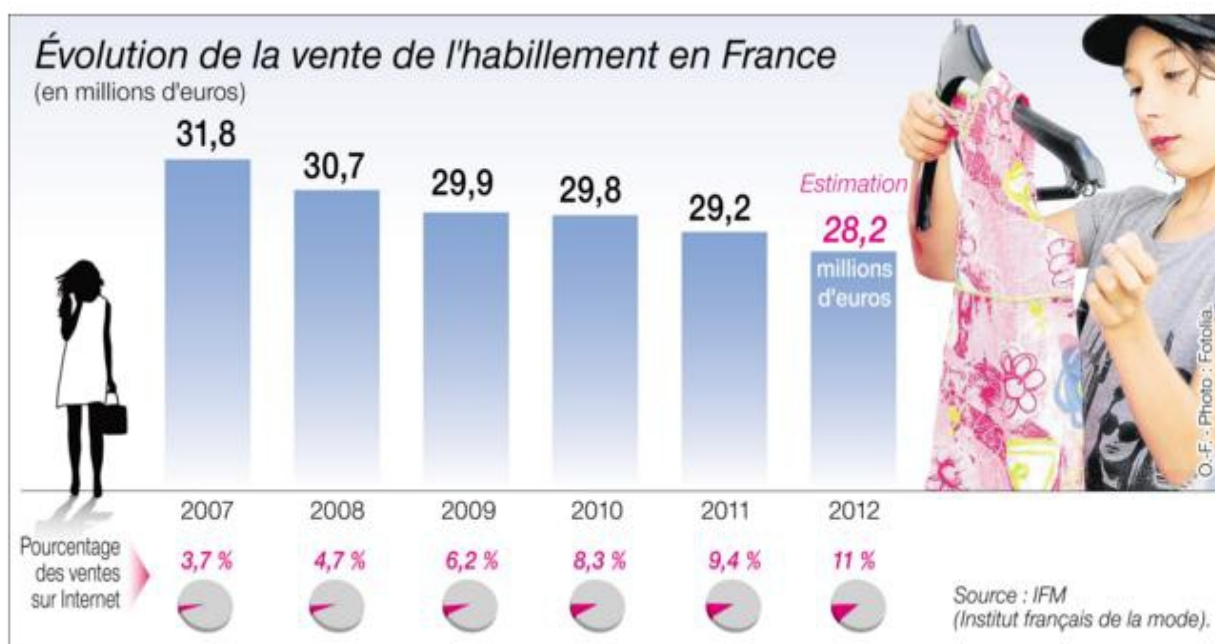


Tableau 41 : L'évolution de la vente de l'habillement en France (2007-2012)

2.4.4 La santé

La France possède un excellent système de santé qui était en 2000 placé en tête de 191 pays par l'OMS²²⁴ pour sa qualité. Par conséquent, les français jouissent d'une espérance de vie relativement longue par rapport aux autres pays (82.3 ans contre 80.5 ans en moyenne). Cependant, certains points négatifs existent : la consommation du tabac, d'alcool et de drogue très élevée, l'inégalité dans l'offre de soin selon le groupe social et la région, les comportements à risque des jeunes.

- Espérance de vie

Selon une étude de l'OCDE²²⁵, avec une moyenne de 82,3 ans, l'espérance de vie d'un français est la cinquième plus longue au sein des pays membres de l'OCDE après le Japon, l'Espagne, la Suisse et l'Italie. Les femmes vivent toujours plus longtemps, en moyenne, que les hommes : 85,6 ans contre 79 ans en France. Les françaises ont ainsi la troisième plus grande longévité au sein de l'OCDE après les Japonaises et les Espagnoles. Ces chiffres sont globalement en augmentation continue. Mais pas au même rythme : peu à peu, l'espérance de vie des hommes se rapproche de celle des femmes. Ainsi, depuis 2000, les femmes ont « gagné » 2,6 ans en moyenne et les hommes, 3,7 ans. Voir le schéma ci-dessous :

²²⁴ OMS : l'Organisation mondiale de la santé

²²⁵ Source: Panorama de la santé 2015 Par OCDE (l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques), http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/social-issues-migration-health/panorama-de-la-sante-2015_health_glance-2015-fr#page1

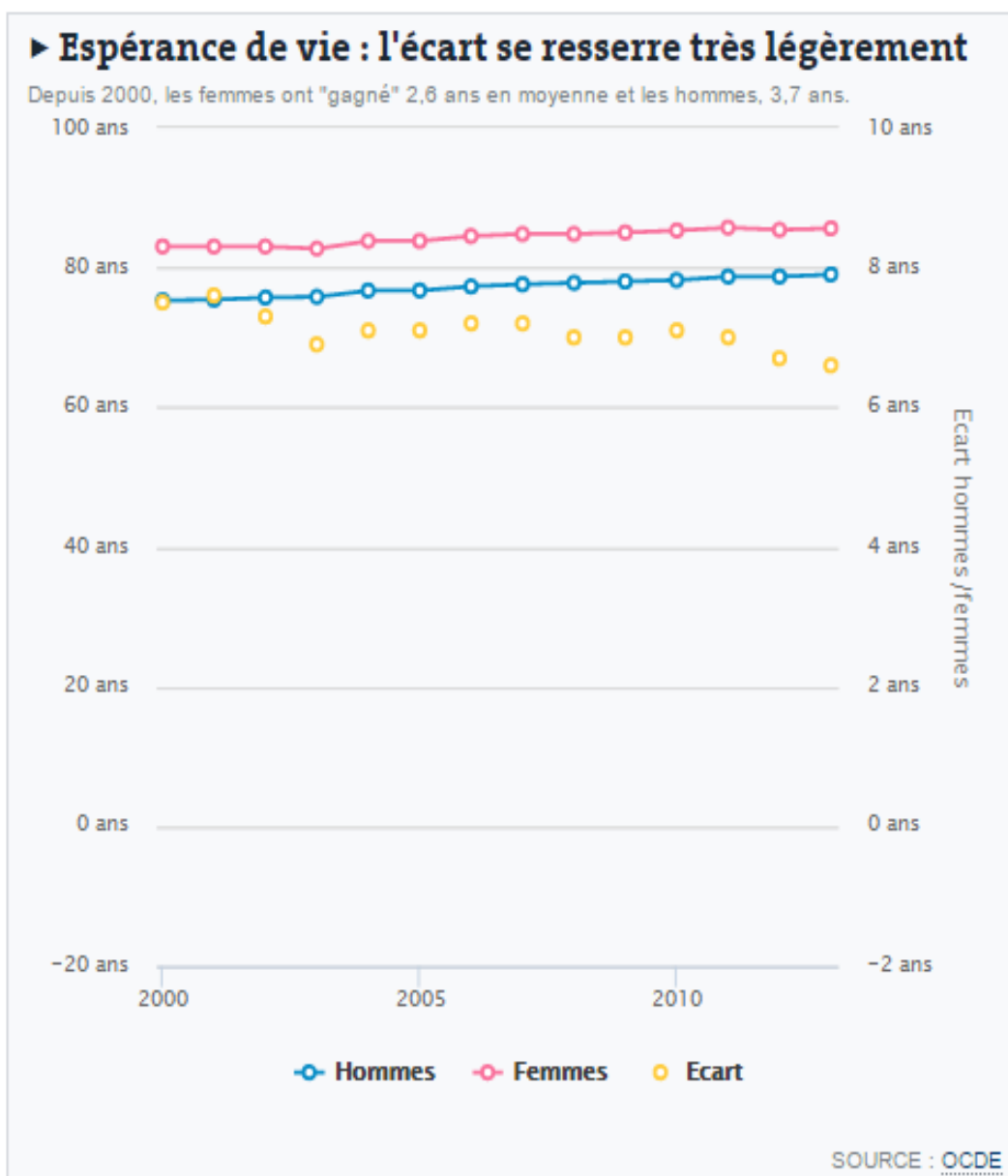


Tableau 42 : L'Espérance de vie des Français (2000-2010)

-Maladies

La France métropolitaine a enregistré 532474 morts en 2008²²⁶. Parmi les causes de décès les plus fréquentes, on trouve les tumeurs (158261 cas) et les maladies de l'appareil circulatoire (146663 cas), représentant chacune près de 30 %. Mis à part les morts violentes (accidents, suicides et autres causes extérieures de décès), ce sont les maladies de l'appareil respiratoire (autres que les tumeurs) qui arrivent en troisième place avec 32676 cas. Les tumeurs restent la première cause de décès et manifestent une progression année après année (141831 en 1990, 149815 en 2000, 158261 en

²²⁶ Source: Insee .http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=T11F091

2008). En revanche, pour les maladies de l'appareil circulatoire (174544 en1990, 161916 en2000, 146663 en2008) et respiratoire (38086 en1990, 35668 en 2000, 32676 en 2008), on constate une baisse progressive. On peut remarquer également que chez les femmes, les maladies de l'appareil circulatoire restent la première cause de mortalité devant les tumeurs (78385cas vs 65849 cas). C'est l'inverse chez les hommes (92412cas vs 68278cas). Voir le tableau ci-dessous :

Causes médicales de décès par sexe et âge

	1990			2000			2008		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
Maladies infectieuses et parasitaires	5 784	3 890	9 674	5 439	5 176	10 615	5 273	5 365	10 638
Tumeurs	86 166	55 665	141 831	89 859	59 956	149 815	92 412	65 849	158 261
Maladies endocriniennes, nutritionnelles et métaboliques	5 024	8 262	13 286	7 878	11 130	19 008	8 569	10 893	19 462
Troubles mentaux et du comportement	5 485	7 427	12 912	7 006	10 314	17 320	7 503	9 887	17 390
Maladies du système nerveux et des organes des sens	5 419	5 874	11 293	8 753	11 315	20 068	12 096	18 478	30 574
Maladie de l'appareil circulatoire	79 357	95 187	174 544	75 142	86 774	161 916	68 278	78 385	146 663
<i>dont :</i>									
<i>cardiopathies</i>	45 702	49 304	95 006	44 644	46 249	90 893	40 889	41 990	82 879
<i>maladies cérébrovasculaires</i>	19 718	28 810	48 528	15 940	22 464	38 404	13 497	18 780	32 277
Maladies de l'appareil respiratoire	19 800	18 286	38 086	18 314	17 354	35 668	17 190	15 486	32 676
Maladies de l'appareil digestif	14 486	12 596	27 082	12 582	11 125	23 707	12 707	10 837	23 544
Maladies de l'appareil génito-urinaire	3 615	3 563	7 178	3 649	3 612	7 261	4 434	4 584	9 018
Autres maladies	18 489	23 572	42 061	18 666	25 371	44 037	20 803	26 407	47 210
Causes externes	29 039	19 215	48 254	24 752	16 683	41 435	22 406	14 632	37 038
<i>dont suicides</i>	8 172	3 223	11 395	7 973	2 864	10 837	7 615	2 732	10 347
Total	272 664	253 537	526 201	272 040	258 810	530 850	271 671	260 803	532 474

Tableau 43 : Les causes médicales de décès par sexe et âge des Français (1990-2008)²²⁷

²²⁷ Source : « Décès et mortalité » Inserm, CépiDC.
http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATCCV06201

Pour compléter le résultat illustré dans le paragraphe précédent, nous allons prendre une donnée plus récente, fournie également par l'Insee au sujet des « Principaux motifs de recours et de diagnostics selon l'âge en 2014 »²²⁸, où les noms des maladies les plus fréquentes des français sont représentés : chez les moins de 25 ans, les maladies de l'appareil respiratoire restent les plus courantes (Femme 30,24% Homme 35,19%). Pour les français de 25 ans à 64 ans, les maladies de l'appareil respiratoire causent toujours plus de problèmes (Femme 16,63% Homme 18,33%) cependant, chez les hommes de cette tranche d'âge ce sont les maladies de l'appareil circulatoire qui leur causent le plus de gêne (19,43%). Chez les seniors de 65ans et plus, les maladies de l'appareil circulatoire sont en première place parmi leur soucis de santé ((Femme 51,05% Homme 58,82%) Voir le tableau ci-dessous :

Principaux motifs de recours et de diagnostics selon l'âge en 2014

	2013-2014					
	Moins de 25 ans		25 à 64 ans		65 ans ou plus	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Affections dont l'origine se situe dans la période périnatale	0,03	0,03	0,00	0,00	0,00	0,00
Causes externes de morbidité et de mortalité	0,01	0,01	0,04	0,03	0,05	0,04
Facteurs influençant sur l'état de santé	26,90	18,91	13,89	6,55	7,76	7,69
Grossesse, accouchement et puerpéralité	0,53	0,00	1,02	0,00	0,00	0,00
Lésions traumatiques	3,64	5,21	3,68	4,87	2,78	2,14
Maladies de l'appareil circulatoire	0,59	0,45	11,62	19,43	51,05	58,82
Maladies de l'appareil digestif	3,48	3,22	6,72	7,37	14,04	11,36
Maladies de l'appareil génito-urinaire	4,91	0,91	7,81	2,69	4,73	11,12
Maladies de l'appareil respiratoire	30,24	35,19	16,63	18,33	10,43	13,71
Maladies de l'oeil et de ses annexes	3,09	3,36	2,53	2,54	5,40	4,61
Maladies de l'oreille et de l'apophyse mastoïde	5,92	7,20	1,66	2,03	1,17	1,09
Maladies de la peau et du tissu cellulaire sous-cutané	8,17	7,64	5,13	5,55	3,92	4,11
Maladies du sang et des organes hématopoïétiques	0,36	0,10	0,40	0,11	0,66	0,49
Maladies du système nerveux	1,21	0,97	5,86	5,21	11,24	8,93
Maladies du système ostéo-articulaire	3,34	3,65	15,44	17,82	29,61	18,22
Maladies endocriniennes, nutritionnelles et métaboliques	1,00	0,56	11,21	13,47	31,94	31,88
Maladies infectieuses et parasitaires	11,04	13,43	6,20	6,26	3,42	2,77
Malformations congénitales et anomalies chromosomiques	0,05	0,10	0,10	0,07	0,10	0,10
Symptômes, signes et résultats anormaux d'examens cliniques et de laboratoire	10,66	11,66	9,24	8,01	12,55	9,95
Troubles mentaux et du comportement	2,23	1,82	16,40	15,68	14,81	8,35
Tumeurs	0,11	0,16	0,85	0,73	1,54	2,60
Ensemble des pathologies	117,51	114,59	136,42	136,75	207,18	197,96

nd : donnée non disponible.

Note : période de septembre à août ; une même séance chez le médecin peut renvoyer à plusieurs diagnostics.

Champ : France métropolitaine, prescription de médicaments (médecins généralistes et spécialistes).

Source : IMS-Health, étude permanente de la prescription médicale (exploitation Drees).

Tableau 44 : Les principaux motifs de recours et de diagnostics des Français

²²⁸ Source: idem

selon l'âge en 2014

Malgré un système médical performant, l'émergence de nouvelles maladies telles que le sida, Parkinson, la grippe aviaire, le SRAS (syndrome respiratoire aigu sévère), l'obésité et le diabète est un véritable problème de santé publique en France.

- Tabac, alcool, drogue

Selon l'OMS²²⁹, le tabac tue chaque année environ 6 millions de personnes dans le monde, parmi lesquelles plus de 5 millions sont des fumeurs et plus de 600000 des non-fumeurs exposés au tabagisme passif. Il constitue un facteur de risque pour deux des principales causes de mortalité prématurée : les maladies cardiovasculaires et le cancer. Un cancer sur trois est dû au tabagisme. Le plus connu est le cancer du poumon, dont 90 % des cas sont liés au tabagisme actif et 5 % au tabagisme passif. De plus, il favorise fortement la formation des maladies respiratoires comme la bronchite chronique.

En France, le tabagisme actif est considéré comme responsable de 73 000 décès prématurés chaque année. [Hill, Catherine, 2012 : 3] Cependant, selon les statistiques sur le site nicorette.fr, on compte environ 16 millions de fumeurs en France, soit un tiers des personnes de 15 à 85 ans (32 %) qui fument ne serait-ce que de temps en temps (36% des hommes et 28% des femmes). Plus de 54 milliards de cigarettes sont vendues en France chaque année. Se situant à la 30ème place sur 34 du classement des pays membre de l'OCDE²³⁰, la France a un problème de tabagisme et de consommation d'alcool qui nuit à la santé publique. Voir le tableau ci-dessous :

²²⁹ OMS : Organisation mondiale de la santé . « Tabagisme » Aide-mémoire N°339 Juillet 2015
<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs339/fr/>

²³⁰ Source: Panorama de la santé 2015 Par OCDE (l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques),http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/social-issues-migration-health/panorama-de-la-sante-2015_health_glance-2015-fr#page1

Indicateur	Tabagisme chez les adultes	Consommation d'alcool
Allemagne	23	28
Australie	4	22
Autriche	26	34
Belgique	15	20
Canada	6	11
Chili	33	10
Corée	19	12
Danemark	12	17
Espagne	29	20
Estonie	31	33
États-Unis	5	13
Finlande	10	14
France	30	30
Grèce	34	7
Hongrie	32	30
Irlande	16	26
Islande	2	6
Israël	11	2
Italie	24	4
Japon	17	7
Luxembourg	9	29
Mexique	3	3
Norvège	7	5
Nouvelle-Zélande	8	16
Pays-Bas	13	14
Pologne	27	27
Portugal	14	25
Rép. slovaque	18	22
Rép. tchèque	25	32
Royaume-Uni	20	19
Slovénie	22	17
Suède	1	7
Suisse	21	22
Turquie	27	1

Tableau 45 : La comparaison du tabagisme et de consommation d'alcool entre les pays européens (2012)

Boire du vin avec la modération²³¹ a un effet positif sur la santé, notamment pour le cœur. Le vin est aussi un puissant antioxydant capable de stopper la croissance des cellules cancéreuses. Cependant, l'excès d'une bonne chose est néfaste, la

²³¹ L'Organisation mondiale de la santé considère qu'au-delà de deux verres de 10 centilitres par jour pour une femme, trois verres pour un homme, les effets négatifs l'emportent.

consommation nocive d'alcool a de nombreuses conséquences négatives sur la santé publique. En 2012, ²³²près de 3,3 millions de décès, soit 5,9% de la totalité des décès dans le monde sont liés à la consommation d'alcool. Elle est non seulement un facteur de cause dans plus de 200 maladies et traumatismes, mais elle provoque aussi des accidents routiers, des agressions, des suicides et autres actes violents.

En Europe, forts de leur tradition viticole et de l'amour du vin, les français sont parmi les plus gros buveurs. Selon un rapport de l'OCDE²³³, la consommation d'alcool pur en 2012 était estimée en France à 11,8 litres d'alcool par habitant et par an contre 9,1 litres en moyenne dans les pays de l'OCDE. Voir le schéma ci-dessous :

Graphique 2.1. Consommation d'alcool chez les adultes, 2012 (ou année la plus proche)

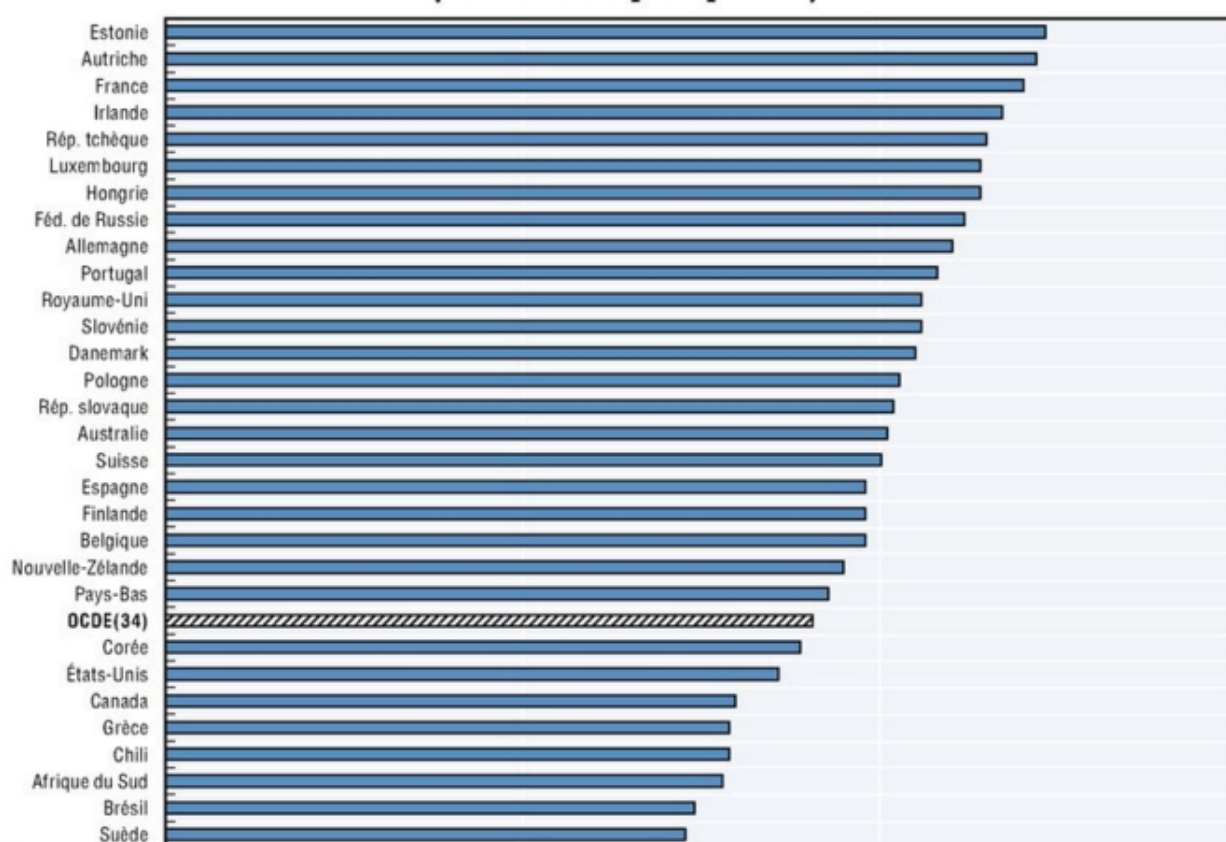


Tableau 46 : La consommation d'alcool chez les adultes français (2012)

Ce chiffre rejoint la statistique de l'Insee sur « la vente d'alcool par habitant en 2014 » qui peut être complétée avec les genres d'alcool consommés.

Voir les schémas ci-dessous :

²³² OMS :Organisation mondiale de la santé . « Consommation d'alcool » ,Aide-mémoire N°349 ,Janvier 2015 <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs349/fr/>

²³³ Source : « Lutter contre la consommation nocive d'alcool»Publié le 04 décembre 2015 <http://www.oecd.org/fr/france/Tackling-Harmful-Alcohol-Use-France-fr.pdf>

Vente d'alcool par habitant en 2014

en litres d'alcool pur

	2011	2012	2013	2014
Vins	6,9	6,7	6,5	6,4
Bières	2,1	2,1	1,8	2,3
Spiritueux	2,6	2,5	2,5	2,5
Autres (liqueurs, apéritifs et cidres)	0,2	0,2	0,3	0,3
Total	11,8	11,7	11,1	11,5

Note : ces données prennent en compte la consommation d'alcool sur le territoire français, l'autoconsommation des producteurs de vins et les achats d'alcool des non résidents. Les achats d'alcool par les Français à l'étranger ne sont pas comptabilisés.

Champ : France hors Mayotte, population de 15 ans ou plus.

Sources : DGDDI ; Insee, estimations de population.

Tableau 47 : Le vente d'alcool par habitant français (2014)

Le rapport de l'OCDE a révélé également qu'il existe une grande disparité socio-économique de la consommation nocive d'alcool entre les hommes et les femmes en France. Pour une personne en moyenne âgée de 40 ans, une consommation nocive hebdomadaire est de plus de 140 grammes chez les femmes et de 210 grammes chez les hommes représentée ci-dessous par le niveau d'éducation :

	France	
	hommes	femmes
Low education	2.1	0.7
Medium education	3.3	0.9
High education	1.9	1.4

Tableau 48 : La consommation d'alcool selon le niveau d'éducation en France (2014)

En France, les femmes ayant un niveau d'éducation élevé ont deux fois plus de risques d'adopter une consommation nocive que les femmes ayant un niveau d'éducation faible, alors que les hommes ayant un niveau d'éducation faible ou moyen ont plus de risque. Même si le tabac et l'alcool sont les substances psycho actives les plus consommées en France (quotidiennement, 3 français sur 10 consomment du tabac, 1 français sur 10, de l'alcool, 2 français sur 100, du cannabis), la France est le pays où la consommation du cannabis est la plus élevée de l'Europe. D'après les chiffres

publiés par l'OEDT²³⁴, la France est le pays qui compte la part la plus importante de personnes ayant déjà consommé du cannabis. Dans le détail, 40,9% de la population française (des 15-64 ans) y a déjà goûté. Voir le schéma ci-dessous :

Part de la population ayant consommé du cannabis

chez les 15-64 ans

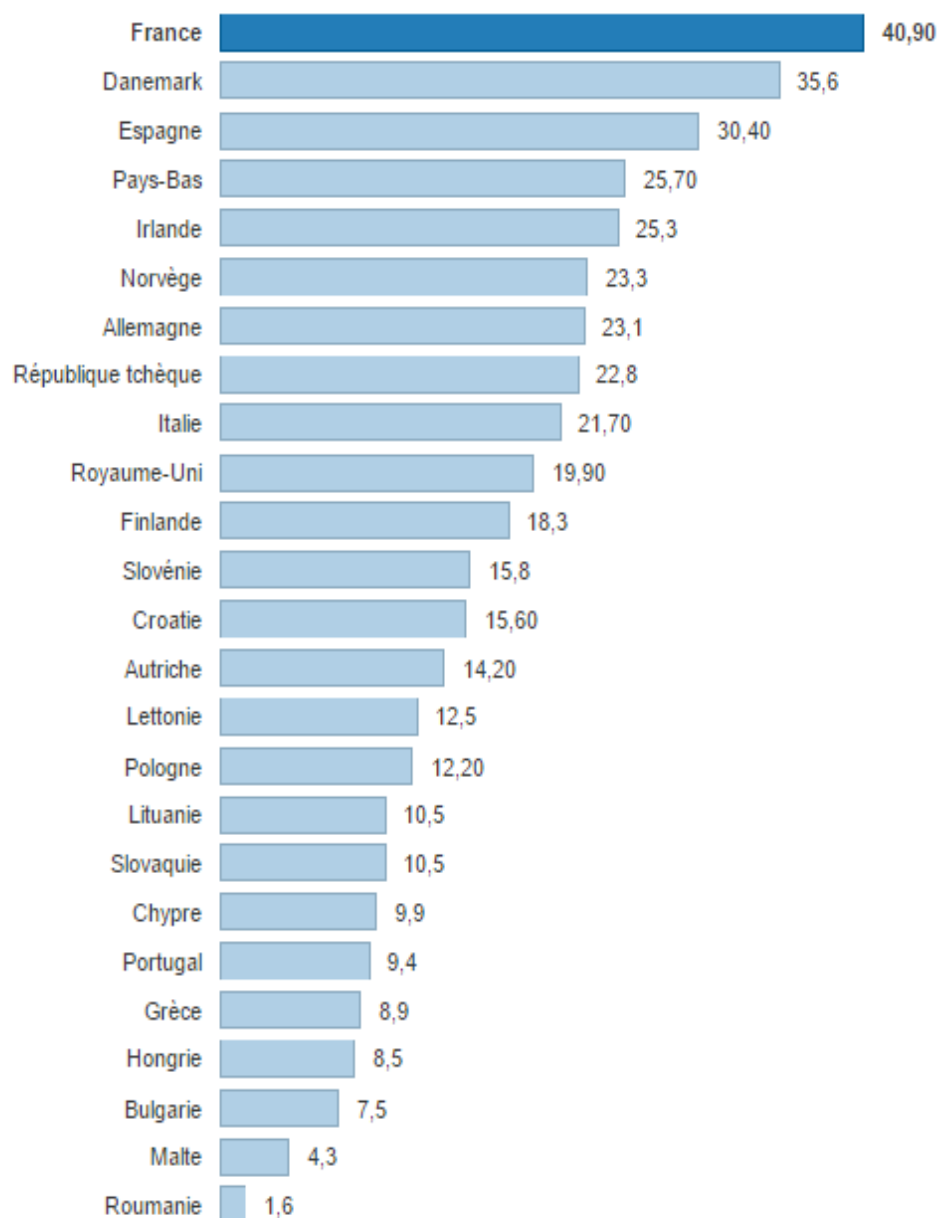


Tableau 49 : Le part de la population européenne ayant consommé du cannabis chez 15 ans -64ans (2012)²³⁵

²³⁴ Source : «Observatoire français des drogues et des toxicomanies »publiée en 2012
<http://www.ofdt.fr/BDD/publications/docs/eisxsss5.pdf>

²³⁵ Source : idem

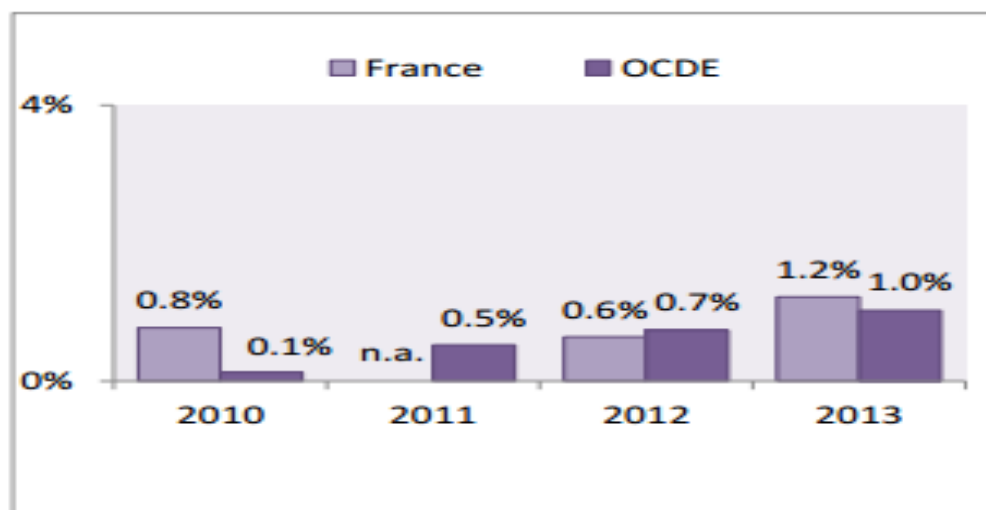
Les jeunes adultes français (15-34 ans) sont les plus gros fumeurs de cannabis : 22,1% d'entre eux en ont consommé en 2012 alors que la moyenne européenne pour la même tranche d'âge se situe à 11,7%.

L'usage de cannabis est en hausse depuis le début des années 2010 : cette hausse s'inscrit dans un contexte de net accroissement de l'offre de cannabis en France et notamment de l'auto culture et de la production locale d'herbe.

-Dépenses de santé

En France, les frais de santé payés par les patients eux-mêmes sont considérablement réduits grâce à la Sécurité sociale, au financement public et aux autres dispositifs de couvertures complémentaires (les OCAM²³⁶). Les français peuvent s'estimer heureux car la prise en charge des dépenses de santé par les assurances maladies publiques ou privées est très efficace : 75% par la Sécurité sociale, 14% par l'assurance privée, 4% par l'administration publique, et seulement 7% est pour les ménages en 2013. Ainsi en moyenne 1,4% des dépenses des français est destiné à la santé, ce qui place la France à la troisième place parmi les 34 pays membres selon l'OCDE²³⁷ [P131]. Les dépenses de santé annuelles par habitant en France était inférieur au moyen depuis 2011 ont augmenté de 1,2% en 2013 qui dépasse même la croissance moyenne des pays de l'OCDE. Voir le schéma ci-dessous :

Graphique 1. Progression* des dépenses annuelles de santé, 2010-2013



* Dépenses par habitant en termes réels.

Source : Statistiques de l'OCDE sur la santé 2015

²³⁶ OCAM : Organisme complémentaire d'assurance maladie

²³⁷ Source : *Panorama de la santé 2015* Par OCDE (l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques), http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/occd/social-issues-migration-health/panorama-de-la-sante-2015_health_glance-2015-fr#page1

Tableau 50 : La progression des dépenses annuelles de santé en France et des pays de l'OCDE

L'Insee a fourni un tableau récapitulatif de CSBM²³⁸ entre 2011 et 2014 qui donne une idée précise de ce que les français ont dépensé pour la santé : les soins hospitaliers restent la plus grande dépense, suivis par les soins de ville et les médicaments.

Consommation de soins et de biens médicaux en 2014

en milliards d'euros courants

	2011 (r)	2012 (r)	2013 (r)	2014
Soins hospitaliers (1)	82,4	84,5	86,6	88,6
Secteur public	63,3	65,0	66,8	68,3
Secteur privé	19,1	19,5	19,8	20,3
Soins de ville	45,9	47,4	48,7	50,0
<i>dont :</i>				
<i>médecins et sages-femmes</i>	19,0	19,1	19,4	19,8
<i>auxiliaires médicaux</i>	11,5	12,3	13,1	13,8
<i>dentistes</i>	10,3	10,5	10,6	10,6
<i>analyses de laboratoires</i>	4,3	4,3	4,3	4,2
<i>cures thermales</i>	0,3	0,3	0,4	0,4
Médicaments	34,0	33,6	33,0	33,9
Autres biens médicaux	12,2	12,7	13,3	13,8
Optique	5,4	5,6	5,7	5,8
Prothèses, orthèses, VHP (2)	2,2	2,3	2,4	2,6
Matériels, aliments et pansements	4,5	4,8	5,1	5,4
Transports de malades	3,9	4,1	4,3	4,4
Total	178,4	182,2	185,9	190,6

r : données révisées.

(1) : court et moyen séjour, psychiatrie.

(2) : véhicules pour handicapés physiques.

Champ : France.

Source : Drees, comptes nationaux de la santé - base 2010.

Tableau 51 : La consommation de soins et de biens médicaux des Français (en milliards d'€) en 2014

Selon Drees²³⁹, en 2014, la dépense de soins et de biens médicaux arrive à 190,6 milliards d'euros en France, soit près de 2 900 euros par habitant. Les ménages supportent 8,5 % des dépenses de santé en 2014. Il reste à charge baisse de 0,2 point par an depuis 2011. La prise en charge par les organismes complémentaires diminue légèrement en 2014 ; elle représente 13,5 % des dépenses de santé. En revanche, la part

²³⁸ CSBM: Consommation de soins et de biens médicaux

²³⁹ Drees: Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques

Les dépenses de santé en 2014, Études et résultats n° 935, septembre 2015

de la Sécurité sociale augmente et atteint 76,6 % en 2014.

2.4.5 L'instruction

- Éducation familiale

Il est tout naturel de considérer que le milieu familial est la « première école » des enfants. Les parents élèvent et éduquent un enfant pour que ce dernier adopte des comportements positifs et réduise les négatifs. La famille joue un rôle essentiel en ce qui concerne la socialisation primaire des enfants pour préparer la vie de l'adulte. Cette éducation familiale commence dès la naissance de l'enfant jusqu'à son âge adulte et même plus loin dans le temps, car on est toujours un enfant devant ses parents.

Au fil du temps, la famille française se transforme, ainsi les méthodes éducatives familiales changent. Selon Diana BAUMRIND²⁴⁰, les parents sont classés en quatre catégories pour leur méthode d'éducation familiale : Autoritaire, démocratique, permissif et désengagé. Avant le XXe siècle, une famille traditionnelle se compose d'un père, d'une mère et généralement de 6 ou 8 enfants sous le même toit. A l'époque, les parents ne se souciaient pas trop de leurs enfants, ils les laissaient faire ce qu'ils voulaient, et n'étaient pas centrés sur eux. Les parents étaient permissifs voir désengagés vis-à-vis des enfants. De nos jours, le nombre d'enfant par famille a diminué (2 enfants de moyenne en 2012²⁴¹) et, le modèle familial évolue avec les mutations de la société. Les familles monoparentales, recomposées ne sont plus des cas singuliers. En 2011, un enfant sur dix vit dans une famille recomposée en France métropolitaine selon l'Insee²⁴². Par conséquent, la structure du modèle familial, la définition de ses liens et la place de chacun de ses membres ont nettement changés. Le modèle traditionnel du couple avec de nombreux enfants a explosé, et une diversité des modèles familiaux est possible, selon le genre des parents, autoritaires, démocratiques, permissifs ou encore désengagés.

La tendance de l'éducation familiale actuelle repose sur le principe d'assurer le bien-être des enfants. En France, le congé parental (également appelé congé parental d'éducation) est un congé (1 an, renouvelable 2 fois) pouvant être pris par l'un des parents salariés afin de participer à l'éducation de son enfant à la suite d'une naissance ou de l'adoption d'un enfant de moins de 16 ans. Les parents peuvent disposer de plus

²⁴⁰ Baumrind, Diana, 1966, Prototypical Descriptions of 3 Parenting Styles, K. H. Grobman

²⁴¹ Source : Insee, RP1990 sondage au 1/4 - RP1999 à RP2012 exploitations complémentaires.

²⁴² Source : Lapinte, Aude, octobre 2013, Un enfant sur dix vit dans une famille recomposée, division Enquêtes et études démographiques, Insee,

de temps à accorder à leurs enfants, ils se soucient davantage de leur éducation au sein de la famille. L'envie d'épanouissement pour son enfant engendre parfois chez les parents un manque d'autorité. Du fait de laisser aux enfants une liberté trop importante, les parents se trouvent en difficulté sur le plan de l'éducation de leurs « enfants rois ». C'est devenu un tel phénomène social qu'une émission lui est consacré « Super Nanny » originellement britannique et réadaptée en France dès 2004²⁴³. C'est une série mettant en vedette une éducatrice qui rééduque certains enfants et surtout donne des conseils aux parents.

L'éducation familiale a une influence sur la réussite scolaire car la famille est le « premier système social » par lequel le jeune enfant acquiert et développe des compétences cognitives et sociales. Un style d'éducation familiale peut être favorable à la réussite scolaire lorsque l'enseignant utilise le même style éducatif. Les résultats scolaires sont moins bons si les styles éducatifs sont trop différents. C'est pourquoi un enfant qui a des parents permissifs est hostile à l'autorité des enseignants et arrive difficilement à être attentif à l'apprentissage.

-Système éducatif français

Les principes d'avoir une instruction commune à tous existent en France depuis la Révolution française en 1789. Le système éducatif français se divise en trois niveaux : le primaire, le secondaire et le supérieur. C'est sous la III^e république (de 1870 à 1940) avec les lois scolaires de Jules Ferry que l'école française est devenue obligatoire, gratuite et laïque. Chaque enfant doit suivre une éducation scolaire entre 6 et 16 ans. En raison de la centralisation de l'État, le système éducatif est sous le contrôle direct du ministère de l'Éducation et les programmes enseignés sont communs à tous les établissements scolaires publics et privés. Le recrutement des enseignants est effectué à l'échelle nationale par des instituts des maîtres pour le premier degré et des concours nationaux (le Capes et l'agrégation) pour le niveau secondaire et supérieure.

→ Premier degré

Dès 2 ans et jusqu'à 6 ans, un enfant peut commencer son enseignement scolaire à l'école maternelle dans la limite des places disponibles. Même si cette scolarité est sans obligation, la quasi-totalité des enfants français de 3 ans y sont inscrits. De nombreuses « activités d'éveil » sensibilisent l'enfant au monde qui les entoure et leur apprennent à être autonomes afin de les préparer pour l'école élémentaire.

²⁴³ En France, l'émission est produite et diffusée sur M6 entre le 1er février 2004 et le 20 janvier 2010, puis reprise en 10 septembre 2013 sur M6 et 11 novembre 2013 sur La chaîne NT1

A six ans, un enfant entre dans le premier degré, qui dure 5 ans et se compose du cours préparatoire (CP 1an), du cours élémentaire (CE1, CE2, 2 ans) et du cours moyen (CM1, CM2 2ans). Pendant ces cinq années, l'enfant apprend à lire, à écrire, à compter et à maîtriser les bases de calculs. Une langue étrangère sera initiée, tout comme l'informatique. Toutes ces matières sont généralement enseignées par un instituteur. Voir le tableau ci-dessous :

Organisation de la scolarité		
Enseignement du premier degré (école primaire) 3 - 11 ans	École maternelle 3 - 6 ans	<ul style="list-style-type: none"> - Petite section - Moyenne section - Grande section
	École élémentaire 6 - 11 ans	<ul style="list-style-type: none"> - Cours préparatoire (CP) - Cours élémentaire 1^{ère} année (CE1) - Cours élémentaire 2^e année (CE2) - Cours moyen 1^{ère} année (CM1) - Cours moyen 2^e année (CM2)

Tableau 52 : L'organisation de la scolarité dans le premier degré en France²⁴⁴

→ Seconde degré

Le second degré commence dès la sixième, il est partagé entre le collège (de la 6^e à la 3^e) et le lycée (seconde, première et terminale). Voir le tableau ci-dessous :

Enseignement du second degré 11 - 18 ans	Collège 11 - 15 ans	6 ^e		
		5 ^e		
		4 ^e		
		3 ^e		
	Lycée 15 - 18 ans ^(*)	Voie générale et technologique	Voie professionnelle	Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) en deux ans
				Baccalauréat professionnel :
Seconde Première Terminale		Seconde Première Terminale		

^(*)Cette fourchette d'âge ne s'applique pas au lycée professionnel car les études peuvent combiner un CAP en deux ans ou un baccalauréat professionnel en 3 ans.

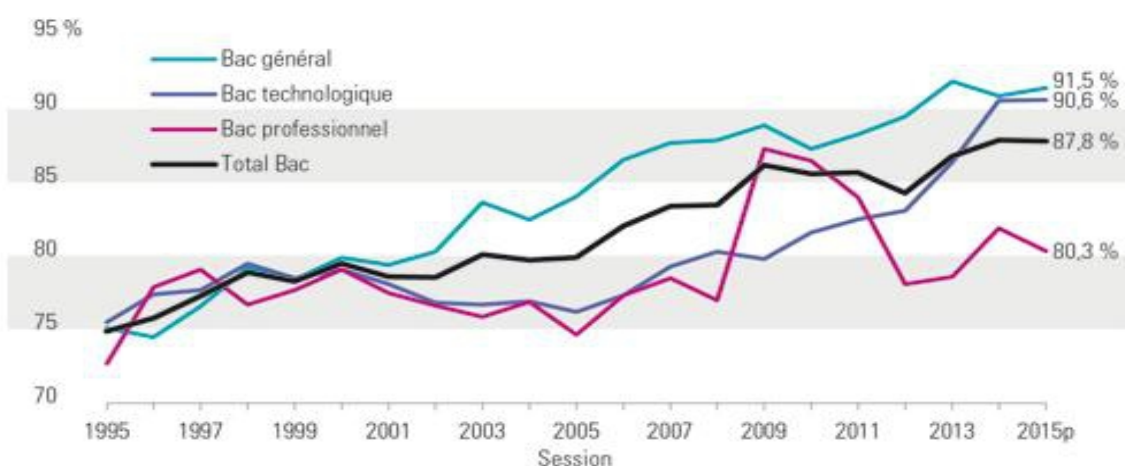
²⁴⁴ Source : Eduscol .Education.fr

Tableau 53 : L'organisation de la scolarité dans le seconde degré en France²⁴⁵

Au second degré, les élèves suivent des enseignements dans les matières principales (ex: le français, le mathématiques, l'histoire, la géographie, la science, les langues étrangères, l'éducation physique etc.) qui leur sont dispensés par des professeurs spécialisés. Le collège offre l'occasion à un enfant d'obtenir une première certification officielle du système scolaire : le brevet des collèges. A ce stade, les enfants peuvent choisir entre la poursuite de leurs études dans la filière générale (baccalauréat) ou la filière professionnelle, cette dernière dirigeant vers des diplômes professionnelles (CAP ou BEP²⁴⁶) par des formations courtes de un à deux ans.

La plupart des élèves poursuivent leurs études vers le baccalauréat, avec pour but l'accès à l'enseignement supérieur. Le type d'études envisagé au niveau supérieur est prédéterminé selon l'intérêt ou les capacités des élèves par l'option choisie au baccalauréat qui sont au nombre de trois: l'option scientifique (Bac S), l'option économique (Bac ES), l'option littéraire (Bac L). Les épreuves de cet examen ont lieu au mois de juin ou en septembre pour des cas spécifiques (accident, maladie, etc.) Les épreuves du baccalauréat sont nationales, c'est-à-dire qu'elles sont identiques dans l'ensemble des centres d'examen en France. Selon la statistique fournie par le ministère de l'Éducation²⁴⁷, pour la session de juin 2015, le taux de réussite au baccalauréat était de 87,8 %. Voir le schéma ci-dessous :

Évolution du taux de réussite depuis 1995 selon les différentes voies de baccalauréat (données provisoires de juin 2015)
France métropolitaine + DOM, hors Mayotte jusqu'en 2011, y compris Mayotte à partir de 2012



²⁴⁵ Source : idem

²⁴⁶ Certificat d'aptitude professionnelle (CAP); Brevet d'études professionnelles (BEP)
²⁴⁷ Source: *Le baccalauréat 2015 - Session de juin* Note d'information - N° 24 - juillet 2015
<http://www.education.gouv.fr>

Tableau 54 : L'évolution du taux de réussite selon les différentes voies de baccalauréat en France (1995-2015)²⁴⁸

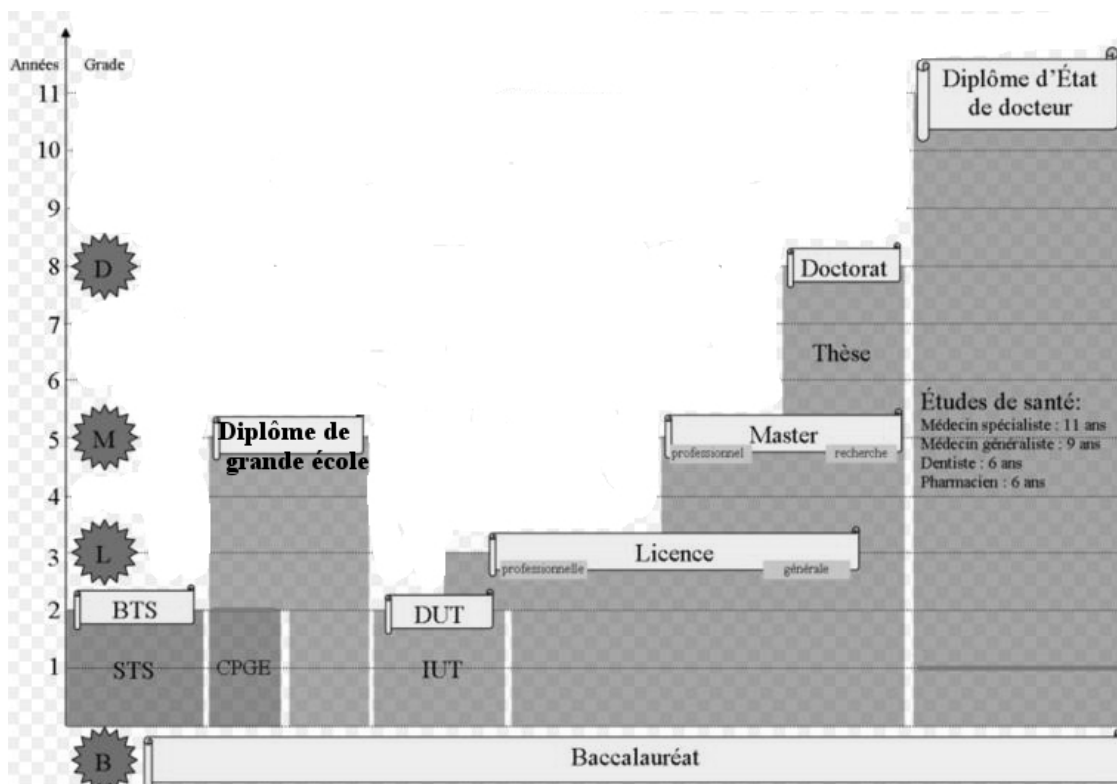
→ Enseignement supérieur

L'enseignement supérieur en France peut être divisé en trois branches principales.

* Les Instituts Universitaires de Technologie (IUT). Ils offrent sur deux ans des formations professionnelles spécialisées qui s'achèvent par un diplôme universitaire de technologie(DUT);

*Les universités. Elles offrent un large choix de formations : Licence générale ou professionnelle (3 ans); Master 1 et Master 2 (un ou deux ans après la licence); Doctorat (trois ans après le Master 2); les études de médecin durent plus longtemps , 9 ans au minimum pour pouvoir obtenir un diplôme d'État de docteur en médecine ;

*Les Grandes Écoles, telles que l'école Nationale d'Administration (ENA), qui forme les cadres de l'État; l'École Polytechnique, qui forme des ingénieurs et des scientifiques; l'École des Hautes Études commerciales (HEC), qui forme les élites du monde de la finance et du commerce; les Écoles Normales Supérieures (ENS) qui forment les futurs enseignants. L'accès à ces écoles prestigieuses se fait par concours nationaux auxquels les candidats se préparent durant deux années de travail intense dans les écoles préparatoires. Voir le schéma ci-dessous :



²⁴⁸Source : <http://www.education.gouv.fr>

Brevet de technicien supérieur (BTS) Les sections de technicien supérieur (STS)
Classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) Source: Wikipedia

Figure 15: La présentation de l'enseignement supérieur en France

-Formations continues des adultes

Pour les personnes qui n'ont pas pu suivre le parcours scolaire habituel, comme le cas de celles qui sont entrés tôt dans la vie active, il existe également plusieurs types de formations ²⁴⁹qui donnent la possibilité d'accéder aux cursus, diplômes ou titres de l'enseignement supérieur.

--->Le DAEU (Diplôme d'accès aux études universitaires)

Le DAEU s'adresse aux personnes ayant interrompu leurs études initiales depuis deux ans au moins. Ce diplôme donne les mêmes droits que le baccalauréat, notamment en termes d'accès aux études supérieures.

Deux options sont proposées en comportant chacune au minimum 4 matières (2 obligatoires : littéraire, juridique/scientifique et 2 optionnelles) correspondant au minimum à 225 heures d'enseignement.

Les modules du D.A.E.U. sont capitalisables. Le diplôme peut être obtenu en plusieurs années (4 années consécutives maximum). Deux formules sont possibles :

- 1) globale : l'examen est obtenu avec une moyenne générale de 10 minimum
- 2) épreuve par épreuve : il faut obtenir 10 à chaque épreuve

---> La formation continue tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur

C'est une formation destinée à tout public qui envisage d'acquérir ou de développer une qualification ou aux employeurs (privés ou publics) souhaitant développer les compétences de leurs salariés.

Une offre très variée de formations est proposée : les stages courts, les formations conduisant à des diplômes nationaux (DAEU, DUT, licence, master, titre d'ingénieur, etc.) et DU.

L'avantage de cette formation est la souplesse d'organisation et de méthode. Les modules sont capitalisables. Elle peut être à temps plein ou à temps partiel, en cours du soir ou à distance.

--->Le compte personnel de formation (CPF)

Le CPF est un compte en heures qui permet à toute personne salariée ou demandeur d'emploi de suivre une action de formation tout au long de sa vie professionnelle, depuis l'âge de 16 ans jusqu'à sa retraite. Le compte est crédité au

²⁴⁹ Source : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>

rythme de 24 h par an les cinq premières années, et au rythme de 12 h les deux années et demi suivantes, dans la limite de 150 h. Il peut être cependant abondé par l'employeur, la branche professionnelle ou par tout organisme ou encore par le salarié lui-même.

--->**La validation des acquis dans l'enseignement supérieur : V.A.E. et VAP 85**

La validation des acquis de l'expérience (V.A.E.) offre la possibilité d'obtenir une partie ou la totalité d'un diplôme à condition de justifier au minimum de trois années d'expérience professionnelle en rapport avec le contenu du diplôme souhaité.

La validation des acquis professionnels (V.A.P. 85) permet d'accéder directement à une formation universitaire sans avoir le diplôme requis, en faisant valider une expérience professionnelle (salariée ou non), les formations suivies ou les acquis personnels développés hors de tout système de formation.

Ces deux dispositifs peuvent être utilisés conjointement pour réduire le plus possible les parcours de formation.

--->**La capacité en droit**

Il s'agit d'une formation juridique générale qui se déroule sur deux ans. Elle est ouverte à tous les publics, sans condition de diplôme (les non bacheliers y ont accès), ni limite d'âge maximum (minimum au moins 17 ans).

L'acquisition de ce diplôme (équivalent à un baccalauréat) permet de se présenter à tous les concours de la fonction publique de catégorie B ou d'accéder à d'autres filières universitaires autres que la filière juridique

La formation est proposée en direct ou en enseignement à distance.

--->**Devenir ingénieur diplômé d'État**

L'examen conduisant à la délivrance du titre d'ingénieur diplômé par l'État (DPE) permet à des ingénieurs de fonction d'obtenir un titre d'ingénieur diplômé par validation de leurs expériences et acquis professionnels.

La validation s'effectue en deux temps : un entretien et une soutenance de mémoire. Ces épreuves permettent aux candidats de prouver ses compétences en tant qu'ingénieur méritant ce diplôme.

2.4.6 La famille

Une famille désigne généralement un ensemble des personnes habitant sous le même toit, et unies par les liens du sang. Le fait de partager le même domicile et d'avoir un lien de parenté crée entre ses membres une obligation de solidarité

matérielle et morale. Étant la plus petite unité de l'union sociale et le premier lieu de la transmission du patrimoine culturel, la famille mérite toute notre attention. Il existe trois modes d'union en France lorsqu'on parle d'une famille : Le mariage, le pacs, le concubinage. Deux personnes de même sexe ou de sexe différent peuvent former une famille. Les enfants nés hors mariage bénéficient des mêmes droits que ceux qui sont nés du mariage.

- Mariage

Le mariage est choisi par la majorité des français comme moyen de fonder une famille. En 2014, Insee a recensé 241292 mariages en France (Mayotte comprise²⁵⁰).

La nubilité en France est de 18 ans pour les deux sexes. Cependant, l'article 145 du Code civil comporte une dérogation qui pourra être accordée par le procureur de la République pour « motifs graves ». Il s'agit en général de l'état de grossesse de la mineure mais les circonstances sont laissées à l'appréciation souveraine du procureur. Depuis le 18 mai 2013, le mariage des couples de personnes de même sexe (mariage pour tous) est possible en France par la loi n° 2013-404, 10522 couples homosexuels se sont mariés jusqu'en 2014. L'âge moyen du mariage hétérosexuel²⁵¹ est de 37,5 ans pour les hommes et 34,9ans chez les femmes. Quant au mariage homosexuel, les hommes ont en moyenne 46,2 ans et les femmes, 41,4 ans.

Le mariage produit des effets juridiques bien plus étendus, notamment il impose des devoirs réciproques aux époux quant à la fidélité, l'assistance et le secours, la prise en charge de l'éducation des enfants et de l'entretien du ménage. Il faut souligner également que seul le mariage prévoit des dispositions en matière de filiation (comme la présomption de paternité) et que seul un couple marié peut faire une demande d'adoption conjointe. La rupture officielle d'un mariage est une procédure de divorce. En France, elle exige un ensemble de formalités et démarches à suivre. Quel que soit le type de divorce (par consentement mutuel, pour faute, pour acceptation du principe de la rupture du mariage, pour altération définitive du lien conjugal), le recours à un avocat est obligatoire. C'est avec l'accord d'un juge aux affaires familiales du Tribunal de grande instance que le divorce peut être validé, et c'est aussi ce juge qui est habilité à se prononcer sur certains points comme la pension alimentaire et la résidence des enfants, le droit de visite et d'hébergement, la liquidation des biens communs, etc. En 2014, l'Insee a recensé 123537 cas de divorce en France (Mayotte comprise)²⁵².

²⁵⁰ Source : Insee,Évolution du nombre de mariages et de pacs conclus jusqu'en 2015.

²⁵¹ Source : Insee, Âge des mariés jusqu'en 2015

²⁵² Source:Insee,Divorces et divortialité jusqu'en 2014

Sachant que la même année 241292 mariages ont eu lieu, on peut dire que 50% des mariages se sont soldés par un divorce.

- Le pacte civil de solidarité (Pacs)

Soucieux de simplification en matière de séparation et de succession, la souplesse du Pacs a séduit de nombreux couples français. Initialement la loi instaurant le Pacs a été votée en 1999 sous le gouvernement Jospin dans le but d'une reconnaissance des couples homosexuels. Cette forme d'union civile a rencontré un fort succès chez les couples hétérosexuels. Parmi les 173728 cas de Pacs recensés en 2014²⁵³, 167391 cas sont pour les couples de sexe différent contre 6337 cas pour des couples de même sexe. En comparant la progression de nombre du mariage et du Pacs de 2013 à 2014, avec une augmentation de 2700 cas pour le mariage contre 5046 cas du Pacs, on peut constater clairement la préférence des français pour ce dernier.

Les formalités à la signature et à la dissolution sont fortement simplifiées. Les futurs partenaires du Pacs n'ont aucune autre démarche à faire que de signer le pacte devant le notaire qui assurera l'enregistrement au greffe du tribunal d'instance de ce pacte. Le Pacs est un contrat que le couple peut librement modifier ou rompre. La rupture du Pacs peut être une simple déclaration commune à remettre au greffe du tribunal d'instance ayant enregistré le Pacs ou à l'initiative d'un seul des partenaires, au moyen d'une signification (par huissier) à l'autre partenaire, dont la copie est remise au greffe du tribunal d'instance ayant enregistré le Pacs.

Le partenaire d'un Pacs bénéficie de la couverture sociale de son partenaire en matière d'assurance maladie et de maternité, et du capital décès de son partenaire, pour lequel il est prioritaire, devant les enfants et ascendants. Chaque partenaire conserve la propriété des biens qu'il possédait avant la signature du pacte, qu'il acquiert avec ses revenus, qu'il reçoit par succession ou donation. Ainsi, en cas de décès de l'un des partenaires, le survivant n'est pas héritier du défunt ; il n'a que des droits limités sur le domicile familial. Entre partenaires Pacsés, il existe un devoir d'aide mutuelle au matériel et d'assistance réciproque. Cependant, la dissolution du contrat est tellement simple en cas de besoin que la protection du partenaire est quasi nulle. Il faut dire qu'avec une procédure assez fastidieuse, l'effet dissuasif du divorce est plutôt fort et les gens ne prennent pas l'affaire à la légère.

À la différence majeure du mariage, le Pacs est sans effet sur les règles de la

²⁵³ Source : <https://www.meetic.fr/pages/uptodate/laugh/love-your-imperfections/francais-leurs-imperfections-histoire-damour>

filiation et de l'autorité parentale. Il ne confère pas le droit d'adopter ensemble un enfant ou de recourir à une procréation médicalement assistée.

- A propos du concubinage

La troisième forme d'union entre deux personnes de même sexe ou de sexe différent est le concubinage. C'est un mode de conjugalité qui ne résulte d'aucun contrat, ni d'aucun acte administratif, sauf une « convention de concubinage » qui ne nécessite pas un inventaire des biens. En France, toute personne majeure non liée par le mariage ou le Pacs peut être libre de vivre en concubinage avec une autre personne majeure.

La loi ne prévoit aucune obligation de fidélité, d'assistance et de secours entre les concubins. Pour être reconnus officiellement les parents naturels d'un enfant né du concubinage, « un acte de communauté de vie » peut être délivré par un juge aux affaires familiales du Tribunal d'instance. L'impôt de chaque concubin sera calculé séparément sauf pour l'impôt de solidarité sur la fortune. La charge des enfants commune aux deux concubins est comptée dans l'impôt de leur père ou de leur mère, mais pas les deux en même temps. Le parent qui ne déclare pas avoir l'enfant à charge peut verser une pension alimentaire à l'autre parent et la déduire de son propre revenu imposable. En cas de rupture du concubinage, aucune démarche n'est nécessaire. Chaque concubin reste en possession de ses propres biens. Pour les biens acquis en indivision, un accord de partage doit être réalisé après la vente de ces biens communs. Lorsqu'un des concubins décède, le partenaire du défunt peut bénéficier d'un transfert du contrat de location au « concubin notoire », en cas de décès du locataire s'il vivait avec lui depuis au moins un an.

Selon l'Insee²⁵⁴, en 2011, 32 millions de personnes majeures déclarent être en couple en France métropolitaine, 72 % d'entre elles sont mariées et partagent la même résidence que leur conjoint, de sexe différent. 7 millions sont en union libre et 1,4 millions sont pacsées. 0,2 millions personnes sont en couple avec une personne du même sexe, parmi eux ,43 % sont pacsées, cette proportion atteignant 55 % après 35 ans .Même si le taux de divorce est très élevé, près de la moitié des mariages se terminant par un divorce, le mariage reste un modèle d'union très ancré dans l'esprit des français parce que le mariage s'associe à la notion d'engagement, d'avoir des enfants et de fonder une famille. En revanche, le concubinage et le Pacs sont deux formes d'unions plus libres qui sont conçues pour un couple plutôt que pour une famille. Cependant, le succès de plus en plus grand du Pacs auprès des couples français peut

²⁵⁴ Source: Insee, *Le couple dans tous ses états*, Insee Première N° 1435 , février 2013

être expliqué par son avantage de «l'entre-deux» entre la liberté et l'engagement, ce qui traduit un manque de confiance pour l'engagement solide de l'union.

- Sur les relations familiales

Si un couple marié avec des enfants reste le modèle majoritaire, les autres formes familiales existent bel et bien de nos jours modernes en France avec notamment l'augmentation des divorces et la possibilité de vivre en couple sans se marier. Ce sont des familles monoparentales et des familles recomposés ou des couples pacsés et en concubinage avec des enfants.

Avant, les femmes et les hommes occupaient des rôles très distincts : les femmes restaient à la maison et prenaient en charge les enfants, la cuisine et tout autres travaux domestiques. Même si les femmes travaillaient hors domicile, souvent comme ouvriers agricoles ou des usines, domestiques des riches, c'était toujours à elles de s'occuper des enfants et de la maison. Les hommes étaient les chefs de famille et avaient la mission de ramener de l'argent à la famille. C'est pourquoi les femmes passent beaucoup plus de temps que les hommes avec les enfants. Aujourd'hui, les femmes s'épanouissent professionnellement, mais elles continuent de consacrer plus de temps aux enfants et aux travaux domestiques que les hommes. Quant aux hommes, ils font surtout du bricolage, des courses, et passent l'aspirateur. Cependant, il y a certains hommes qui transforment le rôle archaïque des pères en « nouveaux pères » ou « pères modernes » accordant autant, même plus, de temps aux enfants que leurs femmes. Dans le cas d'une séparation, la plupart du temps, les enfants restent vivre avec les mères, mais il existe également entre 15% et 20% des pères qui ont obtenu une résidence alternée, soit une moitié du temps chez la mère, l'autre moitié chez le père.

Normalement une fois adulte, les enfants quittent le foyer familial, cependant on peut observer depuis 20 ans que les jeunes restent chez leurs parents de plus en plus tard. Entre 20 et 24 ans, environ 60% des hommes et 49% des femmes vivent encore avec leurs parents. Il y a plusieurs raisons à ce phénomène Tanguy²⁵⁵ : D'abord, la durée des études est plus longue. Aujourd'hui, 50% des jeunes adultes de 20 ans font encore leurs études. Puis, parce qu'ils se marient plus tard. Selon l'Insee, l'âge moyen au premier mariage était de 30,9 ans pour femmes et 32,6 ans pour hommes en 2014. Ensuite, ils ont du mal à trouver un travail stable et à être indépendants financièrement. Enfin, depuis que la « démocratie familiale » remplace peu à peu « le modèle autoritaire » des années 80, les jeunes restants au foyer parental ont plus de libertés.

²⁵⁵ La dénomination vient du film français « Tanguy », d'Étienne Chatiliez, sortie en 2001

Les relations parents-enfants sont pacifiées et moins conflictuelles qu'auparavant, ainsi donnent aux enfants l'envie de rester plus longtemps au foyer parental.

Après avoir quitté la maison des parents, les jeunes reviennent souvent leur rendre visite pendant les week-ends et les jours fériés. Lorsque les jeunes adultes rencontrent des difficultés dans la vie (rupture sentimentale, perte de l'emploi etc.), ils trouvent aussi un lieu de refuge chez les parents. A partir de 25 ans, la majorité des jeunes (80%) n'habite plus avec les parents et, à 30 ans presque tous les enfants ont quitté le nid familial. Les relations entre les enfants et leurs parents deviennent de moins en moins fortes avec le temps. En vieillissant, les enfants voient moins leurs parents.

Une recherche menée en 2001 par le CREDOC²⁵⁶ a révélé un résultat sur « la fréquence de contact mensuel » entre les enfants et leurs parents, une fois qu'ils ont quitté la maison parentale. Les contacts en question peuvent être des rencontres (contacts physiques) ou des appels téléphoniques (reçus et donnés). Voir le tableau ci-dessous :

Nombre de contacts mensuels - père et / ou mère encore en vie, non cohabitants.

	Moyenne	Médiane
Contacts mère	19,6*	10,0**
Contacts père	13,9	8,2
Rencontres mère	8,0	2,5
Rencontres père	6,1	2,0
Contacts téléphoniques mère	12,0	8,0
Contacts téléphoniques père	7,7	4,0
Appels donnés à la mère	6,4	4,0
Appels donnés au père	4,3	2,0
Appels reçus de la mère	5,7	3,0
Appels reçus du père	3,4	1,0

* Lecture : en moyenne, les personnes ayant une mère en vie est en contact avec elle 19,6 fois par mois. ** parmi ceux-là, 50% est en contact avec elle moins de 10 fois

Tableau 55 : Le nombre de contacts mensuels père/mère encore en vie, non cohabitants des Français (2001)²⁵⁷

Le premier constat est que les contacts avec les mères sont supérieurs à ceux avec

²⁵⁶ Source: Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de Vie (CREDO), Delphine Chauffaut, L'évolution des relations entre générations dans un contexte de mutation du cycle de vie , cahier de recherche N° 163, novembre 2001

²⁵⁷ Source: idem

les pères, cela peut être expliqué par la relation plus fusionnelle d'enfant-mère en raison du temps important que les mères ont consacré à leurs enfants. La deuxième observation retient cette fréquence étonnante en moyenne de « contacts- mère » : près de 20 fois par mois, soit 5 par semaine ! Le nombre de « rencontres- mère » est aussi surprenant : 8 en moyenne, soit 2 par semaine. En effet, ce résultat est déformé par certaines personnes qui sont en contact très fréquemment avec leurs parents. L'étude de la médiane permet de remarquer que la moitié de la population a des contacts deux fois moins nombreux : 2,5 fois de « contacts-mère » et 1 fois de « rencontre-mère » dans la semaine.

Les occasions de rencontre sont souvent des repas familiaux pendant les week-ends et les jours fériés. Lorsque les parents sont en couple, ce sont le plus souvent les enfants qui se déplacent. Certains familles moyennes et aisées préfèrent se voir à l'extérieur comme au restaurant pour ne pas se fatiguer avec la préparation et le rangement, mais pour les familles populaires, les réunions de famille se font généralement à la maison. Si les appels téléphoniques des mères sont plus nombreux que ceux des pères, c'est parce qu'elles fondent principalement leurs relations sur la discussion et qu'elles sont plus à l'aise avec ce support communicatif, quant aux hommes, leurs relations sont plus basées sur les activités. Soucieux de ne pas déranger leurs enfants qui ont des horaires difficiles à saisir, les parents prennent moins l'initiative pour des rencontres et des appels.

Grâce à l'augmentation de l'espérance de vie, les petits enfants ont la chance de passer plus de temps avec leurs grands-parents. En effet, la quasi totalité des grands-parents ont la garde de leurs petits enfants en bas âge pendant les vacances ou durant le reste de l'année. Lorsque les petits enfants grandissent et les grands-parents vieillissent, les rencontres se font de plus en plus rares et sont plutôt réservées pour de grandes occasions comme Noël (76%)²⁵⁸, Pâques ou les anniversaires.

Nombre de rencontres mensuelles du grand-parent rencontré le plus souvent.

	Moyenne	Médiane
Grand-parent maternel	3,9	1,0
Grand-parent paternel	2,1	0,5

Voir le tableau ci-dessous : **Tableau 56 : Le nombre de rencontres mensuelles du**

²⁵⁸ Source: Delestre, Antoine, 1991, Grands-parents et petits enfants aujourd'hui, Presses Universitaires de Nancy, Broché. p18

grand-parent rencontré le plus souvent des Français (2001)²⁵⁹

Les rencontres sont cette fois aussi plus nombreuses quand elles passent par les femmes. Les petits-enfants voient plus leurs grands-mères que leurs grands-pères. Les grands-parents voient plus les enfants de leur(s) filles que de leur(s) fils. En comparaison avec les parents, les grands-parents sont plus disponibles et plus tolérants. Avec moins d'interdits, plus de caprices satisfaits, les grands-parents sont très appréciés de leurs petits enfants. C'est également aux grands-parents que revient la charge de la transmission de la mémoire familiale quand leurs petits-enfants restent avec eux.

Le lien familial est plus étroit verticalement que horizontalement, c'est-à-dire que les contacts entre les frères -sœurs et les cousins ne sont pas très fréquents par rapport à celui de parent-enfant. La cohabitation de deux générations en France diminue. Parmi les cohabitants, la moitié a toujours résidé ensemble, c'est généralement le cas des agriculteurs, le plus souvent des hommes. Les filles au contraire reviennent cohabiter avec leur mère, après un divorce ou un veuvage. C'est également les filles qui rendent le plus de services aux parents lorsque ces derniers ont besoin d'aide.

– Les animaux de compagnie

De nos jours, pour beaucoup de famille, l'animal de compagnie est un membre de la famille à part entière. Avec 63 millions²⁶⁰ d'animaux domestiques pour 66,5 millions d'habitants, plus d'un foyer sur deux possède un animal de compagnie et la France est en tête des pays possesseurs d'animaux de compagnie en Europe.

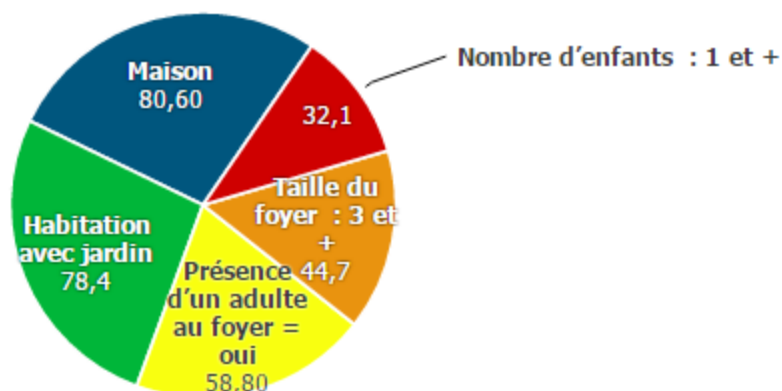
Selon l'enquête de FACCO/TNS SOFRES en 2014, 12,7 millions de chats, 7,3 millions de chiens, 5,8 millions d'oiseaux, 34,2 millions de poissons et 2,8 millions de petits mammifères sont dans les foyers français. On remarque une progression de 11% pour la population des chats en deux ans et un recul de 2% pour les chiens.

Dans la même étude, Nelly PAPAPANAYOTOU, directrice de clientèle chez TNS SOFRES, remarque que « la possession d'un animal est fortement liée à la structure du foyer, surtout pour les chiens. » Et la structure la plus propice pour avoir un chien ou un chat semble être la structure familiale, comme le montre le graphique ci-dessous. 44,7% des foyers possédant un chien et 40,3% ayant un chat sont ainsi des familles composées d'au moins trois membres.

²⁵⁹ Source: Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de Vie (CREDO), Delphine Chauffaut, L'évolution des relations entre générations dans un contexte de mutation du cycle de vie ,cahier de recherche N° 163,novembre 2001

²⁶⁰ Source :Le chat poursuit sa progression au sein des foyers français,FACCO/TNS SOFRES ,Communiqué de presse Mai 2015

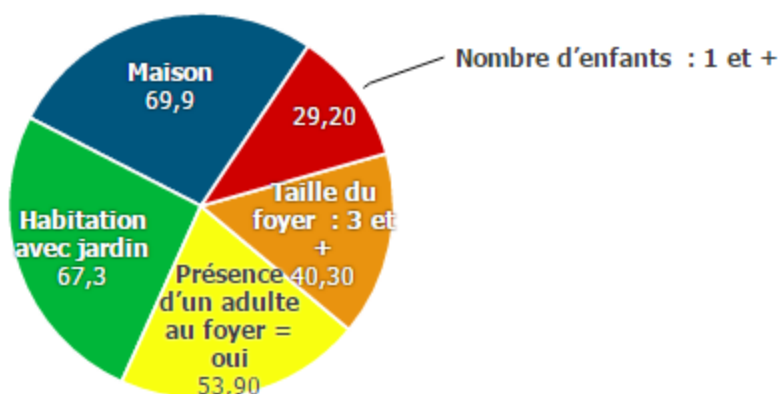
Chiens



Facco/Tns Sofres

Données | Source: Facco/Tns Sofres

Chats



Facco/Tns Sofres

Données | Source: Facco/Tns Sofres

Figure 16 : Le nombre de chiens et de chats selon la structure familiale en France (2014)

Par ailleurs, le cadre rural est également bien plus propice à la possession d'animaux que le cadre urbain. 37,6% des foyers possesseurs de chiens et 29,7% des propriétaires de chats vivent ainsi dans une agglomération de moins de 2 000 habitants.

Le Parlement français a reconnu en janvier 2015 aux animaux la qualité

symbolique d'« êtres vivants doués de sensibilité », ainsi officiellement les animaux sont considérés par le Code civil comme des êtres sensibles. Effectivement les français, propriétaires ou non, pensent qu'un animal n'est pas un objet. Les animaux familiers ont pris une fonction affective très importante qui atténue leur « animalité ». Selon un sondage du comparateur d'assurances hyperassur.com²⁶¹, 52% des français répondent que c'est plutôt pour donner et recevoir de l'affection que l'on adopte un animal. Pour près de 20% des personnes interrogées, c'est même une façon de participer à l'éducation d'un enfant. Enfin, pour 11%, c'est une façon de combler la solitude.

Les français consacrent beaucoup de temps à leurs animaux domestiques. Une enquête réalisée par l'entreprise PetSafe en juin 2014²⁶² montre que le temps moyen que les français dédient au jeu avec leurs animaux se situe entre 15 et 30 minutes par jour (41,5% des répondants), les propriétaires de chiens réservent en moyenne 1 à 2 heures supplémentaires pour la promenade quotidienne (67,1%). Si l'on se penche plus précisément sur les tranches d'âge, les 35-44 ans dédient le plus de temps à la promenade, 27,1% d'entre eux (ou plutôt d'entre elles car ce sont majoritairement les femmes qui s'en charge) y consacrent de 3 à 5 heures par jour, et les 18-24 ans sont 41,7% à jouer plus de 2 heures par jour avec leurs animaux.

Paradoxalement, l'abandon des animaux notamment en période de vacances s'accroît en France. Entre le 1er juin et le 31 juillet 2015, la SPA²⁶³ a déploré l'abandon de 2 623 animaux, dont 999 chiens et 1 624 chats. C'est 17,9 % de plus qu'à la même période l'été 2014 et 25 % de plus que par rapport à l'été 2013²⁶⁴. La prédominance des abandons chez les chats, essentiellement des chatons, indique qu'il existe une négligence en matière de stérilisation des animaux domestiques. En plus des excuses traditionnelles des abandons pour déménagement, allergie, séparation, départ en maison de retraite..., on trouve aussi la situation financière défavorable.

2.4.7 La vie quotidienne

La vie quotidienne, veut dire ce qui a lieu ou qui se reproduit chaque jour, ce que l'on fait régulièrement, tous les jours. C'est en comparant que l'on fait la découverte. Lorsque l'on s'intéresse à la vie quotidienne des français et à « la routine », dans le

²⁶¹ Sondage réalisé en février 2015 auprès d'un échantillon de 2800 personnes.

²⁶² Enquête réalisée sur un échantillon de 2 000 personnes, interrogées entre le 7 et 10 juin 2014.

²⁶³ SPA: la Société protectrice des animaux

²⁶⁴ Source : Les chats, premières victimes des abandons d'animaux en été, Le Monde.fr , 17.08.2015 http://www.lemonde.fr/societe/article/2015/08/17/les-chats-premieres-victimes-des-abandons-d-animaux-en-ete_4727930_3224.html

cadre de l'enseignement du français aux élèves chinois, la méthode qui s'appuie sur l'inter culturalité est appropriée car les comparaisons socioculturelles entre les deux cultures permettent de faire apparaître une «généralité » des français dans leur milieu social et naturel. C'est justement sur cette idée, de montrer aux élèves des habitudes et des usages de la vie de tous les jours, que mon objectif est fondé.

Pour décrire 24 heures de la vie quotidienne d'un français dans la semaine, il faudrait d'abord savoir à quelle catégorie il appartient. Parce qu'un enfant n'a pas le même planning qu'un adulte. De plus, si on veut faire émerger une « généralité », les gens choisis par catégorie doivent avoir une vie quotidienne bien définie par des activités sociales standardisées.

Pour un écolier français, la journée d'école commence à 8h et se termine à 16h30 (avec une pause déjeuner de 2h). Pour un adulte, il est difficile d'établir un emploi du temps « typique », car même s'il exerce une profession stable, la diversité des horaires de travail rendrait impossible une quelconque « généralité ». Cependant, « l'heure de pointe » donne une bonne indication de l'organisation du temps des français actifs. Les heures de pointe en France sont réparties le matin entre 7h et 9h, et le soir entre 17h et 19h. Ce qui veut dire que dans ces deux tranches horaires, une majorité des français sont sur la route. S'il faut en moyenne cinquante minutes aux français pour se rendre sur leur lieu de travail et en revenir²⁶⁵, on peut donc déduire que les français se lèvent généralement entre 6h et 7h du matin. Leur travail se termine entre 17 h et 19h. Ils arrivent chez eux entre 18h et 19 h du soir. Il se trouve qu'en moyenne, les français prennent leur déjeuner à 13h, leur dîner vers 20h15²⁶⁶, ils ont plutôt tendance à se coucher autour de 23 heures dans la semaine et dorment environ 7h²⁶⁷. Avec ces points de repère dans le temps, une brève description de la routine quotidienne d'un français dans la semaine peut être réalisée :

6h-7h	Se lever, se laver, prendre le petit déjeuner
7h-9h	En déplacement pour l'école ou le travail
8h-9h	Le début des cours ou du travail
12h-14h	En pause déjeuner
16h30-19h	La fin des cours ou du travail
17h-19h	En déplacement pour rentrer chez soi

²⁶⁵ Source : Les temps de déplacement entre domicile et travail, la Dares, le service statistique du ministère du Travail, publiée lundi 2 novembre

²⁶⁶ Source : Insee, Le temps de l'alimentation en France, INSEE Première N° 1417 - octobre 2012

²⁶⁷ Source : Communiqué de presse 14ème Journée du Sommeil, l'Institut du sommeil et de la vigilance (INSV) vendredi 28 mars 2014,

18h-20h	La préparation du dîner
23h	Se coucher

Tableau 57 : La description de la routine quotidienne d'un Français

Ces attitudes collectives qui s'expriment en actes, en gestes ou simplement en pensées sont le reflet inconscient de représentations enracinées. Je crois que c'est à partir des attitudes collectives du plus grand nombre que l'on peut formuler aujourd'hui les problèmes les plus essentiels visés par ma recherche.

Une continuité dans cette vision « interculturelle » ; ce quatrième chapitre est commencé par « un regard entrecroisé » franco-chinois, c'est-à-dire une série de « représentations sociales » dans la première partie sur « La France et les français vus de la Chine » et « La Chine et les Chinois dans la perception des Français », sans oublier « un troisième regard » (Les français vus par leurs voisins) qui vient apporter leurs témoignages à ce projet de réalisation d'un « portrait de la France et de son peuple vus par l'extérieur » avec des opinions négatives et positives (stéréotypés, clichés). Si pour la notion de « représentation », on se réfère à Émile DURKHEIM (« Représentations individuelles et représentations collectives », 1898), pour la définition des « représentations sociales », qui nous intéresse davantage, on peut citer de Denise JODELET :

« Une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social (...) « savoir de sens commun », ou encore « savoir naïf », « naturel », cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique. (...) Systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres (qui) orientent et organisent les conduites et les communications sociales (...) phénomènes cognitifs (qui) engagent l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèles de conduites et de pensée ». [Jodelet, Denise, 1989 :53]

Ce sont justement ces « pratiques, expériences, modèles de conduites et pensées », ces « savoir de sens commun », ou encore « savoir naïf », « naturels partagés par l'ensemble de la société française qu'il faudrait identifier pour faire un programme d'enseignement dans un cours de langue-culture visant la compétence culturelle française courante.

La deuxième partie de ce chapitre est centrée sur la vie quotidienne des Français, car notre recherche porte spécifiquement sur « un enseignement de la culture française courante ». Il est donc nécessaire d'avoir un panorama du « vécu quotidien du français à

travers ses pratiques culturelles » où on pourrait retrouver les éléments essentiels de la vie des Français (croyances, travail, activités socioculturelles, environnement familial et /ou personnel etc.)

**CHAP. V Cadres théoriques sur le double terrain
France/Chine**

Pour des allophones, l'étude de cette culture partagée par l'immense majorité des natifs est extrêmement importante, car au contact des français natifs, le manque de maîtrise culturelle provoque des malentendus et des malaises. Lors du séjour en France, l'insuffisance de savoir-faire rend la vie difficile. Tous ces obstacles pourront bloquer la curiosité et décourager l'apprentissage. Ainsi, les objectifs pédagogiques de l'enseignement des langues étrangères doivent tenir compte de la dimension culturelle et interculturelle.

I. Quels objectifs pédagogiques partagés à partir des compétences culturelles et interculturelles

1. Compétences communicatives: dimension culturelle et interculturelle

L'enseignement des langues a connu une véritable révolution, passant de l'approche traditionnelle, à la méthode audio-orale; puis, ce fut l'approche naturelle et la méthodologie structurelle globale. Et, depuis quelques années, les enseignants de langues mettent l'accent sur l'approche communicative. L'objectif est désormais la maîtrise de certaines compétences et non plus de contenus particuliers. Il a donc fallu modifier le contenu des programmes et les modalités d'évaluation de la compétence en langue étrangère. A cet effet, plusieurs initiatives ont permis de définir différents niveaux de compétence en langue étrangère et ce dans les quatre aptitudes que sont compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite. Or, on a pris conscience du fait que la culture est intimement liée à la langue et on s'est peu à peu penché sur l'évaluation de la compétence culturelle qui avait été négligée jusque là, par les chercheurs. La didactique du FLE intègre désormais la dimension culturelle et interculturelle dans le descriptif des compétences communicatives déterminantes pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère comme en témoigne le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Ainsi, actuellement, ce cadre consacre la partie 1.1 du chapitre II et les parties 1.1 et 1.2 du chapitre V au descriptif des savoirs et des pratiques culturelles, socioculturelles et interculturelles. [CECRL, 2001 :103-109] Afin de mener à bien les tâches et activités exigées pour traiter les situations communicatives dans lesquelles ils se trouvent, les utilisateurs et les apprenants utilisent un certain nombre de compétences acquises au cours de leur expérience antérieure. En retour, la participation à des événements de communication

(y compris ceux qui visent l'apprentissage de la langue) a pour conséquence l'accroissement des compétences de l'apprenant à moyen et à long terme. Toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer. Toutefois, il peut être utile de distinguer celles qui ne sont pas directement en relation avec la langue, des compétences linguistiques proprement dites. Dans les compétences générales on relève le savoir, les aptitudes et le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre.

1.1 Savoir

Dans le savoir nous retenons la connaissance du monde qui relève de la culture générale et le savoir socioculturel.

1.1.1 Culture générale (connaissance du monde)

Les adultes ont, dans leur ensemble, une image du monde et de ses mécanismes extrêmement développée, claire et précise, en proximité étroite avec le vocabulaire et la grammaire de leur langue maternelle. En fait, image du monde et langue maternelle se développent en relation l'une à l'autre. On peut poser la question: «Qu'est-ce que c'est?» pour nommer un phénomène nouvellement observé ou pour le sens (référent) d'un nouveau mot. Les traits fondamentaux de ce modèle se développent complètement dans la petite enfance puis s'enrichissent par l'éducation et l'expérience au cours de l'adolescence et également de la vie adulte. La communication dépend de la congruence du découpage du monde et de la langue intégrés par les interlocuteurs.

L'un des buts de la science est de s'efforcer de découvrir la structure et les mécanismes de l'univers et de fournir une terminologie standard pour s'y référer et les décrire. La langue courante suit une voie plus organique et la relation entre les catégories de forme et de sens varie quelque peu d'une langue à l'autre dans des limites étroites imposées par la nature effective de la réalité. La différence est plus grande dans le domaine social que dans les relations à l'environnement physique bien que deux langues différencient les phénomènes naturels en fonction de leur sens pour la vie de la communauté. Il arrive souvent que dans l'enseignement d'une seconde langue étrangère, on parte du principe que les apprenants ont déjà acquis une connaissance du monde suffisante pour faire la part de ces choses. On est pourtant loin de cet état de fait.

La connaissance du monde englobe:

-La connaissance (qu'elle soit acquise par l'expérience, par l'éducation ou par

l'information,etc)

- Des lieux, institutions et organismes, des objets, des faits, des processus et des opérations dans différents domaines. La connaissance factuelle du ou des pays dans lesquels la langue en cours d'apprentissage est parlée est de première importance pour l'apprenant. Cela recouvre les principales données géographiques, démographiques, économiques et politiques.

- Des classes d'entités (concret/abstrait, animé/inanimé, etc.), de leurs propriétés et relations (spatio-temporel, associatif, analytique, logique, cause/effet, etc.

1.1.2 Savoir socioculturel

A proprement parler, la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue est l'un des aspects de la connaissance du monde. C'est assez important pour mériter une attention particulière puisque, contrairement à d'autres types de connaissances, il est probable qu'elles n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles soient déformées par des stéréotypes. Les traits distinctifs caractéristiques d'une société donnée et de sa culture peuvent être en rapport avec différents aspect de la vie quotidienne (ex: la nourriture et la boisson, les heures des repas, les manières de table, les congés légaux, les horaires et habitudes de travail, les activités de loisir -passe-temps, sports, habitudes de lecture, médias). On peut ainsi considérer les conditions de vie, (ex: les niveaux de vie, de logement ,la couverture sociale), les relations interpersonnelles (ex: relations familiales, les relations entre générations, entre les sexes),les valeurs, les croyances et comportements en relation à des facteurs ou à des paramètres tels que: la classe sociale, les groupes socioprofessionnels, la tradition et le changement, l'histoire, les minorités (ethniques ou religieuses), l'identité nationale. On tiendra compte également du langage du corps: connaissance des conventions qui régissent des comportements qui font partie de la compétence socioculturelle de l'utilisateur/apprenant, sans oublier le savoir-vivre qui englobe les conventions relatives à l'hospitalité donnée et reçue, la ponctualité, les cadeaux, les vêtements, les rafraîchissements, les boissons, les repas, les conventions et les tabous de la conversation et du comportement, la durée de la visite, ou encore la façon de prendre congé. Il faut aussi s'adapter aux comportements rituels qui sont des façons de faire relevant de pratiques telles que: les rites religieux, la naissance, le mariage, le décès, l'attitude de l'auditoire au spectacle, les célébrations, festivals etc.

1.2 Aptitudes et savoir-faire

- Les aptitudes pratiques et savoir-faire: Les aptitudes pratiques et les savoir-faire comprennent: les aptitudes sociales: la capacité de se conduire selon les principes énoncés ci-dessus et les usages en vigueur (le savoir-vivre) dans la mesure où cela est considéré convenable, notamment pour des étrangers.

- Les aptitudes de la vie quotidienne: la capacité de mener à bien efficacement les actes courants de la vie quotidienne (s'habiller, marcher, faire la cuisine, manger, etc.); s'occuper de l'entretien et la réparation de l'équipement ménager, etc.

- Les aptitudes techniques et professionnelles : la capacité d'effectuer les actions mentales et physiques spécialisées exigées pour remplir les devoirs de sa tâche(salarié et travailleur indépendant),les aptitudes propres aux loisirs: la capacité d'effectuer efficacement les actes requis par des activités de loisirs, par exemple: les arts(peinture, sculpture, musique, etc.),l'artisanat et le bricolage (tricot, broderie, tissage, vannerie, menuiserie, etc.),les sports(sports d'équipe, athlétisme, courses à pieds, natation, etc.),les passe-temps(photographie, jardinage, etc.)

- Les aptitudes et savoir-faire interculturels comprennent :

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

1.3 Savoir-être

L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité. Cela recouvre :

1) Les attitudes, telles que le niveau de l'utilisateur/apprenant en termes

- d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, envers les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations,

- de volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs culturelles,

-de volonté et de capacité à prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles

2) Les motivations

- internes/externes
- instrumentales/intégratives
- désir de communiquer, besoin humain de communiquer

3) Les valeurs comme, par exemple, l'éthique et la morale

4) Les croyances, par exemple religieuses, idéologiques, philosophiques

5) Les styles cognitifs (convergent/divergent/analytique/synthétique)

6) Les traits de la personnalité, par exemple: silencieux/bavard, entreprenant/timide, optimiste/pessimiste, rigide/souple, ouverture/étroitesse d'esprit. Les facteurs personnels et comportementaux n'affectent pas seulement le rôle des utilisateurs/apprenants d'une langue dans des actes de communication mais touche aussi leur capacité d'apprendre. Beaucoup considèrent que le développement d'une « personnalité interculturelle, formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses constitue en soi un but éducatif important.

1.4 Savoir-apprendre

Au sens large, il s'agit de la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. Les aptitudes à apprendre se développent au cours même de l'apprentissage. Elles donnent à l'apprenant la capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue, de repérer les choix différents à opérer et de faire le meilleur usage des possibilités offertes. Elle a plusieurs composantes, telles que: conscience de la langue et de la communication, aptitudes phonétiques, aptitudes à l'étude, aptitudes (à la découverte) heuristiques

- Conscience de la langue et de la communication: La sensibilisation à la langue et à son utilisation impliquent la connaissance et la compréhension des principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées, de telle sorte qu'une nouvelle expérience puisse s'intégrer à un cadre organisé et soit accueillie comme un enrichissement. En conséquence, la nouvelle langue peut alors s'apprendre et s'utiliser plus rapidement au lieu d'être perçue comme la menace d'un système langagier établi que l'apprenant considère souvent comme normal et « naturel ».

- Conscience et aptitudes phonétiques: De nombreux apprenants, et notamment les

adultes, verront leur aptitude à prononcer une nouvelle langue facilitée par :

- La capacité d'apprendre à distinguer et à produire des sons inconnus et des schémas prosodiques.
- La capacité de produire et enchaîner des séquences de sons inconnus
- La capacité, comme auditeur, de retrouver dans la chaîne parlée la structure significative des éléments phonologiques (c'est-à-dire de la diviser en éléments distincts et significatifs).
- La compréhension et la maîtrise du processus de réception et de production des sons applicable à tout nouvel apprentissage d'une langue.

Ces aptitudes phonétiques sont distinctes de la capacité à prononcer une langue donnée.

- Aptitudes à l'étude telles que: La capacité d'utiliser efficacement les occasions d'apprentissage offertes par les conditions d'enseignement, par exemple :

- De rester attentif à l'information apportée (concentration).
- De saisir le but d'une tâche à accomplir.
- De coopérer efficacement au travail en groupe et par deux.
- D'utiliser activement de manière fréquente et précoce la langue étudiée.

- La capacité d'utiliser tout le matériel disponible pour un apprentissage autonome.

- La capacité à organiser et à utiliser le matériel pour un apprentissage autodirigé.

- La capacité d'apprendre de manière efficace (aux plans linguistique et socioculturel) par l'observation directe et la participation à des actes de communication et par le développement des aptitudes perceptives, analytiques et heuristiques.

- La conscience, en tant qu'apprenant, de ses forces et de ses faiblesses et la capacité d'identifier ses propres besoins et d'organiser ses propres stratégies et procédures en conséquence.

- L'aptitude (à la découverte) heuristiques c'est la capacité de l'apprenant à :

- S'accommoder d'une expérience nouvelle (des gens nouveaux, une langue nouvelle, de nouvelles manières de faire, etc.) et de mobiliser ses autres compétences (par exemple par l'observation, l'interprétation de ce qui est observé, l'induction, la mémorisation, etc.) pour la situation d'apprentissage donnée.
- Utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et si nécessaire, transmettre une information nouvelle (notamment en utilisant des sources de référence en langue cible).

- Utiliser les nouvelles technologies (par exemples bases de données, hypertextes, etc.) pour chercher des informations.

2. Les stratégies d'enseignement/apprentissage d'une langue culture

Quelles stratégies d'enseignement/apprentissage peuvent être mises au service d'une acquisition de la « compétence culturelle » ? Pour répondre à cette question, il nous faudrait faire une mise au point sur le sujet. Une brève présentation s'impose.

2.1 Un rappel historique

Depuis les années 60, de multiples transformations intellectuelles et scientifiques se sont opérées dans le milieu psychologique et éducatif, accompagnées essentiellement par les intérêts portant sur le mouvement cognitif. Ces passages de théories behavioristes du comportement à celles de cognitivistes de l'apprentissage ont suivi une évolution progressive en trois étapes.

Premièrement, les modèles behavioristes triomphaient depuis le début de notre siècle, mais c'était seulement au cours de la seconde guerre mondiale qu'ils furent introduits dans le domaine éducatif et ont eu une forte influence. Cette floraison peut être expliquée par son efficacité à répondre un besoin d'entraîner une grande masse de recrues pour développer rapidement un enseignement programmé. Selon les principes behavioristes, la performance d'apprentissage devait être améliorée par les arrangements d'événement externes d'enseignement.

Ensuite, dès le début des années 50, certains éducateurs en faisant les recherches sur le processus d'apprentissage, ont admis que même si les manipulations des événements externes d'enseignement pouvaient favoriser l'apprentissage, on aurait tort de nier que la compréhension du fonctionnement interne de l'apprentissage ne nous aiderait pas pour l'amélioration de l'apprentissage comme le prétendaient les behavioristes. D'ailleurs, les néo-behavioristes ont également prouvé par leurs recherches l'existence de processus internes d'apprentissage et l'importance de ces derniers a été reconnue par plusieurs éducateurs. Ainsi ces processus internes ont été pris en compte dans la planification et la production d'enseignement. Ils faisaient en effet partie intégrale du processus d'enseignement.

Enfin, au début des années 60, de nombreux éducateurs ont commencé à se désintéresser du modèle behavioriste à cause de son concept trop mécanique et simpliste de l'apprentissage et sont devenus des adeptes cognitivistes qui avaient une

représentation plus organique et active de l'apprentissage humain. Dès le début des années 80, le modèle béhavioriste a été détrôné par le modèle cognitif d'apprentissage en psychologie et en éducation. Comme préconisé par de nombreux spécialistes, David JONASSEN, Martin TESSMER (1988), Marfo KOFI, Robert F. MULCAHY, David PEAT, Jac ANDREWS, et Seokee CHO (1991), les théories cognitivistes sont devenues les plus influentes quant au développement dans le secteur de la psychologie de l'éducation générale et celui de la technologie éducative en particulier.

L'apprenant est ainsi considéré comme un facteur actif dans son processus d'apprentissage. La transmission du savoir ne concerne plus seulement les stratégies d'enseignement du côté de l'enseignant, sa réussite dépend également de comment l'apprenant peut mieux traiter les nouvelles informations, les stocker et les récupérer efficacement dans sa mémoire. C'est la raison pour laquelle les stratégies d'enseignement doivent être élaborées en collaboration avec les stratégies d'apprentissage.

Le mot « stratégie », désignant initialement « *Art de combiner l'action de forces militaires en vue d'atteindre un but de guerre déterminé par la pouvoir politique* » [Larousse.fr], a généralisé sa définition depuis le fil du temps. Synonyme de « tactique », il élargit son champ en politique, en économie ou bien à la morale. En didactique, les éducateurs ont pris aussi le terme de « stratégies » d'apprentissage pour nommer un ensemble de procédure pour accomplir l'acquisition du savoir. Précisément pour Wenden et Rubin, ces stratégies d'apprentissage sont « *un ensemble d'opérations, d'étapes, de plans, de routines employés par l'apprenant pour faciliter l'obtention, le stockage, la récupération et l'utilisation de l'information.* » [Wenden, Anita, et Rubin, Joan, 1987 :19]. Puis, pour les autres spécialistes, elles sont décrites en tant que « *mesures prises par des apprenants d'une langue étrangère afin d'améliorer leur propre apprentissage* » [Oxford, Rugby League, 1990 :5] et en tant que « *manières spéciales de traiter l'information qui assurent la compréhension, l'apprentissage, ou la conservation des informations* » [O'Malley, Joseph Michael et Chamot, Anna Uhl 1990 : 1].

Cependant, certaines confusions existent à propos de ce terme au sein de la communauté des éducateurs. Comme souligné par DERRY « *certaines éducateurs ont utilisé ce terme en référence à certaines habiletés particulières de l'apprentissage, telle l'habileté à réviser, alors que d'autres l'ont employé en référence à des activités plus générales de gestion personnelle, tel le contrôle de sa compréhension.* D'autres encore

l'ont utilisé en référence à des plans complexes combinant quelques techniques spécifiques. » [Derry, Sharon J., 1990 :13]

Quoi qu'il en soit, on est d'accord sur un point : l'apprenant qui utilise certaines stratégies dans son apprentissage peut impacter sur son processus d'encodage des informations et donc influencer sa performance d'apprentissage. Si on reconnaît que les stratégies d'apprentissage jouent un rôle important dans le résultat de l'acquisition, alors ils méritent tout notre intérêt.

2.2 Vers une classification des stratégies d'apprentissage

Dans les années 1970 et 80, les nombreuses recherches ont donné lieu à des systèmes de classement sur l'utilisation des stratégies dans l'apprentissage d'une langue. Ces chercheurs utilisaient des critères différents, si bien qu'ils ont pu relever des ainsi typologies de classification, parmi lesquelles celle de Joan RUBIN (1989), puis celle de Rugby OXFORD (1990), et même celle de Joseph Michael O'MALLEY et Anna Uhl CHAMOT (1990), toutes les trois qui sont parmi les plus reconnues.

2.2.1 Les stratégies de RUBIN (1989)

On y trouve entre autres recherches sur les stratégies d'apprentissage comme celles de Robert GLASER et Lauren RESNICK (1976) qui distinguent « *les stratégies générales* (habilités générales associées au raisonnement et à la pensée) et *les stratégies intermédiaires* (habilités particulières ou procédés utilisés pour exécuter une tâche) » [Boulet, Albert, 1996 :13] Cependant, Joan RUBIN était le premier spécialisé dans les stratégies d'apprentissage des langues. Pour Joan RUBIN, les stratégies d'apprentissage d'une langue sont « *un ensemble d'opérations mises en œuvre par l'élève afin de saisir ou de comprendre la langue cible de l'intégrer dans sa mémoire à long terme et la réutiliser* » [Cyr, Paul, 1998 :35], qui peut se départager en trois catégories spécifiques qui sont les :

- Stratégies liées aux processus de compréhension ou de saisie de données.
- Stratégies liées aux processus d'entreposage ou de mémorisation.
- Stratégies liées aux processus de récupération et de réutilisation.

En approfondissant cette recherche de la classification, Joan RUBIN parvient à s'arrêter sur les stratégies

pour les processus de compréhension divisibles en :

- Stratégies de classification et de vérification.

- Stratégies de devinement ou d'inférence.
- Stratégies de raisonnement déductif.
- Stratégies de ressourcement.

Les stratégies pour les processus de récupération et de réutilisation qui se subdivisent en trois qui sont:

- Stratégies de pratique.
- Stratégies d'autorégulation.
- Stratégies sociales indirectes.

Le schéma récapitulatif de ce 1er lot pourrait être favorable à la compréhension sous forme de tableau suivant:

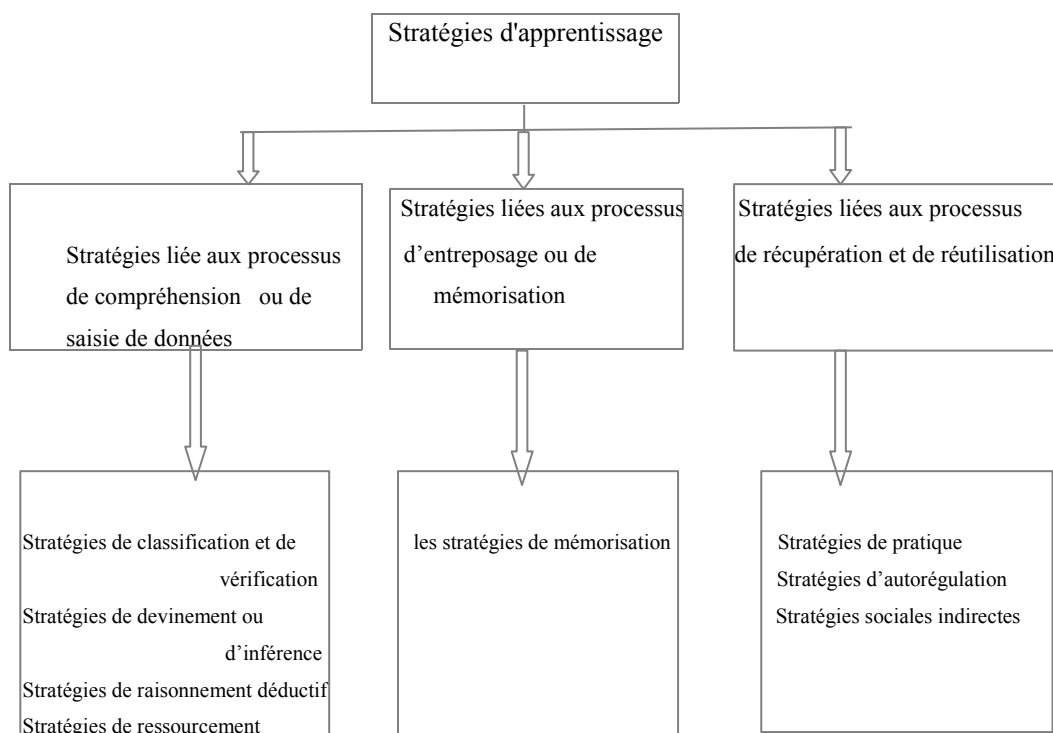


Figure 17: Les stratégies de RUBIN (1989)²⁶⁸

Par sa classification, on pourrait se rendre compte que les stratégies d'apprentissage sont des activités psycholinguistiques que l'apprenant manipule sous formes de savoirs subdivisées en trois moyens (compréhension, mémorisation, réutilisation) sensé répondre au besoin communicatif d'une langue. Il s'intéressait non seulement aux stratégies qui contribueraient directement à l'apprentissage et au développement du système langagier, mais aussi aux stratégies « indirectes » qui sont

²⁶⁸ Source : [Wenden Anita, 1991 : 22]

communicatives et sociales.

2.2.2 Les stratégies d'apprentissage selon OXFORD (1990)

Quant à OXFORD, une grande spécialiste des stratégies d'apprentissage des langues, elle a contribué admirablement à la recherche et à la diffusion des connaissances en la matière. Pour elle, les stratégies d'apprentissage sont « *des étapes spécifiques prises par des apprenants pour améliorer leur propre apprentissage* », et plus loin elle évoque « *des outils pour une implication active et autonome* » [Cyr, Paul, 1998 : 42]

OXFORD distingue deux types de stratégies d'apprentissage chez l'apprenant d'une langue seconde : les stratégies directes et indirectes qui se divisent en 6 groupes et se subdivisent en 62 stratégies plus concrètes. On peut ramener sous forme d'un tableau comme celui-ci en bas :

Orientation (2)	Groupe (6)	Stratégie (62)
Stratégies directes	Stratégies mnémoniques	Regrouper en unités significatives
		Utilisation d'images mentales
		Associer à un contexte
	Stratégies cognitives	Répétition
		Prise de note
		Analyse de nouvelles expressions
	Stratégies compensatoires	Deviner intelligemment
		Utiliser la L1
		Inventer des mots
Stratégies indirectes	Stratégies métacognitives	Planifier et aménager ses apprentissages
	Stratégies affectives	S'auto encourager
	Stratégies sociales	Poser des questions

Tableau 58 :La classification d'apprentissage selon OXFORD (1990)²⁶⁹

Voyons plus en détails cette classification qui comprend :

I) Stratégies directes : ce sont des moyens directs que l'apprenant déploie pour acquérir une langue seconde afin de résoudre les problèmes rencontrés dans son apprentissage. Elles sont classées en trois sous-groupes qui sont:

²⁶⁹Source : [Hanachi-ferhoune, Nora ,2008 :21]

1)**Stratégies mnémoniques**: comme son nom indique, ce sont des stratégies que l'apprenant utilise pour mémoriser les informations et ensuite les récupérer dans sa mémoire en cas de besoin communicatif. Par exemple : l'identification, la conservation, le stockage ou récupération des mots, des expressions et d'autres éléments de la langue cible.

2)**Stratégies cognitives**: elles sont les moyens auxquels l'apprenant a recours lorsqu'il rencontre des nouvelles informations linguistiques. On fait appel aux connaissances préexistantes pour comparer, analyser et classer les nouvelles données de la langue seconde dans la mémoire. Par exemple : la répétition, l'analyse des expressions nouvelles, prise des notes, etc.

3)**Stratégies compensatoires**: elles comptent par exemple: deviner intelligemment, le recours à L1, inventer des mots, éviter la communication etc. Ce sont des méthodes «non officielles» mais pas moins utiles pour aider l'apprenant dans son apprentissage d'une langue-culture seconde.

II)Stratégies indirectes : elles concernent la gestion de l'apprentissage et sont des moyens liés indirectement à l'apprentissage d'une langue seconde. Pour OXFORD, elles ont autant d'importance que les stratégies directes dans l'acquisition des langues. Elle sont classées également en trois sous-groupes:

1)**Stratégies métacognitives**: ce sont des manipulations internes que l'apprenant utilise pour focaliser, organiser et évaluer son propre apprentissage. Par exemple : associer la nouvelle information avec celle existant déjà, chercher des occasions pour pratiquer la langue, l'autoévaluation, etc.

2)**Stratégies affectives**: elles influencent l'aspect émotionnel de l'apprenant. Ses sentiments, sa motivation, ses attitudes envers l'apprentissage ont tous des impacts sur la réussite de l'acquisition. Par exemple, discuter de ses sentiments avec l'autre, se détendre, etc.

3.**Stratégies sociales**: il arrive que l'apprenant rencontre des problèmes difficiles qu'il ne pourrait pas résoudre lui-même. Dans ce cas-là, on fait appel à l'aide des autres. Ce sont des moyens dont l'apprenant se sert pour faciliter son apprentissage en prenant contact avec les autres. Par exemple : poser des questions, coopérer avec les autres, recourir aux forums sur le web, etc.

La classification d'OXFORD est bien plus détaillée et complète que celle de RUBIN. OXFORD a pris le principe de dichotomie pour classer les stratégies d'apprentissage en **directes** et **indirectes**. Elle accorde une place importante à la gestion

de l'apprentissage autant qu'à l'apprentissage lui-même.

2.2.3 Les trois grandes catégories d' O'MALLEY et CHAMOT (1990)

Joseph Michael O'MALLEY et Anna Uhl CHAMOT considèrent que les stratégies d'apprentissage sont « *des pensées ou des comportements spéciaux utilisés par les apprenants pour les aider à comprendre, apprendre, ou à maintenir la nouvelle information* ». [O'Malley, Joseph Michael et Chamot, Anna Uhl, 1990 :1]. Ils les distinguent ainsi en trois grandes catégories :

- Les stratégies métacognitives.
- Les stratégies cognitives.
- Les stratégies socio-affectives.

Allons voir de plus près cette classification :

I) Stratégies métacognitives : elles sont définies par les auteurs comme « *des qualifications exécutives nécessitant une planification, surveillance ou évaluation du succès de l'apprentissage* » [Idem, in eodem, P44]. Les stratégies de cette catégorie sont :

- L'anticipation ou la planification.
- L'attention générale.
- L'attention sélective.
- L'autogestion.
- L'autorégulation.
- L'identification d'un problème.
- L'autoévaluation.

II) Stratégies cognitives : elles agissent directement sur les nouvelles informations reçues pour rendre l'apprentissage plus efficace. L'apprenant pourrait se répartir en :

- La répétition.
- L'utilisation de ressource.
- Le classement ou le regroupement.
- La prise de note.
- La déduction ou l'induction.
- La substitution.
- L'élaboration.

- Le résumé.
- La traduction.
- Le transfert.
- L'inférence (deviner intelligemment).

III) Stratégies socio-affectives : cette troisième classe de stratégies prend en compte les actions sociales et affectives de l'apprenant et se subdivisent en quatre groupes :

- La clarification /vérification.
- La coopération.
- Le contrôle.
- L'auto renforcement.

Voici un schéma ensemble de cette classification :

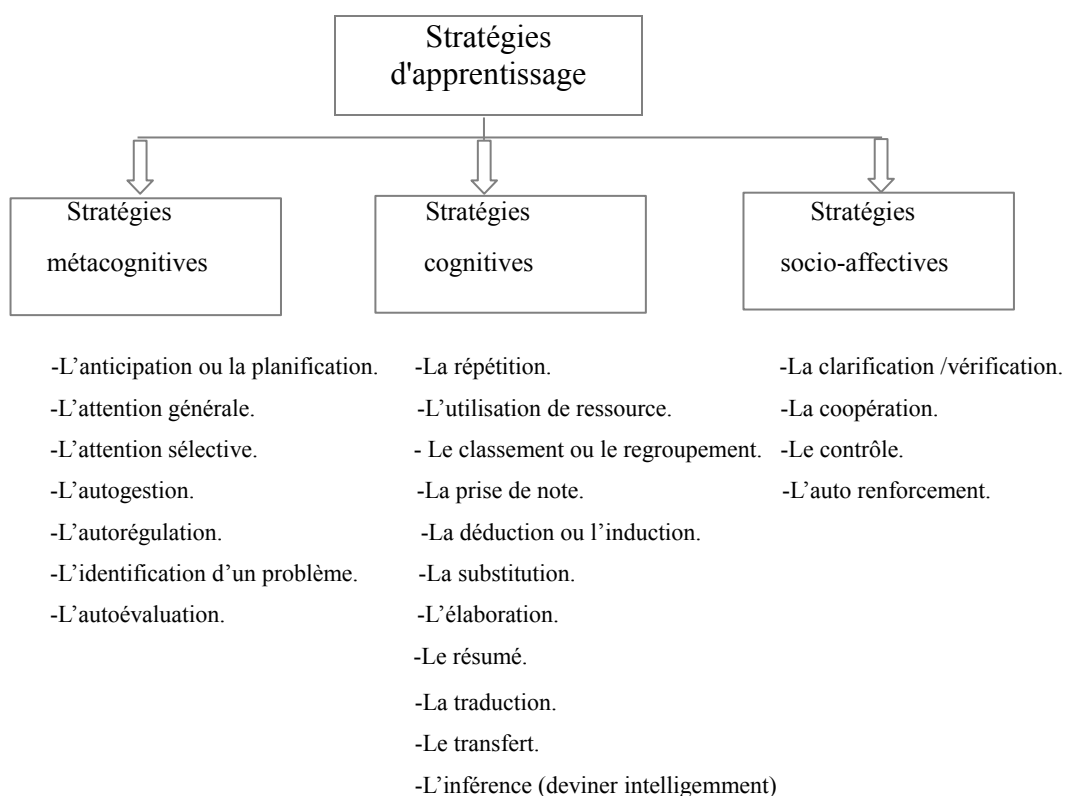


Figure 18 : Les trois grandes catégories des stratégies d'apprentissage d' O'MALLEY et CHAMOT (1990) ²⁷⁰

²⁷⁰ Source : [Hanachi-ferhoun, Nora, 2008 : 26]

Grâce aux recherches et spécifiquement à ces classifications des stratégies d'apprentissage, nous constatons que les techniques d'apprentissages peuvent être liées au domaine cognitif, affectif ou bien socioculturel. Les stratégies d'apprentissage peuvent être définies comme « des connaissances métacognitives qui permettent de savoir quand et comment utiliser des processus et des données déjà à la disposition de l'apprenant. Le terme fait référence à la fois aux comportements réels des apprenants, à ce que les apprenants savent sur l'utilisation des stratégies et à ce que les apprenants savent sur l'apprentissage d'une langue » [Wenden, Antia, 1987 :53]. Ces stratégies sont orientées vers un problème linguistique et facilitent l'acquisition, le stockage, la récupération ou l'utilisation des données. Elles peuvent contribuer directement ou indirectement à l'apprentissage. Elles peuvent être utilisées consciemment mais peuvent devenir automatiques et restent potentiellement conscientes.

3. Les types de connaissances associer aux pédagogies

Apprendre par cœur les conjugaisons, être capable de commander un plat au restaurant ou savoir le « bon timing » pour dire « merci » ne font appel évidemment pas aux mêmes types de connaissances. Selon les natures différentes des connaissances visées, il sera judicieux de prévoir des méthodologies différentes pour assurer une bonne transmission en vue d'une mémorisation efficace de la part des apprenants.

La psychologie cognitive considère qu'il existe trois catégories de connaissances : les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

3.1 Les connaissances déclaratives

Pour TARDIF, « *les connaissances déclaratives correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, aux connaissances qui, à une certaine période, furent reconnues comme des savoirs.* » [Tardif, Jacques, 1992 :48] Il s'agit, selon GAGNÉ, de la « *connaissance de faits, de règles, de lois, de principes.* » [Gagné, Ellen. D., 1985 : 26]

Ainsi les connaissances déclaratives sont des connaissances statiques plutôt que dynamiques et leur activation se fait de façon consciente et lente. Par leur recherches sur le processus de traitement de l'information, les nombreux théoriciens cognitivistes (Sharon J. DERRY 1990, Claire Ellen WEINSTEIN, Richard E. MAYER 1986, Donald DANSEREU 1985, Wilbert J. MCKEACHIE 1986, David JONASSEN 1988) soutiennent qu'il existe dans l'acquisition des connaissances déclaratives, trois

processus qui s'opèrent : le processus de répétition, d'élaboration, d'organisation.

Exemples de connaissances déclaratives²⁷¹ :

- La définition d'un quadrilatère.
- La connaissance des graphèmes qui correspondent au phonème « o ».
- La connaissance de la nécessité d'anticiper en lecture.
- La description des caractéristiques des vertébrés.
- L'énoncé des règles de l'accord des participes passés.
- La connaissance des tables de multiplication.
- La connaissance des différentes structures de texte.
- La connaissance des provinces du Canada.
- La connaissance du rôle du verbe dans la phrase.
- La connaissance du rôle de l'interlocuteur dans la communication.

L'apprentissage des connaissances déclaratives peut se faire de façon machinale ou complexe selon les conditions matérielles et les objectifs visés. Pour transformer ces connaissances déclaratives de nature statique en connaissances dynamiques et utilisables, l'enseignant peut recourir aux exercices d'application avec des tâches qui conduisent les apprenants à résoudre le problème avec les connaissances déclaratives apprises précédemment. Cependant, Tardif remet en question ce processus en prenant l'exemple de l'enseignant lui-même:

« Dans le même sens, ce n'est pas parce qu'un enseignant connaît de manière déclarative les principes et les conceptions de la psychologie cognitive au regard de l'enseignement et de l'apprentissage qu'il peut en faire une application judicieuse et rigoureuse en classe. Ses connaissances déclaratives doivent être traduites en connaissances procédurales et conditionnelles pour permettre les actions pédagogiques. Ce qui est profondément négatif pour l'élève, c'est de ne lui transmettre des connaissances que de cette façon, de lui demander de les utiliser de manière procédurale et conditionnelle, et d'évaluer sa performance dans cette dernière orientation. » [Tardif, Jacques, 1992 :48 sqq]

Si « les connaissances déclaratives doivent être traduites en connaissances procédurales et conditionnelles pour permettre les actions pédagogiques.», on peut se demander: que les connaissances procédurales et conditionnelles ?

²⁷¹ Source: www.segec.be/fedefoc/SalledesProfs

3.2 Les connaissances procédurales

Les connaissances procédurales correspondent à la pratique, à l'action. Elles répondent à la question de « comment faire ». Si les connaissances déclaratives sont statiques (le savoir), les connaissances procédurales sont dynamiques (le savoir-faire). Elle renvoie à l'habileté de l'apprenant à réaliser étape par étape une série d'actions pour atteindre un objectif visé.

Exemples de connaissances procédurales²⁷² :

- Écrire un texte destiné à des élèves de première année.
- Résoudre une série de problèmes de multiplication.
- Lire un texte où il y a des graphèmes correspondant au phonème « o ».
- Lire un texte dont la structure est narrative.
- Écrire un texte avec l'intention de persuader.
- Accorder les participes passés dans un court paragraphe.
- Effectuer l'addition suivante ($45 + 39 = \dots$).
- Réaliser une expérience en science de la nature.
- Anticiper la suite d'un texte à partir du premier paragraphe.
- Faire un plan de travail.

« Les connaissances procédurales sont présentées dans la structure cognitive de l'apprenant sous une forme productionnelle (une condition/ plusieurs actions), dans le sens où il y a toujours une condition qui déclenche une séquence d'actions. L'apprentissage des connaissances procédurales (séquence d'actions) repose sur l'activation d'un processus décrit par ANDERSON comme une compilation de connaissances. » [Boulet, Albert, 1996 : 9]

Pour que les apprenants sachent « comment faire », il ne suffit pas que les enseignants encouragent les élèves à s'exercer, il faudrait aussi leur montrer les étapes qui pourraient leur permettre d'aboutir efficacement au résultat. Bien sûr, il n'existe pas une façon unique de faire. Aussi cette méthode enseignée ne peut elle évidemment qu'être envisagée en direction de l'apprenant comme une possibilité/cheminement parmi d'autres .

²⁷² Source: www.segec.be/fedefoc/SalledesProfs

3.3 Les connaissances conditionnelles

Les connaissances conditionnelles se rapportent aux conditions de l'action. Elles correspondent souvent à des classifications, des catégorisations. Sans elles, les connaissances déclaratives restent des connaissances essentiellement « inertes », et dans ce cas les connaissances procédurales ne peuvent être activées ou comme il faut ou alors seraient orientés que sur un mauvais chemin.

Les connaissances conditionnelles sont liées à l'opportunité ou à la nécessité d'utiliser un savoir, un savoir-faire, une stratégie. Elles sont en relation avec les questions « quand ? » et « pourquoi ? ». Elles doivent permettre notamment d'adapter les stratégies de résolution à une situation ou à une tâche. Aussi ne peuvent-elles être que de manière grossièrement contextualisées.

Exemples de connaissances conditionnelles²⁷³ :

- Distinguer un carré d'un rectangle.
- Reconnaître un participe passé dans une phrase.
- Reconnaître, entre deux textes, celui dont la structure est informative.
- Reconnaître les provinces maritimes sur la carte du Canada.
- Reconnaître, dans une série de problèmes ceux qui exigent une soustraction.
- Déterminer l'adéquation d'un texte destiné à des élèves de première année.
- Reconnaître les verbes à l'imparfait dans un paragraphe.
- Distinguer dans un texte ce qui est essentiel et ce qui est secondaire.
- Choisir tel niveau de langage en présence du directeur de l'école.
- Estimer l'exactitude d'une réponse en mathématique.

Nous avons emprunté la structuration de ces connaissances à ce collectif belge que Albert BOULET résume en ces termes :

« Les connaissances conditionnelles sont aussi représentées dans la structure cognitive de l'apprenant sous une forme productionnelle (plusieurs conditions/ une action) dans le sens qu'une action est déclenchée par la présence simultanée de plusieurs conditions. Selon GAGNÉ(1985), l'acquisition de ce type de connaissances repose sur la capacité de l'apprenant à 'utiliser les deux processus que sont la discrimination et la généralisation. L'importance accordée à ce type de connaissance est grande, car en fait, c'est celui qui favorise le plus transfert des apprentissages. »

²⁷³ Source: www.segec.be/fedefoc/SalledesProfs

[Boulet, Albert, 1996 :10]

L'importance accordée aux connaissances conditionnelles est encore plus grande lorsque l'on parle de l'acquisition de la compétence culturelle d'une langue étrangère. Chaque communauté culturellement différente codifie ses habitudes selon des critères différents. Les réponses concernant les questions de « quand ? » et « pourquoi ? » portent de fortes marques de la culture dont elles proviennent. Le choc de culture est plus flagrant dans ce type de connaissances que dans les deux connaissances présentées précédemment, car les conditions qui permettent de déclencher une action varient d'une culture à l'autre. Par exemple, pour les chinois, une personne silencieuse est très précieuse. Elle peut être considérée comme quelqu'un de poli et modeste. A contrario, les français aiment bien faire la conversation, il peut même être impoli de ne rien dire. Il ne suffit donc pas de savoir produire des énoncés hors situation, mais de savoir adapter les énoncés à telle ou telle société, ce qui signifie prendre en compte des paramètres comme :

- l'interlocuteur
- le lieu de parole
- le moment de la parole
- le pôle référentiel
- le type de communication (Benadava S., 1983. 51-62)

4. Références pour l'acquisition d'une compétence culturelle et une éducation interculturelle

Prenons l'exemple de quelques références retenues pour appuyer notre recherche :

4.1 Objectifs selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Comme il ressort du modèle de compétences linguistiques du CECRL, l'utilisation de la langue engage fondamentalement « l'être tout entier », avec tout son répertoire de dispositions et de connaissances. Certes, l'action communicative dans un contexte social et culturel peu familier fait appel à des compétences culturelles et interculturelles très particulières. Mais cette même action dans une société donnée suppose l'acquisition préalable de connaissances sur les usages, les valeurs et la hiérarchisation des valeurs spécifiques de la culture locale, de même que l'aptitude à les

développer. Ces connaissances ne seront donc pas forcément les mêmes selon le domaine, le groupe social ou encore la région linguistique. Dans l'énumération des compétences générales, le CECRL [p103-109] fournit un aperçu utile des compétences interculturelles et culturelles (CIC). Et si l'intérêt de la représentation du CECRL il pourrait se retrouver dans l'appréhension du domaine de compétence sous des aspects divers, il est également lié au fait que son point de départ se situe à la fois dans l'interaction des rencontres et des échanges interculturels tels qu'on peut l'observer dans le cours de langues et dans le pays d'accueil. Lors de la description de ces jeux des compétences interculturelles et culturelles et de leur intégration dans des offres d'encouragement linguistique, il s'agit de s'assurer que ces dernières ne puissent pas être rattachées telles quelles aux niveaux linguistico-communicatifs définis par le CECR. Certes, la présence ou l'absence d'aptitudes interculturelles peut, dans certaines conditions, influencer la compétence d'action communicative, mais il s'avère que les deux domaines de compétence ne se conditionnent pas mutuellement au sens strict. Aussi s'agirait-il, lors de la définition des objectifs d'apprentissage, de la planification des cours et des évaluations, de renoncer fondamentalement à comparer directement les compétences (inter)culturelles et les descriptions de compétences langagières correspondantes au niveau de référence européen. Dans le cadre de l'encouragement linguistique, les compétences culturelles et interculturelles ne constituent pas un objectif d'apprentissage ou un module à part entière du programme. De la même manière, le programme ne prévoit pas de cours sur la civilisation. Pour autant qu'ils se révèlent utiles ou encore nécessaires aux fins de la réalisation des objectifs liés à la capacité d'action communicative, les aspects culturels et interculturels par ce biais deviennent intégrés dans les programmes d'enseignement. A titre d'exemple, il n'est pas rare que l'utilisation sociolinguistique appropriée de la langue soit subordonnée à une compréhension des aspects fondamentaux de la structure de la société et des relations interpersonnelles. Il est vrai qu'on observe d'ailleurs aussi des enseignants qu'ils disposent eux-mêmes des connaissances et des aptitudes culturelles et interculturelles peuvent également disposer capable leur permette:

- De réagir de manière flexible et compétente aux exigences résultant du cours ou d'expériences extrascolaires des migrants.
- D'envisager de manière compétente leurs contacts avec des apprenants issus d'autres cultures et, le plus souvent possible, de les entretenir de manière exemplaire.
- D'acquérir une certaine aisance face aux stéréotypes culturels et interculturels qui

apparaissent régulièrement dans les supports didactiques.

4.2 Les objectifs selon Maria Cecilia BERTOLETTI

L'approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues permet une discussion sur la façon dont l'apprenant perçoit les choses, crée des images et des idées et sur les moyens auxquels il a recours pour se débrouiller dans la langue étrangère en situation d'interaction.

Cette même BERTOLETTI [Bertoletti, Maria Cecilia, 1997:30-34] expose quelques objectifs pour l'acquisition d'une compétence culturelle et une éducation interculturelle que nous énumérons dans les points suivant:

- Acquérir la conscience que tout système de valeurs qui régit les comportements est relatif et dépend d'une culture donnée.
- Traduire cette conscience en comportements adéquats.
- Identifier ce qui dans la lecture d'un phénomène culturel étranger, relève de son propre ethnocentrisme, c'est-à-dire de son filtre.
- Identifier et interpréter la variété et la complexité des manifestations d'une culture étrangère en les situant dans leur contexte social, économique, historique etc.
- Amener les apprenants à accepter l'incertitude causée par l'inconnu et les conduire à généraliser les expériences de contact avec la culture étrangère, sans tomber pour autant dans les pièges du stéréotype.

Pour compléter cette idée, Silvia COSTANZO et Linda VIGNAC [Costanzo, Silvia et Vignac, Linda, 2001 :24-28] proposent d'autres objectifs d'une approche interculturelle assez proches telles que:

- Reconnaître que nous sommes tous pluriculturels.
- Prendre conscience de nos propres valeurs et croyances pour les relativiser, dans une démarche vers la décentration.
- Surmonter la résistance au changement, vécu comme une menace identitaire, en se rappelant que stabilité et changement sont les deux pôles indispensables à l'existence même de la vie.
- Apprécier et respecter les différences.
- Admettre la valeur d'autres visions du monde.
- Développer un regard critique vers soi-même.
- Développer une attitude de tolérance.

Mais nous en avons corisé dans nos perégrinations et autres lectures notamment celles des auteurs didactiques suivant.

4.3 Le modèle de compétence de communication interculturelle de Guo-Ming CHEN et William J. STAROSTA

Guo-Ming CHEN et William J. STAROSTA ,cités par Tania OGAY, définissent la compétence de communication interculturelle en ces termes: « *La compétence de communication interculturelle peut être conçue comme la capacité de négocier des significations culturelles et d'accomplir de façon adéquate des comportements de communication efficaces qui reconnaissent les différentes identités des inter actants dans un environnement spécifique* ».[Ogay, Tania, 2000 :41] Le modèle que ces chercheurs publient en 1996 présente l'avantage de donner une synthèse de nombreux travaux sur la compétence de communication interculturelle. La présentation de ce modèle s'impose ici: le modèle reprend la distinction classique entre la dimension affective, la dimension cognitive et la dimension comportementale. Ces différents éléments sont interdépendants de la compétence interculturelle.

4.3.1 La dimension affective

Elle se concentre sur les émotions de l'individu dans l'interaction interculturelle. La personne compétente intellectuellement étant celle qui est capable de ressentir et de transmettre des émotions avant, pendant et après les interactions interculturelles. Ce qui permet la reconnaissance et le respect des différences culturelles. Cette dimension repose sur quatre qualités personnelles qui composent la base affective de la communication interculturelle:

1) Le concept de « soi »

La représentation que l'individu a de lui-même définit son rapport au monde, sa façon d'aborder la communication et ce qu'il souhaite communiquer. L'estime de soi est particulièrement importante. Selon Adler et Towne, les personnes qui ont une bonne estime de soi ne communiqueraient pas de la même façon que les personnes qui ont une faible estime de soi:

« Comparées aux personnes avec une faible estime de soi, les personnes qui ont une haute estime de soi sont plus susceptibles de penser du bien des autres, elles sont mieux acceptées par les autres et ont une meilleure performance lorsqu'on les observe. Elles se sentent plus à l'aise pour travailler avec des supérieurs et peuvent se défendre contre les commentaires négatifs d'autres personnes. Les personnes avec une haute

estime de soi ont aussi tendance à avoir des sentiments plus positifs envers les membres d'exo groupes ». [Chen, Guo-Ming et Starosta, William J., 1996 :362]

Pour ces mêmes auteurs, une estime de soi positive serait d'autant plus importante dans une communication interculturelle alors que le contexte interculturel implique généralement un plus grand stress psychologique. Outre l'estime de soi, ils mentionnent encore d'autres éléments importants comme la confiance dans les interactions interpersonnelles, une personnalité stable et extravertie, une certaine confiance en soi, de la persévérance et de la fiabilité.

2) L'ouverture d'esprit

Une personne qui fait preuve d'ouverture d'esprit est capable de reconnaître et d'accepter qu'il existe des points de vue différents du sien, que les réalités sont multiples et que cette diversité en soi est intéressante. Dans l'interaction interculturelle, l'ouverture d'esprit permet la validation mutuelle des identités culturelles des acteurs, qui en tirent alors, une impression favorable de l'interaction.

3) L'attitude de non jugement

Adopter ce type d'attitude, c'est s'efforcer de maintenir à l'écart tout préjugé qui empêcherait une écoute sincère et complète de l'autre. L'impression d'avoir été pleinement écouté procure de la satisfaction au sujet de l'interaction.

4) La décontraction sociale

Il s'agit là, de la capacité de dominer les sentiments d'anxiété ressentis dans l'interaction, le contexte interculturel étant particulièrement anxiogène. Pour Chen Guo-Ming et Starosta William J: *« Ces qualités permettent à l'individu d'être suffisamment sensible durant les interactions interculturelles pour reconnaître et respecter les différences culturelles. Elles augmentent le degré de compatibilité de la personne avec le nouvel environnement culturel et ainsi aident à diminuer l'impact du choc culturel »*. [Idem, in eodem, p364]

4.3.2 La dimension cognitive

Il s'agit du processus par lequel on change sa vision du monde et sa façon de penser par la découverte et la compréhension des caractéristiques de sa propre culture ainsi que la culture des autres. Par cette découverte, le niveau d'ambiguïté et d'incertitude

de l'interaction interculturelle diminue et, les individus se montrent plus compétents dans la communication. L'individu développe une conscience de la dynamique interculturelle ainsi que des identités multiples. Cette conscience interculturelle repose sur deux aspects:

1) La conscience de soi

La mise en oeuvre de comportements compétents dans l'interaction demande que l'individu soit conscient de son propre comportement et qu'il soit capable de le contrôler et ainsi de s'adapter à la situation d'interaction. La conscience de soi conduit également à être sensible à la présentation de soi du partenaire d'interaction.

2) La conscience culturelle

Il s'agit là de la compréhension des conventions de la culture (la sienne et celle des autres), qui définissent la pensée et le comportement des individus. En prenant conscience des multiples différences culturelles (valeurs sociales, coutumes, normes, etc) mises en évidence dans les nombreux travaux sur les dimensions de variabilité culturelle, l'individu peut s'interroger sur les différences culturelles dans le comportement de communication et se préparer à s'y adapter.

4.3.3 La dimension comportementale

Un individu fait preuve d'aisance interculturelle lorsqu'il est capable d'agir de façon adéquate dans l'interaction interculturelle, dans ses comportements verbaux comme non verbaux. Plusieurs éléments composent l'aisance interculturelle qui correspond aux compétences de communication:

1) L'habileté dans l'utilisation des codes

Il s'agit de la compétence linguistique et particulièrement de la compétence dans la langue de l'autre, élément clé pour l'efficacité de l'interaction interculturelle. Mais il y a également la compétence non verbale, permettant de reconnaître la signification des comportements non-verbaux du partenaire, de l'interaction, ainsi que la capacité de produire des comportements qui accompagnent le message verbal et permettent d'indiquer la dimension relationnelle de l'interaction (par le contact visuel, l'expression du visage, des hochements de tête, etc).

2) Une révélation de soi adéquate

Il s'agit de la quantité d'informations que l'individu révèle intentionnellement sur lui-même dans l'interaction. Ce qui est considéré comme une révélation de soi adéquate varie bien évidemment selon les contextes culturels, de même que varie la définition des

thèmes considérés comme adéquats selon le degré d'intimité et les positions dans la hiérarchie sociale des partenaires de l'interaction. La révélation de soi mutuelle permet aux interactants d'une part, de réduire l'incertitude provoquée par la situation interculturelle et d'autre part, de développer une relation plus personnelle.

3) La flexibilité comportementale

L'individu capable de flexibilité comportementale adapte ses comportements aux différents contextes et situations. Il a à sa disposition une variété de comportements verbaux et non verbaux qui lui permettent d'établir des relations interpersonnelles.

4) La gestion de l'interaction

Gérer l'interaction, c'est être capable d'initier et de terminer une conversation de façon adéquate, de s'insérer dans la distribution des tours de parole. Les règles de gestion et de l'interaction sont différentes selon les cultures, par exemple certaines cultures tolèrent parfaitement que les partenaires d'interaction parlent en même temps ou s'interrompent alors que dans d'autres cultures, il est tout à fait inadéquat d'interrompre une personne qui parle.

5) Les habiletés sociales

Guo-Ming CHEN et William J. STAROSTA mentionnent les habiletés sociales, l'empathie et le maintien de l'identité. L'empathie, c'est-à-dire, la capacité à adopter la perspective de l'autre. De nombreux auteurs la reconnaissent comme un élément central de la compétence de communication interculturelle ou interpersonnelle. L'empathie demande de se décentrer, elle permet d'évaluer adéquatement les comportements de l'autre et d'y répondre également de façon adéquate. Pendant l'interaction, les personnes empathiques font preuve généralement d'une écoute active et montrent leur compréhension par leurs réponses verbales et non verbales. Quant au maintien de l'identité, ce concept se réfère à la capacité de soutenir l'identité de l'autre au cours de l'interaction comme le précisent Guo-Ming CHEN et William J. STAROSTA:

«Le besoin de savoir qui nous sommes est une des raisons de notre communication avec d'autres personnes. Les personnes compétentes en communication non seulement se comprennent elles-mêmes dans l'interaction mais aussi elles informent leurs partenaires sur qui ils sont. Ainsi, afin de réussir une interaction harmonieuse, les personnes compétentes en communication soutiennent l'identité de leur partenaire d'interaction ». [Idem, in eodem, P369]

La connaissance de cette culture courante relève davantage d'un savoir-faire que d'un savoir. C'est surtout à travers des exercices de « mise en situation » et des

« situations problèmes » qu'elle s'acquiert. Pour décoder l'environnement culturel des francophones, on fait appel également aux stratégies métacognitives et socio-affectives, car c'est l'apprenant qui joue le « rôle principal » dans son apprentissage. Ses besoins, sa motivation, son caractère et sa manière de faire et d'être doivent être pris en compte. Le programme pédagogique que je prévois sera basé sur des sujets de la vie quotidienne comme la famille, la nourriture, le logement, les loisirs, etc.

4.4 Les étapes d'une démarche interculturelle selon Martine ABDALLAH-PRETCEILLE

La «démarche interculturelle », telle que la redéfinit très précisément Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, s'articule autour de trois étapes: la décentration, la pénétration du système de l'autre et la négociation.

La décentration consiste à *«prendre distance par rapport à soi-même, en tentant de mieux cerner ses cadres de références en tant qu'individu porteur d'une culture et de sous cultures... »*[Abdallah-pretceille, Martine, 1984:139] . On notera que la «démarche interculturelle »semble engager assez largement dans cette réflexion le point de vue de l'individu confronté à une culture différente de la sienne et non pas spécifiquement celui de l'apprenant. Toujours d'après l'auteur, il s'agit clairement d'amorcer de manière consciente, ce qu'elle décrit un peu plus loin comme une «réflexion sur soi... » propre à « ...relativiser ses observations... ». La pénétration du système de l'autre consiste, quant à elle, à *«sortir de soi pour se placer du point de vue de l'autre »*. [Idem, in eodem, p150] Tandis que la négociation désigne la recherche de *«compromis, d'entente afin d'éviter l'affrontement où le plus fort impose son code prioritaire au plus faible »*. [Idem, in eodem, sqq]

Dans la perspective évoquée de la décentration, on peut admettre que la première étape de la «démarche interculturelle »s'apparente bien à ce qu'on peut désigner sous le terme d'intra-culturel «la réflexion sur soi » est envisagée par l'auteur comme une démarche consciente et volontaire.

5. La culture et l'acquisition du savoir culturel et interculturel

Enseigner le français comme langue étrangère ou seconde n'est pas seulement un apprentissage d'orthographe et de grammaire. La culture d'origine et la langue maternelle ont un impact important sur la nature et l'organisation des connaissances des apprenants. Tous les acteurs (enseignants et apprenants) sont à un moment donné de

l'apprentissage et à des degrés différents, confrontés à des problèmes spécifiques tels que: l'hétérogénéité du public « apprenant », la gestion de sa diversité culturelle, l'influence de sa culture sur l'acquisition du savoir et les processus cognitifs. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères, amener les apprenants à une prise de conscience interculturelle comment constituer un acte d'ordre cognitif. Cette organisation intellectuelle de la construction de la conscience interculturelle signifie que pour réussir la communication interculturelle, plutôt que d'acquérir des comportements culturels étrangers, il importe que les apprenants apprennent à savoir discerner/discriminer, les ressemblances/convergences et les différences/divergences entre la culture étrangère et la culture maternelle et à s'en servir pour une meilleure communication/interaction. L'enseignant pourra échelonner différentes phases au cours d'une séquence pédagogique pour permettre à ses apprenants d'acquérir les compétences interculturelles telles qu'elles sont définies dans le Cadre européen en 2001. [Conseil de l'Europe, 2001 :82-101] Ci-dessous, nous résumons les tendances actuelles pour le traitement de la culture en classe de langue, dans ce cas particulier, en classe de français langue étrangère.

5.1 De la sensibilisation à la prise de conscience interculturelle

- Faire prendre conscience de leur propre grille interprétative : C'est-à-dire reconnaître la culture de l'Autre et la respecter pour ses particularismes, c'est avant tout connaître et reconnaître sa propre culture. Comme le souligne Martine ABDALLAH-PRETECEILLE : « *Le discours interculturel induit un questionnement autant sur les autres cultures, sur autrui que sur sa propre culture. C'est ce processus en miroir qui fonde la problématique interculturelle.* »[Abdallah-Pretceille, Martine, 2004 :41] La tolérance d'autres cultures passe par la prise de conscience de sa propre culture. Savoir identifier les éléments caractéristiques qui la constituent et soumettre ses valeurs à un examen critique, non pour les dénigrer mais pour les comprendre et y reconnaître une particularité culturelle permettent de casser l'ethnocentrisme qui est une réaction spontanée des individus confrontés à la diversité culturelle. En faisant l'analyse des attitudes et des comportements de leurs concitoyens, les apprenants aboutissent à l'idée que leur identité culturelle représente un système complexe. Il s'agit donc d'amener les apprenants à se décentrer et à prendre conscience de la structuration de leurs grilles interprétatives des événements et des comportements communicatifs, de leur origine et des normes culturelles en jeu dans les interactions.

- Découverte d'autres cultures : après avoir pris de la distance par rapport à leur propre culture, les apprenants pourront être amenés à admettre l'existence d'autres perspectives. Le Cadre européen [CECRL,2001 :82] propose aux enseignants de travailler sur différents aspects des traits distinctifs caractéristiques d'une société et de sa culture tels: la vie quotidienne (manières de table, horaires et habitudes de travail, activités de loisir), les conditions de vie (niveaux de vie, conditions de logement), les relations interpersonnelles (les relations entre les sexes, la structure et les relations familiales, les relations entre générations, les relations au travail), les valeurs, croyances et comportements (la classe sociale, les groupes socioprofessionnels, l'identité nationale, la religion, les traditions, les arts, l'histoire, l'humour), le langage du corps et la connaissance des conventions régissant les comportements qui font partie de la compétence socioculturelle de l'apprenant, par exemple, le savoir-vivre (les conventions relatives à l'hospitalité donnée et reçue, les conventions et les tabous de la conversation et du comportement), les comportements rituels (la pratique religieuse et les rites, naissance, mariage, mort, l'attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle, célébrations, festivals, etc.)

Rappelons que la culture francophone ne se réduit pas à la culture française et que les enseignants pourront travailler avec leur classe sur les orientations culturelles spécifiques des divers pays francophones d'Afrique, d'Amérique ou d'Europe. L'enseignant utilisera donc des contenus ne traitant pas seulement de réalités visibles (langues, rites, coutumes, fêtes, calendriers, modes d'habitat, habitudes alimentaires, vestimentaires...) mais aussi de réalités moins visibles (ensemble d'évidences partagées par une communauté possédant les mêmes références, les mêmes valeurs et les mêmes règles implicites dans tout échange relationnel). Par l'acquisition de ces connaissances socioculturelles, l'apprenant pourra entrevoir d'autres classifications de la réalité et prendra conscience de la non-universalité de sa culture.

- Observation et analyse des comportements culturels: la troisième étape de la prise de conscience interculturelle consiste à observer et analyser, à la lumière des connaissances socioculturelles acquises, des attitudes et des comportements qui peuvent paraître étranges lorsqu'ils sont considérés indépendamment de leur contexte socioculturel. L'apprenant devrait être invité à :

- Observer, apprendre à repérer le culturel dans la communication.
- Analyser les comportements culturels, formuler des hypothèses sur les raisons qui conditionnent les habitudes et les comportements différents.

- Organiser: établir des liens, distinguer les principes organisateurs au sein de la culture étrangère.

Les documents authentiques tels que les calendriers, menus de restaurant, programmes de cinéma, carte du métro, s'avèrent très utiles, à condition de prendre garde à une approche purement descriptive, ethnographique ou culturaliste, et d'amener l'apprenant à formuler des hypothèses sur les raisons qui conditionnent des habitudes ou des comportements différents. Les textes de nature sociologique, historique ou géographique sont également à proposer.

l'apprenant à formuler des hypothèses sur les raisons qui conditionnent des habitudes ou des comportements différents. Les textes de nature sociologique, historique ou géographique sont également à proposer.

5.2 L'identité culturelle selon « Nous et les Autres »

L'identité est constituée par l'ensemble des caractéristiques et des attributs qui font qu'un individu ou un groupe se perçoit comme une entité spécifique et qu'ils sont perçus comme telle par les autres. Ce concept doit être appréhendé à l'articulation de plusieurs instances sociales, qu'elles soient individuelles ou collectives. L'identité ne se construit pas seulement par l'appartenance à un groupe spécifique, mais également par les contacts et les interactions mis en oeuvre par l'individu avec son environnement. L'identité n'est pas une propriété figée, c'est le fruit d'un processus. Claude DUBAR distingue deux composantes indissociables de l'identité sociale:

« L'identité pour soi renvoie à l'image que l'on se construit de soi-même. L'identité pour autrui est une construction de l'image que l'on veut renvoyer aux autres; elle s'élabore toujours par rapport à autrui, dans l'interaction, en relation avec l'image que les autres nous renvoient, c'est une reconnaissance des autres ». [Dubar, Claude, 2000 :145]

Ainsi le travail identitaire s'effectue de manière continue tout au long de la trajectoire individuelle et dépend à la fois du contexte et des ressources qui peuvent être mobilisées. L'individu construit son identité en fonction de son milieu et de ses relations avec les milieux environnants. Cette identité est évolutive et se modifie en fonction des différentes expériences rencontrées par les autres individus. C'est donc de cette manière que l'individu se forge une identité plurielle. La présence de l'autre, dont la culture est différente de la nôtre, est importante pour parler de notre spécificité culturelle et de la diversité identitaire et culturelle qui constituent les sociétés. En effet,

le sujet construit son identité par similitude, afin d'être admis par son milieu et sa société, tout en cherchant à se différencier et à se poser en être unique. On est en effet semblable, même partiellement à ceux qui appartiennent à notre groupe; on s'identifie à eux. On est en même temps différent de ceux qui n'en font pas partie et qui ne partagent pas les mêmes appartenances groupales. Pour Blanchet, l'identité culturelle est, avant tout, un sentiment d'appartenance collective dont l'individu a conscience, elle est reconnue par le groupe d'appartenance et par les autres groupes extérieurs.

« Une identité (ici culturelle) est un sentiment d'appartenance collective (donc, d'appartenance à un groupe), conscient de la part de l'individu et du groupe, reconnu par le groupe et de l'extérieur par d'autres groupes (qui s'en distinguent alors) ». [Blanchet, Philippe, 2004 :7]

Réfléchir sur la question de l'identité culturelle nous renvoie plus largement à l'identité sociale, dont elle est une de ses composantes essentielles dans la mesure où l'individu peut avoir en même temps plusieurs identités et qu'une société peut contenir en conséquence une ou plusieurs identités culturelles. En effet, l'appartenance sociale d'un individu s'appréhende par rapport à des principes de classements déterminants tels que le sexe, la génération, l'appartenance locale (régionale ou nationale) et la classe sociale. En fonction de ces éléments, l'individu peut s'identifier en partageant des caractéristiques avec les membres du groupe ou de ce qui l'en sépare. Le groupe existe alors lorsque les individus ont conscience d'en faire partie, quand ils se catégorisent dans ce groupe. C'est en fait la catégorisation sociale qui accorde à l'individu sa place dans son groupe social. Ainsi les groupes sociaux donnent à leurs membres une identification spécifique qu'on appelle « l'identité sociale », Michaël BYRAM dit à ce propos : *« En tant qu'êtres humains, par l'effet de la socialisation, nous acquérons une identité sociale à travers notre appartenance à un groupe spécifique ».* [Byram, Michaël, 2000 : 60] Dans le contexte de l'échange, l'historien Jean-Pierre VERNANT dit :

« Pour être soi, il faut se projeter vers ce qui est étranger, se prolonger dans et par lui. Demeurer enclous dans son identité, c'est se perdre et cesser d'être. On se connaît, on se construit par le contact, l'échange, le commerce avec l'autre. Entre les rives du même et de l'autre, l'homme est un pont ». [Vernant, Jean-Pierre, 2004 :302]

5.3 La culture en tant que stéréotypes, clichés et autres

On pourra également amener les apprenants à chercher à comprendre pourquoi

ils ont des représentations préconçues des autres cultures et inversement. Par exemple, si de nombreuses cultures associent aux Français une image d'arrogance, c'est sans doute parce que certains comportements observables chez les Français, comme leur manière de défendre vivement leurs idées ou l'habitude de couper la parole dans une discussion, sont des comportements considérés comme arrogants dans d'autres cultures. Manuela Ferreira PINTO et Maga HAYDÉE précisent : « *Le travail sur les préjugés et les stéréotypes passe par une analyse des représentations, du processus de catégorisation et d'attribution. L'objectif n'est pas d'éradiquer les préjugés et les stéréotypes, mais de travailler sur eux, afin que les échanges ne soient pas l'occasion de leur renforcement* ». [Pinto, Manuela Ferreira et Maga, Haydée, 2010 :1]]Les stéréotypes sont, par ailleurs, importants dans les activités langagières interculturelles. C'est l'image préétablie que nous constituons de cet autre que nous allons rencontrer qui nous conduit parfois à prendre contact avec lui. En fait, émettre des stéréotypes sur l'autre entraîne paradoxalement la première étape de la découverte de l'autre. Pour Patrick CHARAUDEAU :

« *La situation de rencontre interculturelle nous plonge donc dans un paradoxe: reconnaître l'autre exigerait que nous nous remettions en cause, or le premier mouvement qui entraîne la découverte de l'autre consiste à fabriquer(ou prendre en charge) un stéréotype sur cet autre, stéréotype qui nous empêche de nous regarder nous-mêmes* ». [Charaudeau, Patrick, 1995 :17]

Ainsi, il ne s'agit pas d'ignorer les stéréotypes, il suffit de les prendre en compte en classe de langue pour mener, par la suite, les apprenants à objectiver leur perception des cultures étrangères. Nathalie AUGER observe à cet effet:

«*Les stéréotypes sont inhérents à l'activité langagière, surtout dans le cadre interculturel qu'est la classe de langue. Il ne faut pas tenter de les nier ou de les évacuer, ni de culpabiliser du fait de leur usage. Il s'agit simplement de les prendre en compte lors des activités pédagogiques. Le travail de repérage est par conséquent le premier travail à opérer sur les stéréotypes* ». [Auger, Nathalie, 2003 :30]

Donc, il importe de prendre en compte les stéréotypes dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Il incombe au professeur de sensibiliser les apprenants aux stéréotypes véhiculés dans les manuels d'enseignement. Par le travail de repérage des stéréotypes, les apprenants prendront ainsi en compte leur existence dans leur communication. Ce qui peut les amener à une prise de conscience des mécanismes cognitifs et affectifs qu'il leur sert possible par la suite, dépasser les malentendus

générés à travers les les stéréotypes.

5.4 Établir des liens entre sa culture et la culture étrangère

Une fois les cultures en présence identifiées et reconnues, il est nécessaire de travailler sur ce qui les réunit et de permettre aux apprenants de réaliser, qu'au-delà des différences trop facilement observables, il y a parfois beaucoup plus de similitudes et de valeurs fondamentales partagées qu'on ne pourrait le penser. Bref, il s'agit de la/l'

- **Relativisation** que l'on pourra amener l'apprenant à :

- Mettre en rapport différents points de vue présents dans la culture étrangère ou dans sa propre culture pour lui apprendre à ne pas généraliser: prendre conscience de la pluralité et donc de la relativité des points de vue.
- Situer un fait culturel dans son contexte: rechercher le contexte de production d'un document ou d'un discours, saisir et analyser des paramètres de la situation où le discours est produit.
- Saisir la diversité des enjeux au sein de la communication;

- **Intériorisation de la culture de l'Autre**: l'intériorisation de la culture de l'Autre constitue la dernière étape de l'acquisition de la compétence interculturelle. Elle consiste à amener l'apprenant à :

- S'impliquer dans la découverte et dans l'approfondissement de la culture étrangère.
- Se construire un système de références à partir des différences cultures en présence:

--> Constitution d'une technique d'analyse permettant de gérer des situations interculturelles nouvelles.

--> Evaluation de la démarche effectuée tout au long du parcours.

Les échanges scolaires sont une des manières de permettre aux apprenants de se confronter directement à la diversité culturelle et de mettre en pratique l'approche interculturelle.

5.5 Les contenus culturels

La culture peut être vue et travaillée comme l'expression d'un groupe social. On la repère alors dans la langue à travers la communication non-verbale: à travers les gestes,

les mimiques, le comportement, la distance corporelle.

Elle est présente aussi dans la langue à travers la communication verbale :

- sur le plan linguistique, on peut travailler sur les connotations culturelles, la polysémie sémantique des mots, les emprunts et autres.

- sur le plan communicatif, on peut s'exercer sur les jeux de mots, le sous-entendu, l'implicite, le tour de parole, les rituels dans les échanges etc.

Elle se réalise en outre par le contact relationnel en travaillant sur les comportements sociaux dans la vie quotidienne, en situation de communication (en face à face ou par le biais d'un canal de communication), par l'utilisation de règles sociales entre personnes du même groupe social ou entre identités différentes, ou par les habitudes culturelles liées aux valeurs ou aux croyances du groupe.

C'est dans cette optique que la démarche interculturelle a un rôle essentiel à jouer dans l'apprentissage. Cette démarche va ainsi permettre de rapprocher des individus de cultures différentes tout en permettant aux sujets de se décentrer face à leur attitude ethnocentrique et de présenter une plus grande disposition d'esprit et une plus grande tolérance face aux différentes cultures étrangères.

6. Travailler l'interculturel en classe

Avec l'introduction de la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères, on pose comme objectifs que l'apprenant de langues acquiert une capacité de développer des relations du respect mutuel avec les locuteurs d'autres langues et qu'il ait pleine conscience de son identité et de celle de ses interlocuteurs, devenant ainsi un «locuteur interculturel »capable de vivre avec et dans la diversité. C'est dans ce sens que chaque locuteur/interlocuteur doit reconnaître chez l'Autre un statut de sujet, en acceptant une réciprocité de regards. En réalité, la compétence interculturelle diffère d'une simple compétence culturelle dans le sens où elle s'avère être orientée vers l'Autre qui est considéré comme un interlocuteur possédant le même statut que Moi et avec lequel je communique, j'ai des relations, j'interagis sur un plan d'égalité. Par conséquent, la compétence interculturelle ne peut être considérée comme étant seulement une compétence pour communiquer avec un étranger. Elle est également une compétence qui permet la communication avec Autrui sur la base d'un respect mutuel. La dimension interculturelle de l'enseignement des langues étrangères devrait ainsi aider l'apprenant dans sa capacité de décentration dans la mesure où se produit une orientation positive enfin d'atteindre l'altérité. En revanche, il ne s'agit pas

de nier son identité, car cela passe par le rapport/confrontation face à l'altérité. Par contre, il ne s'agit pas non plus de nier l'identité de chaque individu. Préparer l'élève, le plus tôt possible, à l'ouverture à l'altérité, à la relativisation de ses points de vue et à une ouverture de ses horizons (non exclusivement orientés vers des horizons déjà dominants), constitue le défi actuel de l'enseignement des langues étrangères. Mais avant d'aller plus loin, nous devrions rappeler le fait que l'acquisition d'une compétence interculturelle est transversale au curriculum scolaire. Dès le premier contact avec les autres langues-cultures, le cours de langue étrangère s'avère être un espace privilégié pour le développement d'attitudes et de savoirs en adéquation avec la compétence interculturelle.

6.1 Les raisons de l'absence de l'aspect culturel et interculturel en cours

Aujourd'hui, on peut dire que la didactique des cultures étrangères occupe une place importante dans la recherche mais, il lui reste encore à trouver sa place auprès de l'ensemble des intervenants pédagogiques et dans les matériels didactiques. Dans l'optique de notre recherche, nous sommes partis de la constatation selon laquelle l'enseignement/apprentissage culturel et interculturel est occulté, voire même absent en cours de langue. Il nous a donc paru intéressant d'essayer de comprendre les raisons qui expliquent cet état de fait. C'est ainsi que nous avons relevé les éléments suivants:

- En situation exolingue, les élèves ne manipulent la langue-cible qu'en classe et seulement lorsqu'ils sont en situation de le faire, en d'autres termes lorsque l'enseignant les sollicite. Ainsi, les élèves n'essaient pas de se documenter, de développer leurs connaissances de la langue-cible.
- Avec des classes trop chargées (plus de 40 élèves en général), la tâche de l'enseignant devient difficile et compliquée.
- Le manque de formation des enseignants est un vrai problème: l'apprentissage culturel et interculturel suppose d'avoir des connaissances dans différentes disciplines annexes de la linguistique et dans d'autres disciplines issues des sciences humaines et de l'anthropologie sociale auxquelles les enseignants, les formateurs et les concepteurs de manuels n'ont pas été initiés. En effet, la formation classique d'un enseignant de langue est avant tout littéraire et linguistique. Il y a lieu de faire remarquer que, même si les ressources documentaires existent, elles sont très peu utilisées par les enseignants dans le cadre de leur recyclage comme

l'indique Louis Porcher:

« La formation des enseignants doit être partiellement linguistique... et partiellement littérature... Mais un enseignement s'adresse aussi à l'élève et porte aussi sur une culture. Psychologie, sociologie et anthropologie sont donc nécessaires à la formation de l'enseignant, de même que les composantes de l'interculturel, l'ouverture à l'altérité, l'éducation comparée, politique linguistique. »[Porcher, Louis, 2004 :14]

Pour rester dans cette optique, nous retiendrons que la formation des enseignants est un élément important dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Le rôle de l'enseignant est déterminant en tant qu'acteur détenteur du savoir et du savoir-faire. Il se doit de mener le processus d'enseignement en proposant des tâches adaptées aux attentes et au niveau de ses élèves.

- Discordance entre les lois d'orientation scolaires et les pratiques de classe: là aussi, nous avons relevé une nette discordance entre les lois d'orientation des programmes scolaires, qui visent à promouvoir l'ouverture sur le monde en réhabilitant la notion de culture et la mise en pratique de l'enseignement/apprentissage de la culture et de l'interculturelle figurant dans les objectifs assignés à l'enseignement des langues au plan théorique. En revanche, elles demeurent absentes au niveau de l'apprentissage où l'accent est davantage mis sur l'aspect linguistique.
- L'acculturation des contenus des manuels : les contenus des manuels ne proposent pas une exploitation pédagogique orientée vers une démarche et une prise de conscience interculturelle, du fait que la culture de la langue-cible est la seule abordée dans les manuels. Or, il convient de rappeler que dans une approche interculturelle, il faut amener les apprenants à confronter une autre réalité culturelle à leur culture maternelle.

Pour sensibiliser l'apprenant à la différence et pour développer sa capacité à communiquer efficacement avec ceux qui sont différents, les méthodes et les supports utilisés doivent dépasser le niveau de la théorie, car nous savons bien que les savoirs ne garantissent pas le savoir-faire face à la différence. L'enseignement/apprentissage des compétences interculturelles devrait être basé sur l'accomplissement commun des tâches concrètes réalisées dans des situations où l'emploi de la langue est justifié. Dans cette perspective, les grands principes de la pédagogie interculturelle que nous

retiendrons et qu'il sera toutefois utile de recadrer et d'adapter au contexte pédagogique chinois, seront ceux proposés par Michaël BYRAM et al, au Conseil de l'Europe en 2002. [Byram, Michael et al, 2002 :16-18]

6.2 Les principes de la pédagogie interculturelle à développer chez l'apprenant

Parmi les principes de la pédagogie interculturelle que tout spécialiste des langues et cultures étrangères devrait pouvoir développer chez l'apprenant et chez l'enseignant. Il s'agit de :

- L'interactivité avec des acteurs de la langue cible
- L'apprentissage par le biais des tâches
- La concentration sur l'apprenant et son autonomie dans le processus d'apprentissage.
- Le nouveau rôle de l'enseignant qui en résulte

C'est de cette manière que l'apprenant devrait être plus que jamais impliqué dans le processus d'apprentissage. Il serait ainsi conscient des objectifs visés et capable de gérer une situation interculturelle nouvelle. En d'autres termes, développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, reviendrait à reconnaître les objectifs suivants:

- Faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique;
- Le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures;
- Permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes «autres »en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ;
- Enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations.

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, il convient cependant d'aborder les aspects culturels qui s'opposent, à condition qu'une telle approche n'engendre ni préjugé, ni jugement de valeur, les uns et les autres étant souvent néfastes à l'apprentissage. Si l'esprit d'ouverture requiert une remise en question permanente de sa propre représentation mentale par rapport à celle d'autrui, il invite à relativiser l'une vis-à-vis de l'autre et à cet égard, nous partageons l'opinion de Gerardo ALVAREZ lorsqu'il soutient qu'«*Une approche interculturelle critique, transitive...,est la plus apte*

à contribuer aussi à la formation et à l'enrichissement de la culture nationale..., ce qui devrait constituer une des préoccupations essentielles de l'enseignant de langue étrangère ». [Alvarez, Gerardo, 1984 : 89]

C'est justement par ce travail dialectique de l'approche interculturelle que l'on aboutira à réduire les préjugés, les comportements de rejet et à promouvoir la tolérance.

6.3 Le rôle de l'enseignement dans la transmission de la dimension interculturelle

L'objectif principal de l'enseignement de la dimension interculturelle n'est pas simplement la transmission d'informations au sujet d'un pays étranger donné. En réalité, le travail autour de cette dimension interculturelle se donne pour but :

- D'aider les apprenants à comprendre le fonctionnement des interactions interculturelles;
- De montrer que les identités sociales font partie intégrante de toute relation, dans ce domaine;
- De démontrer l'influence de la perception que l'on a des autres et de la vision que les autres ont de nous-même quant à la réussite de la communication;
- D'amener les apprenants à en savoir plus, par eux-mêmes, au sujet des personnes avec lesquelles ils communiquent.

L'enseignant pourrait par exemple concevoir un ensemble d'activités, sans forcément tout connaître de la culture cible, pour permettre à l'apprenant d'analyser sa propre expérience de la culture cible uniquement à partir de ce qu'il a entendu dire ou de ce qu'il a pu lire à ce sujet et d'en tirer des conclusions. Il pourrait de même donner des informations factuelles sur le mode de vie des personnes appartenant à cette culture cible. Mais, l'élément le plus important dans le cadre des activités proposées par l'enseignant est surtout d'encourager à une analyse comparative avec la culture de l'apprenant. De la même manière, l'apprenant pourra être amené à se demander si sa perception d'un pays étranger donné, correspond à l'idée que se fait la population de ce pays. Certes, il doit disposer d'un certain nombre d'informations factuelles sur les pays étrangers où est parlée la langue cible, mais ces données sont facilement accessibles aux enseignants comme aux apprenants dans les manuels et ouvrages de référence, sur Internet, etc. La connaissance de ces données factuelles ne nécessite donc pas d'aller dans le pays étranger en question. C'est à cet égard que Michaël BYRAM et al, [Byram , Michael et al, 2002 :18] révèlent que l'enseignant ne doit pas nécessairement

avoir une expérience du pays étranger, ou être un expert sur celui-ci. Sa tâche consiste à aider les élèves à poser des questions et à interpréter les réponses.

6.4 Les implications didactiques d'une approche interculturelle

Selon Gerhard NEUNER [Neuner, Gerhard, 1998 :97-145], l'approche interculturelle fait prendre conscience que l'apprentissage d'une langue étrangère peut jouer un rôle important dans le développement du moi et du moi social de l'apprenant ainsi que dans sa capacité à s'entendre avec les autres. Elle contribue également à faire comprendre et apprécier à l'apprenant d'autres cultures en même temps que la sienne. Les deux approches, communicative et interculturelle, se complètent parfaitement bien. Dans une approche interculturelle, l'univers de l'apprenant et le bagage socioculturel du pays dont il apprend la langue. Il faut, par contre, se garder d'écarter sa propre culture de l'enseignement des langues vivantes et plutôt s'en servir comme point de référence pour la sélection des contenus socioculturels et la conception des tâches. Une telle approche dans l'enseignement du contenu socioculturel offre un double avantage: non seulement elle garantit l'inclusion d'un savoir qui est reproductible mais elle met aussi l'accent sur l'acquisition d'un savoir-faire et de stratégies qui permettent, entre autres, d'« appréhender le sens », de gérer des situations de communication critiques ou d'accéder soi-même à l'information et aux auxiliaires d'apprentissage.

Parmi les implications didactiques et les pistes pédagogiques qui peuvent favoriser une approche interculturelle dans nos classes de langues, nous adhérons à celles proposées par Gerhard NEUNER ainsi qu'à celles de Philippe BLANCHET.

Gerhard NEUNER [idem, in eodem, p140] classe les implications didactiques d'une approche interculturelle comme suit :

- Élaboration des exercices souples et créatifs qui portent sur l'usage actif de la langue étrangère et incitent les apprenants à expérimenter dans la langue étrangère.
- Élaboration des tâches qui portent à la fois sur la compréhension écrite et l'usage interactif de la langue, c'est-à-dire allant de la compréhension à l'énonciation.
- Présentation sous divers angles d'un fait socioculturel précis, pour que l'apprenant puisse nuancer son jugement et se faire sa propre opinion.
- Encouragement à la comparaison entre les deux pays, celui de l'apprenant et celui de la langue-cible, à fin de favoriser la réflexion et la discussion sur la façon dont l'apprenant perçoit le pays étranger par rapport au sien.

Il indique aussi que lorsque l'apprenant a faire aux éléments, aux unités et aux

structures du pays dont il apprend la langue, il essaie toujours de donner un sens aux informations qu'il reçoit y compris celles d'ordre linguistique, en les assimilant d'abord à ce qu'il connaît, c'est-à-dire, aux connaissances et aux expériences qu'il a de la culture de son pays.

Parmi les axes d'intervention pédagogique, évoqués notamment par Philippe BLANCHET dans son cours portant sur « *L'approche interculturelle en didactique du FLE de 2004* » [Blanchet, Philippe, 2004 :30-31], nous retiendrons :

- La mise en relief de la diversité interne de la langue et de la culture « cibles », afin de ne pas les présenter comme des blocs homogènes et étanches (dans lesquels la différence et l'étrangeté n'auraient aucune possibilité d'entrer ni aucune place à occuper)

- et parallèlement, l'identification des traits communs partagés par les langues et cultures de départ, d'un côté, et cibles, de l'autre, surtout dans une première approche, qui doit être rassurante,

- sans pour autant nier les différences et leurs arbitraires (tomber dans l'explication fonctionnelle générale tend à « justifier » telle pratique culturelle et donc, implicitement, à disqualifier telle autre). Cela ne signifie pas qu'il faille tout accepter au nom de l'égalité culturelle. Ce n'est que de l'intérieur d'une culture, dans un langage qui peut avoir une signification pour ses membres, que l'on peut éveiller les consciences face à certaines pratiques condamnables. Ce n'est pas avec l'argument d'autorité du prétendu « civilisé » sur le prétendu « sauvage » car cela n'est ni compréhensible ni efficace: cela durcit plutôt les positions. Et puis, les rôles sont faciles à inverser (quelle culture et quel groupe humain n'ont pas de méfaits à leur passif?...Et donc qui, dans l'absolu, serait bien placé pour donner des leçons aux autres?).

- l'un des buts méthodologiques est de doter les apprenants d'outils méta-communicatifs qui leur permettront d'être attentifs aux aspects interculturels de leurs interactions, de réguler leurs échanges exolingues, et de poursuivre leur apprentissage sur le terrain par la suite.

On pourrait ainsi :

- viser, avant tout, la culture active, les règles de comportement et d'interprétation et non la culture patrimoniale, les connaissances intellectuelles et les généralités historico-sociologiques, inutiles pour qui ne sait pas les mettre en œuvre, et secondaires en termes de priorité pédagogique (dans le cadre d'une approche communicative interculturelle) ;

- viser la conscientisation et la déconstruction des stéréotypes (culturels et

linguistiques) ;

- viser les pratiques culturelles fondamentales du quotidien (l'alimentation, la structure familiale, les relations entre les sexes, les croyances, l'habitat, les rythmes de vie, etc.), c'est-à-dire ce qui constitue la « description » d'une culture pour un ethnologue ;

- prendre l'apprenant pour qui il est et non pas l'affubler d'un autre nom et lui faire endosser des rôles artificiels ;

- utiliser toujours des supports pédagogiques et des activités vraisemblables (sinon « authentiques ») en contexte complet ;

- travailler les mimiques, gestes, postures, la proxémique (distance corporelle avec l'interlocuteur), qui jouent un grand rôle dans la communication et dont les composants, usages et significations varient beaucoup d'une culture à l'autre ;

- mettre à jour les différences des pratiques d'enseignement elles-mêmes (les « rituels académiques ») surtout si l'on a des apprenants déjà fortement scolarisés, car les règles mêmes du « jeu » pédagogiques diffèrent grandement d'une culture à l'autre (y compris dans l'enseignement des langues) et ces différences sont des sources fréquentes de difficulté d'apprentissage.

On cherche sans cesse des réponses pour donner un sens à notre vie: qui sommes-nous ? D'où venons-nous ? Où allons-nous ? Je pourrais emprunter ces questions dans mon cadre de thèse comme des sujets de recherche. Ainsi ces questions pourraient être traduites dans le contexte de ma recherche qui s'intéresse à l'aspect culturel dans l'enseignement du français aux apprenants chinois par : « les choix des publics concernés », « les cultures en Chine » et « les cultures en France ». D'abord, la question de « qui sommes-nous ? » m'aide à focaliser précisément sur les publics des enquêtes : les élèves chinois de la langue française arrivés « fraîchement » en France. En suite « D'où venons-nous » pourrait décrire avec quel « bagage culturel » ces chinois débarquent dans l'hexagone. En fin, « Où allons-nous » nous donne le panorama d'une France multiculturelle que ces chinois vont découvrir. Si le choc culturel franco-chinois est inévitable, alors on ne pourrait pas amortir ce choc en présentant à nos élèves ces différences culturelles et en créant des exercices concernées ? « Mieux vaut prévenir que guérir ». Évidemment, les réponses à ces questions obtenues par ma recherche ont également intérêt pour celui qui s'intéresse à l'enseignement de la langue chinoise aux Français, car ces différences culturelles allant dans les deux sens et ce choc culturel franco-chinois pourraient bien être faits dans les

deux sens.

II Quelle pédagogie pour la classe de FLE en Chine à la demande des apprenants en partant pour le FLE en France ?

Actuellement, que ce soit chez les enseignants ou chez les apprenants, on a déjà remarqué l'existence de ce « malaise » sur le terrain du FLE, lié à la différence culturelle franco-chinoise. Comme Béatrice BOUVIER l'indique dans son article *Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE*, le rapport à la parole n'est pas le même en Chine qu'en France et cela entraîne pour les élèves chinois des difficultés à suivre les cours.

1. L'enseignant natif étranger vs l'enseignant allophone

En Chine, il existe « un culte de l'enseignant natif » dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. C'est que l'on considère qu'un enseignant natif ayant sa langue maternelle comme la langue cible enseignée donnera un meilleur résultat qu'un enseignant allophone. De plus, les effectifs des enseignants natifs sont largement inférieurs en nombre, donc rares en Chine, ce qui les rend très précieux et très appréciés. Je ne suis que partiellement d'accord avec ce propos. Il ne faut pas nier que les enseignants natifs présentent certains avantages, notamment pour l'authenticité et la vivacité de la langue cible, mais pour pouvoir bien enseigner une langue, il ne suffit pas de savoir maîtriser cette langue, il exige obligatoirement des compétences spécifiques à l'enseignement des langues étrangères.

En 2013, le ministère d'éducation chinois a diffusé une ordonnance intitulée « Réguler l'embauche des enseignants étrangers » et a donné des directives précises à respecter pour une embauche. Les enseignants étrangers doivent remplir certaines conditions, notamment une autorisation de travail et une qualification officielle d'enseignant.

Les plats chinois que l'on peut trouver dans les restaurants chinois en France ne sont pas comme ceux qui sont en Chine, car les sauces sont changées pour s'adapter au goût des français. L'analogie se fait également pour l'enseignement des langues étrangères. Lorsque les méthodes des enseignants natifs français ne correspondent pas aux habitudes d'apprentissage des élèves chinois, la transmission de savoir est perturbée et bloquée. Nous ne pouvons pas négliger la différence culturelle des méthodologies entre deux pays.

En août 2015, la chaîne BBC a diffusé un documentaire en trois épisodes intitulé : « Are Our Kids Tough Enough ? » qui montre les différences entre l'éducation à la chinoise et à l'occidentale. Au cours d'une expérience de 4 semaines, 5 enseignants chinois vont prendre en charge 50 élèves anglais, entre 13 et 14 ans, pour un mois de cours « à la chinoise » dans le collège Bohunt School dans le Hampshire en Grande-Bretagne. Un examen aura lieu à la fin du programme afin de comparer les notes et l'évolution des 50 élèves avec les autres élèves de même niveau qui ont poursuivi l'enseignement normal de l'école, afin de voir si la méthode chinoise est réellement efficace. Le documentaire reflétant l'éducation chinoise montre les choses suivantes: des uniformes, des exercices du matin, de grandes classes, des cours du soir, des examens de sport, tout ceci mettant l'accent sur la discipline; sur les notes à apprendre, l'autorité des enseignants, la poursuite ultime de l'efficacité de l'enseignement. Les méthodes d'éducation britannique sont organisées d'une façon fondamentalement opposée de l'éducation chinoise. Apparemment, l'éducation britannique est plus avancée, plus scientifique, plus propice au développement global des élèves. Le résultat montre que c'est la classe « à la chinoise » qui atteint les meilleurs notes, mais à quel prix ? Les élèves commencent la journée à 7h du matin avec des exercices physiques et ensuite travaillent 12h par jour avec de longues leçons à apprendre par cœur. Est-ce que les enfants britanniques pourraient supporter longtemps ce rythme effréné?

La méthode d'enseignement de chaque culture se construit sur des principes différents. Celle de la Chine met l'accent sur la culture et les valeurs de l'enseignement confucéen, telles que l'obéissance et le respect des aînés. L'éducation chinoise, qui veut des élèves « dociles » et disposant d'un esprit uniforme et collectif, pourrait être ainsi qualifiée (sans être péjoratif) de productrice de « moutons ». Quant à l'occident, en revanche, il est adepte d'une éducation de « loup », qui encourage le développement de la personnalité et l'esprit libre. Lorsque les jeunes chinois habitués à la méthode d'enseignement « à la chinoise » débarqueront en France, n'auront-ils pas des difficultés à apprendre par la méthode « à la française » ? Certainement oui. A mon avis, une formation de français destinée aux jeunes chinois qui envisagent de poursuivre leurs études en France devrait inclure également un programme de préparation pour s'adapter à la méthode d'enseignement « à la française » .

A propos de ce sujet, Béatrice BOUVIER a rédigé un tableau comparatif²⁷⁴ sur

²⁷⁴Source: BOUVIER, Béatrice, Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE ,Ela

les méthodes et les approches des enseignants chinois et français.

Le professeur chinois	Le professeur français
• Corrige plus particulièrement la grammaire	• Corrige plus particulièrement les idées et l'expression
• Fait beaucoup de grammaire théorique et peu de pratique	• Favorise l'expression et la communication
• Maîtrise et contrôle mieux ce que les étudiants doivent apprendre et savoir	• ne suit pas l'ordre du manuel • utilise des textes et documents authentiques
• fournit tous les documents (fiches, textes) à étudier	• demande de faire des recherches par soi-même
• ne suscite pas les questions, n'apprécie pas d'être interrompu, • interroge individuellement les apprenants sur la leçon	• suscite les questions, pose des questions au groupe, discute facilement d'autres sujets que ceux du livre
• fait répéter (phrase, mots...) • fait apprendre par cœur	• stimule l'expression orale dans le cours sous forme de débats, discussions
• écrit plus au tableau et fait recopier	• parle plus et considère que les apprenants prennent des notes • fait des dessins ou des mimiques pour se faire comprendre
• donne des modèles ou des canevas	• demande « d'imaginer » des situations

Tableau 59 : Le tableau comparatif sur les méthodes et les approches des enseignants chinois et français

Conditionné par les méthodes d'enseignement chinois, ce tableau manque chez les apprenants chinois certaines compétences et attitudes qui sont sollicitées par les méthodes françaises.

Les enseignants allophones étaient eux-mêmes des élèves. Ils ont eu affaire probablement aux mêmes difficultés que leur élèves rencontraient au cours de l'apprentissage. Les astuces, les tuyaux, les conseils des « anciens » ont une valeur inestimable. Étant donné que les enseignants allophones et leurs élèves appartiennent à la même culture, ce qui veut dire qu'ils ont une façon identique d'appréhension. Ainsi les explications des enseignants allophones seraient plus compréhensibles pour les élèves. Littéralement, ils parlent la même langue. En revanche, prendre la langue-cible comme objectif et en même temps outil d'enseignement peut se révéler inapproprié pour les élèves de niveau débutant, car la transmission des connaissances pourrait être

biaisée par l'incompréhension de cette langue cible.

En fin de compte, ce sont les enseignants allophones qui sont les mieux placés pour guider leurs élèves dans leur apprentissage des langues étrangères. De plus, la majorité des enseignants allophones de nos jours ont eu la possibilité de séjourner en pays étranger pour perfectionner leur compétence linguistique. En d'autres mots, la présence d'un enseignant natif étranger est en quelque sorte complémentaire pour que les élèves puissent avoir une interaction communicative plus active et d'une certaine façon un peu plus vivante. Bref, on aurait tort de minimiser le mérite des enseignants allophones en pensant qu'un enseignant natif étranger est nécessairement meilleur.

Mais pour autant, il ne faudrait pas penser que tout dans la façon française d'enseigner est inadapté pour les élèves chinois, car le succès pourrait reposer sur la façon de prendre en compte les manières d'être et de faire des chinois dans la construction des dispositifs pédagogiques pour le cours du FLE destiné aux élèves chinois ou aux classes qui ont des élèves chinois. C'est dire que ces apprenants pourraient avoir tiré des expériences d'apprentissage vécues avant d'arriver en France. Bref, il serait regrettable de ne pas miser sur tout venant de leur propre manière d'apprendre acquis sur place et son potentiel sur ces connaissances. C'est pourquoi une présentation analytique de l'idéologie éducative traditionnelle et moderne de la formation d'enseignement et des stratégies d'apprentissage propre à la culture chinoise seraient autant d'atouts supplémentaires tirées de ce qu'ils auront acquis sur leur route vers une certaine compétence de communication.

2. De l'éducation traditionnelle selon Confucius

2.1 L'éducation traditionnelle chinoise sur le chemin de la connaissance et le savoir

Lorsque l'on parle de l'éducation traditionnelle chinoise, on ne peut pas ne pas citer la contribution du confucianisme comme modèle fondamental. « *L'éducation, à chaque époque et dans chaque société, est influencée par les idées et les valeurs qui y ont cours.* » [Ulmann, Jacques, 1976 : 209] En effet, la lecture de cette doctrine occupe donc en grand partie la manière d'apprendre, d'enseigner et de se comporter. Aujourd'hui, en toute chose n'en déplaise à une sorte de forcing qu'on observe dans certains écrits des chercheurs qui seulement croient qu'on puisse effacer toute l'histoire de la Chine des derniers siècles.²⁷⁵

²⁷⁵ Cfr. La position de ces dernières années, c'est-à-dire (2006-2016) et connue sous la plume des

2.1.1 Le confucianisme

Confucius est un nom latinisé par les missionnaires jésuites de Kongfuzi qui a vécu de 551 à 479 av. J.-C. en Chine. Ses idées philosophiques, morales, politiques nommées "confucianisme" ont profondément influencé la Chine et les autres pays de l'Asie orientale comme le Viêt Nam, la Corée et le Japon durant 20 siècles jusqu'à nos jours. Le fondement du confucianisme est basé sur les Cinq Classiques : Le livre des Mutations (易经 Yì Jīng), daté de l'époque Zhou (de 1046 av. J.-C. à 256 av. J.-C.) est un traité qui décrit les états du monde et leurs évolutions ; le livre des Odes (诗经 Shī Jīng), est un recueil d'environ trois cents chansons chinoises antiques ; le livre sacré de la Chine (书经 Shū Jīng), est un autre recueil de documents (discours, conseils, décrets etc.) concernant la politique et l'administration des souverains de l'antiquité chinoise, depuis Yao et Shun (III^e millénaire av. J.-C.) jusqu'à la fin des Zhou occidentaux (règne du Duc Mu de Qin, 627 av. J.-C.) ; le Classique des rites (礼记 Lǐ Jì), qui désigne un ou plusieurs ouvrages attribué(s) aux sages de l'époque Zhou, compilé(s) et commenté(s) par les confucéens, et qui traitent des rites encadrant l'organisation sociale, administrative et politique de cette dynastie ; les annales des printemps et des automnes (春秋 Chūn Qiū), aussi constitue une chronique des règnes des douze princes de l'État de Lu (de 722 av. J.-C. à 481 av. J.-C.) ; sans oublier les Quatre Livres : Entretiens de Confucius. On peut aussi ajouter à tout cela une compilation de discours de Confucius et de ses disciples ainsi que de discussions entre eux, c'est à dire Mencius (孟子 Mèngzǐ), un livre d'entretiens entre Mencius et les rois de son époque, et enfin la Grande Étude (大学 Dàxué) correspondant à un chapitre du Classique des rites et l'Invariable Milieu (中庸 Zhōngyōng) qu'on pourrait traduire aussi par Voie médiane ; le nom d'un autre chapitre du Classique des rites où l'on enseignait les valeurs confucéennes de base qui comprenaient la propriété (礼 lǐ), la vertu (义 yì), la loyauté (忠 zhōng) et la piété filiale (孝 xiào), et beaucoup d'autres écrits de cette époque. Il nous semble très difficile d'éliminer d'un coup tout de contributions à la connaissance ou savoir.

Ce qui nous intéresse particulièrement ici, ce sont les principes éducatifs selon Maître Kong. L'idée centrale est de construire un monde harmonieux où la gentillesse (仁 rén) et la vertu (义 yì) règnent. Pour arriver à ce but, il faudrait diffuser cette pensée de « la gentillesse et la vertu » parmi le peuple. La diffusion de la pensée a

chercheurs tels que la professeure Emmanuelle HUVER et ses amis lorsqu'ils entre autres de «méthodologie (traditionnelle) chinoise ».

besoin de nombreux messagers qui sont des hommes supérieurs (君子 jūnzǐ), ces sont des personnes possédant six qualités morale (la sagesse, la foi, le sacré, la bienveillance, la droiture, la loyauté); six bonnes conduites (le respect des anciens, l'amitié des amis, des voisins, l'harmonie du couple, du travail, de la retraite). Bref, six compétences (les rites, la musique, le tir à l'arc, l'équitation, l'écriture, le calcul.) Le fait d'avoir une fonction de diffusion des connaissances et des savoirs au peuple leur donne un statut d'éducateur.

2.1.1.1 La fonction de l'éducation

Dans le confucianisme, l'éducation occupe une place importante sur le plan individuel et social . Corrélativement, à forme d'éducation ces deux domaine sont aussi fortement liés l'un à l'autre. 朱熹, (Zhu Xi²⁷⁶) dans *la Grande Étude* souligne que :

« ...connaître les causes et les effets, les principes et les conséquences, c'est s'approcher très près de la méthode rationnelle avec laquelle on parvient à la perfectionner... étant parvenues à leur dernière degré de perfection, les intentions sont ensuite rendues pures et sincères,...l'âme se pénètre ensuite de probité et de droiture,...la personne est ensuite corrigée et améliorée,... la famille est ensuite bien dirigée,...le royaume est ensuite bien gouverné. »[Entretiens de Confucius, V.20.]

Comme un corps humain composé par des millions des cellules, une société est formée par des millions d' individus. Avec une bonne éducation, une personne sera plus au moins lucide face au monde. Par conséquent, ses jugements et ses choix seront plus justes, ses conduites, tous ce choix pourraient accéder à la vertu. Une famille avec des membres de qualité ne peut qu'être prospère et heureuse, et si une société était construite par ce genre de « micro- sociétés », elle connaîtrait le même avenir.²⁷⁷ L'individu est un acteur social, les objectifs de ses actions et les conséquences de ses comportements auront forcément un impact sur la société. L'éducation d'un individu «perfectionne» la personne et lui permet de bien réagir socialement. Ainsi, certains peuvent penser que selon le confucianisme, l'éducation sert principalement à la société au détriment de l'épanouissement de l'individu. Cette opinion n'est pas vraiment

²⁷⁶ .Zhu Xi ou Chu Hsi (...., Pinyin : Zhū Xī) (1130 - 1200) est un lettré de la Dynastie Song(960- 1279) qui devient l'un des plus importants néo-confucianiste en Chine.

²⁷⁷ Il s'agit, dans notre esprit, non pas de simples slogans mais bel et bien une question d'éthique confucéenne qui n'a lieu à voir avec la philosophie européenne des savants tels que DESCARTES, KANT, etc...Impossible de confondre l'éthique confucéenne des uns (chinois) et la philosophie de DESCARTES, KANT, etc...

justifiée. Car dans *Entretiens de Confucius*,(XVII.2.) « Le Maître dit : « *Les hommes sont tous semblables par leur nature profonde ; ils diffèrent par leurs us et coutumes.* » ce qui prouve que le développement personnel est bien pris en compte par Confucius. Cependant, cet épanouissement personnel n'est pas centré sur soi, il a un sens plus humaniste ; Le Maître dit : « *...La vertu d'humanité, c'est élever autrui comme on souhaiterait l'être soi-même ; c'est le faire parvenir là où on le voudrait soi-même. Qui est capable de s'en faire le modèle offre la recette de cette vertu.* »[Entretiens de Confucius, VI.28.] Le but est finalement d'être épanouis tous ensemble, d'avoir une relation harmonieuse avec autrui. Ce principe éducatif est différent du principe occidental, c'est une raison pour laquelle le confucianisme peut être considéré comme une doctrine humaniste plutôt proche d'une conviction religieuse contrairement à ratio cartésienne.

2.1.1.2 Les examens impériaux

L'éducation de l'époque permet également une ascension sociale par le biais des examens impériaux. En Chine impériale, l'examen impérial (科举 kējū) était un concours national pour déterminer qui de la population pouvait faire partie de la bureaucratie de l'État. Ce système a existé continûment pendant 1300 ans, depuis sa création en 605 par la dynastie Shui, jusqu'à son abolition vers la fin de la dynastie Qing, en 1905. Avant l'apparition de ce système, les seigneurs possédaient trop de pouvoir par leur transmission de seigneurie filiale. L'état, pour centraliser l'autorité, organisait et contrôlait la sélection et le mandat des fonctionnaires. Le candidat de l'examen impérial pouvait être issu de tout classe. Ainsi donc, le but de l' éducation, pour de nombreuses personnes, était uniquement d'améliorer leur vie en réussissant le concours. Les sujets d'examen étaient des dissertations à propos de l'histoire, de la politique et bien sûr des *Quatre Livres* et des *Cinq Classiques*. Chacun pourra, au moins, y voir une vision chinoise certes mais incompatible avec la conception occidentale européenne de la raison cartésienne.

2.1.1.3 Le droit d'être instruit

L' humanisme confucéen est également démontré par son ouverture à tous. « Le Maître dit : « *Dans mon école tous les hommes sont admis, sans distinction.* » [Entretiens de Confucius, XV.38.] Peu importe qu'ils soit riches ou pauvres, qu'ils

soient chinois ou barbares²⁷⁸, l'enseignement est pour tous ceux qui veulent apprendre. C'est une idée révolutionnaire dans le domaine éducatif, notamment lorsqu'on veut faire de rapprochement dans avec la Chine féodale où la hiérarchie sociale est strictement définie. Cependant, généralement, l'école de Chine impériale n'était pas pour tout le monde, car les établissements scolaires étaient tout privés. L'état ne s'occupait pas de l'éducation nationale, il organisait seulement la sélection bureaucratique (l'examen impérial). Ainsi, ces « écoles privées » étaient elles financées par le chef d'une famille pour l'éducation de ses propres enfants. Dans ce cas, le maître était logé au sein de la famille comme une sorte de tuteur. Un autre genre de financement se faisait par un clan ou un village pour les enfants du clan et du village. Il existait également des écoles qui ressemblaient aux instituts privés d'aujourd'hui, bâties par le maître pour accueillir les disciples qui pouvaient se le permettre. Habituellement, la scolarité commençait à six ans. Et prenait ainsi une autre tangente à travers l'écart des écoles occidentales européenne.

2.1.1.4 L'éducation des filles

Comme dans d' autres civilisations, l'antiféminisme était très présent dans l'ancienne Chine. L'éducation des filles était plus affaire des mères que celle de l'école. L'enseignement des maîtres ne leur était pas destiné. On voulait éviter qu'elles aient trop d'instruction pour qu'elles ne se mêlent pas « de ce qui ne les regarde pas ». Selon Philippe de NOVARE : « *beaucoup de maux sont nés parce qu'une femme sait lire et écrire* » [Les quatre temps d'âge d'homme]. Le même principe existait en Chine. Un vieux proverbe chinois dit : « Les femmes qui n'ont pas d'instruction sont des femmes vertueuses. » Bref, seuls les garçons pouvaient aller à l'école et être éduqués. De plus, la coutume subordonnait les filles à leur pères, frères et maris. Moins elles étaient instruites, moins elles auraient tendance à la rébellion. Une fille devait seulement apprendre à filer et à coudre afin de faire un bon mariage bien doté. Malgré tout ces écarts, on peut voir que chez Confucius, le principe pour « tout le monde a le droit d'être instruit », qui a eu trois milles disciples dans sa vie, on ne trouvait aucune fille. Le machisme traditionnel ôtait aux filles la possibilité d'apprendre et de développer leur compétences intellectuelles.

²⁷⁸.Les barbares de l'époque désignent les peuples qui sont autour du royaume et ne sont pas au centre de la Chine.

2.1.2 A propos de l'enseignement

2.1.2.1 Le contenu d'enseignement

Pour que l'individu se perfectionne et que la société soit harmonieuse, le cursus éducatif confucéen est composé de six parties: La propriété (礼 lǐ); la musique (乐 yuè); le tir à l'arc (射 shè); l'équitation(御 yù); les lettres et la science naturelle (书 shu); les mathématiques et l'astronomie(数 shù). Ces six compétences peuvent clairement être classées en trois catégories. La première vise la finalité morale, « la propriété » et « la musique » entretiennent l'esprit intérieur; la deuxième s'applique à forger le corps en préparant au devoir militaire via les arts martiaux; la troisième concerne les connaissances générales qui favorisent le développement interculturel des individus. Parmi ces six compétences, l'une est considérée comme supérieure aux autres.

« Le Maître dit : « *Un jeune homme, dans la maison, doit aimer et respecter ses parents. Hors de la maison, il doit respecter ceux qui sont plus âgés ou d'un rang plus élevé que lui. Il doit être attentif et sincère dans ses paroles ; aimer tout le monde, mais se lier plus étroitement avec les hommes d'humanité. Ces devoirs remplis, s'il lui reste du temps et des forces, qu'il les emploie à l'étude des lettres et des arts libéraux.* » [Entretiens de Confucius I.6.]

Ainsi, l'enseignement moral est au premier plan de l'éducation confucéenne. Avant de savoir d'autres choses, il faudrait savoir bien se comporter. Cela rejoint l'idée centrale du confucianisme qui consiste à « construire un monde harmonieux où la gentillesse (仁 rén) et la vertu (义 yì) règnent. »

2.1.2.2 La méthode d'enseignement

Le Maître traduit en chinois est composé de deux mots : le premier est « 师 shī » qui signifie « le professeur », le seconde est « 父 fù » qui désigne « le père ». Ces deux fonctions du maître correspondaient bien aux principes et à la méthode d'enseignement de « l' école privée ». En qualité de professeur, le maître assurait le transfert des connaissances; en tant que père, il accordait également une grande importance à l'enseignement des bonnes mœurs et des habitudes quotidiennes, comme les usages vestimentaires, les salutations, le déplacement ainsi que d'autres comportements spécifiques qui sont strictement règlementés dans la tradition éducative. Pour la méthode d'enseignement, c'est évidemment la méthode traditionnelle qui régnait et le maître représentait l'autorité absolue. Le maître était assis et les étudiants, l'un après

l'autre, passaient respectueusement devant lui avec leur livres. Puis, les élèves écoutaient silencieusement les prononciations et les explications des textes du maître. Ensuite, les élèves devaient répéter les textes et en citer les points importants. Enfin, les élèves retrouvaient leur places et commençaient à lire à haute voix et à apprendre les textes par cœur. Tel était le déroulement du cours. Les châtiments corporels étaient répandus pour punir les élèves indisciplinés ou qui se seraient mal comportés. Les modes de la correction étaient : aller au coin, se faire tirer l'oreille ou se faire taper la paume de la main avec une règle.

2.1.3 Le stratégie d'apprentissage

De nombreuses paroles de Confucius à propos sur « bien apprendre », deviennent au fil du temps des maximes, mémorisées, méditées et appliquées par les disciples. Je vais citer et analyser par la suite les six, parmi les plus connues et représentatives.

2.1.3.1 Une maxime dans L'invariable milieu

C'est une maxime qui récapitule bien le principe d'apprentissage confucéen : « *Soyez érudit, interrogez-le, méditez-le, discernez-le, appliquez-le.* » [L'invariable milieu, XX.19] Confucius considère que l'apprentissage est un processus progressif. Il faut d'abord, apprendre à peu près tout et sur tout et cultiver la curiosité intellectuelle sans limite et sans contrainte. Ensuite, il est recommandé de se poser des questions sur ce que l'on a appris. Puis, il faut approfondir la connaissance et essayer d'aller au fond des choses. Une fois vue la nature de la connaissance, faisons un choix. La sélection est nécessaire pour ne garder que la qualité et supprimer le mauvais et le médiocre. Enfin, arrive la dernière étape: l'application de la connaissance. Les théories qui restent sur le papier sont des connaissances mortes, il n'y a que les connaissances mises en pratique qui peuvent être considérées comme vraiment acquises.

2.1.3.2. Cinq maximes issues des Entretiens de Confucius

Une fois connu le principe d'apprentissage précédemment cité, voici maintenant cinq maximes qui en sont le prolongement à savoir, les règles de conduite d'apprentissage, dialoguées par Maître Kong avec ses disciples fonctionnent.

- « Le Sois érudit. »

Le Maître dit : « *Engranger en silence les connaissances, apprendre sans*

éprouver jamais de satiété, ... »[L'invariable milieu, VII.2.] Pour le début de cette phrase, l'importance de ce « en silence » dans l'apprentissage mérite d'être soulignée. En effet, l'implication du silence se fait sur trois plans. Primo, le milieu où l'on étudie doit être calme. En l'absence de tout élément perturbateur (audio, visuel), l'apprenant arrive mieux à se concentrer. Sur ce sujet, Alain tient le même propos : « *L'école est un lieu admirable. J'aime que les bruits extérieurs n'y entrent point. J'aime ces murs nus. Je n'approuve point qu'on y accroche des choses à regarder, même belles, car il faut que l'attention soit ramenée au travail... car il n'y a qu'une chose qui importe pour toi, petit garçon, c'est ce que tu fais.* » [Propos sur l'éducation, P19] Secundo, c'est la paix intérieure au moment d'apprendre. Cette fois-ci, ce sont les troubles de l'esprit que l'on doit chasser. Ni les soucis quotidiens ni les chagrins d'amour ou autres préoccupations ne doivent venir ébranler le cœur. Rien à part les contrariétés provoquées par des difficultés des matières étudiées. Tertio, l'apprenant doit se comporter calmement. Apprendre est un acte de développement personnel et ne sert pas à se vanter devant les autres. Dans ce cas, de rester silencieux est le synonyme de rester humble. Quant à la suite de la phrase, elle décrit très bien le principe de « Le sois érudit » qui montre que l'apprentissage n'a ni fin ni limite.

- « Interrogez-le . »

Le Maître dit : « *Celui qui repasse dans son esprit ce qu'il sait déjà, et par ce moyen acquiert de nouvelles connaissances, pourra bientôt enseigner aux autres.* » [L'invariable milieu, II.11.] En réalité, cette phrase originale de la version chinoise peut avoir deux interprétations. La première, c'est le sens qui est traduit par Séraphin COUVREUR que j'ai cité au début de ce paragraphe. Du fait d'interroger, de réviser régulièrement les connaissances déjà acquises, on peut avoir de nouvelles inspirations . Cela serait l'équivalent de l' « imiter pour dépasser » des poètes de la Renaissance. La seconde interprétation consiste à dire que les anciennes connaissances ont autant d'importance que les nouvelles. Bien apprendre, c'est revoir souvent ce que l'on a appris et en même temps rester ouvert au nouvel horizon intellectuel. Étant donné que les deux interprétations sont possibles, une combinaison des deux révélerait mieux la pensée de Maître Confucius. La dernière partie de la phrase montre également qu'être enseignant implique de faire autant d'efforts que les élèves face aux connaissances.

- « Méditez-le. »

Le Maître dit : « *Étudier sans réfléchir est une occupation vaine ; réfléchir sans étudier est dangereux.* » [L'invariable milieu, II.15.] C'est une philosophie chinoise qui insiste sur la place primordiale de la « méditation » dans le développement de l'individu. D'abord, la phrase montre que l'on ne peut pas saisir le sens des connaissances quand on se contente de remplir le cerveau sans réflexion personnelle. A contrario, si l'on se contentait de pensées personnelles sans s'appuyer sur des connaissances, les conséquences seraient catastrophiques. Comment peut-on trouver le juste milieu sans tomber dans l'extrême? La solution serait la méditation qui enlèverait le brouillard des yeux et permettrait de ne pas se perdre sur le chemin du sage.

- « **Discernez-le** »

Le Maître dit : « *Si je voyageais avec deux compagnons, tous deux me serviraient de maîtres. J'examinerais ce que le premier a de bon et je l'imiterais; les défauts que je reconnaîtrais en l'autre, je tâcherais de les corriger en moi-même.* » [L'invariable milieu, VII 21.] On peut voir une attitude d'apprentissage de Confucius à travers cette citation. En effet , tout le monde peut avoir quelque chose apprendre aux autres mais, le plus important, c'est de savoir choisir les bons modèles à suivre. Les vices des autres, en tant que «contre exemples », participent autant au perfectionnement de l'apprenant . On peut aussi constater que le principe « harmonieux » confucéen est manifesté ici dans la gestion relationnelle. Parce que l'on encourage à voir le bon de chacun et que l'on pardonne les défauts au lieu de les « corriger » ou de les «critiquer », Bref, il est plus difficile d'avoir des conflits, si l'on prend ces préoccupations.

- « **Appliquez-le** »

I.1 Le Maître dit : « *Celui qui étudie pour appliquer au bon moment n'y trouve-t-il pas de la satisfaction ? ...* »[L'invariable milieu, VIII 16.] Dans cette phrase l'apprentissage théorique s'associe à la satisfaction de son application en temps voulu. Le Maître Kong, par une question rhétorique, a mis en évidence que si les connaissances que l'on a apprises peuvent servir dans la vie pratique, on recevra de la joie. Cela ajoute à la connaissance un aspect pragmatique et donne à l'apprentissage plus de gaieté. Pour avoir un bon timing de l'application, il faut clairement exercer régulièrement. Alors, « Appliquez-le » autant que vous le pouvez !

Après cette brève présentation et minime analyse de l'éducation traditionnelle chinoise, trois caractéristiques sont mises en exergue : D'abord, la société accorde une

grande importance à l'éducation, car on considère que la qualité de l'individu a un fort impact sur l'harmonie sociale. De plus, avec le système de l'examen impérial, en devenant fonctionnaire, la personne peut interagir directement avec le champ politique. Ainsi, l'enseignant est hautement estimé par le reste des professions. Ensuite, l'éducation morale prime sur l'enseignement des autres compétences. Outre le fait d'être vecteur des connaissances, Le Maître sert de modèle, de guide et de « correcteur de comportement » . Enfin, apprendre est un acte venant profondément de soi et qui se doit d'être pratiqué « silencieusement » et avec effort. L'apprentissage est l'accumulation permanente des connaissances et en plus de la méditation qui permet de faire le tri. On estime également que les acquis passés ont autant de valeur que les connaissances nouvelles. Il n'y a qu'à associer le passé et le présent et l'on peut obtenir l'avenir.

3. L'influence des modèles éducatifs soviétiques

Au XXe Siècle, l'éducation chinoise s'inspire de l'Occident, surtout pour les enseignements secondaires et supérieurs. Du fait d'une grosse masse d'étudiants qui partent à l'étranger reviennent du Japon, des USA, de l'Allemagne ou de l'URSS, chacun de ces pays, tour à tour, sert de modèle pour les réformes qui tendent à remplacer le système impérial après 1912. Les disciplines scientifiques, jusque-là largement absentes, commencent à faire l'objet d'un enseignement systématique. Dans *Histoire des mœurs II*, [1991, p352-362] Jean Poirier nous décrit la politique éducative de la Chine moderne.

3.1 Une nouvelle Chine uniforme

Lorsque le 1er octobre 1949, le président Mao annonça au monde sur le pavillon de la place Tiananmen « La république populaire de Chine est créée ! », la Chine entra dans une nouvelle ère. Cependant, après la seconde guerre mondiale suivie de la guerre civile, le pays était anéanti et tout restait à reconstruire. Le système éducatif national étant resté jusqu'à ce jour quasiment inexistant, le gouvernement communiste chinois avait besoin de modèles. Comme pour d'autres domaines, la « Nouvelle Chine » a d'abord emprunté les modèles soviétiques avant d'établir ses propres structures. La jeune République Populaire adopte, souvent dans les moindres détails, le modèle soviétique et en copie l'organisation des études, la définition des programmes, les méthodes d'enseignement et les matériels pédagogiques. Les livres et les manuels

scolaires sont, soit importés directement en nombre, soit traduits et diffusés largement.

Mais ces enseignements, autant à cause de leur inadaptation à la réalité chinoise, en particulier à la campagne qu'à cause de la conception du savoir, héritée du passé, contribuent avec l'inégale qualification des maîtres, à cliver la population scolaire en deux groupes distincts et de la sorte à réintroduire les divisions sociales que le nouveau régime veut précisément abolir. C'est ainsi qu'une élite urbaine sélectionnée, scolarisée à plein-temps, recrutée très largement parmi les catégories sociales déjà favorisées (enseignants, fonctionnaires, cadres...), bénéficient de la plupart des crédits et des enseignants compétents et spécialisés. La masse scolaire quant à elle, rurale le plus souvent, encadrée par des jeunes fraîchement instruits, est scolarisée dans des établissements qui reçoivent peu de fonds d'État. Elle ne bénéficie de l'école qu'à mi-temps, l'autre partie du temps étant consacrée à la production agricole ou industrielle. La philosophie maoïste, qui condamne l'organisation occidentale des rapports sociaux de production parce qu'elle implique la dévalorisation du travail manuel au profit du travail intellectuel, se trouve donc confrontée à une situation qu'elle ne peut admettre.

L'enjeu est tellement considérable que les remises en cause concernant le système éducatif entraînent des bouleversements très profonds dans la société tout entière. C'est déjà vrai dans la période des « Cent Fleurs »(1956) pendant laquelle le pouvoir invite les intellectuels à exprimer leurs critiques vis-à-vis de l'éducation et de la culture. Celles-ci seront si vives et si « bourgeoises » aux yeux des dirigeants que la répression suivra bientôt. Puis viendra le « Grand Bond en avant »(1958) et surtout la « Révolution culturelle » (1965-1969) .

Il ne faut pas comprendre la révolution culturelle comme une tentative de changer et encore moins d'aménager les activités culturelles telles que nous les entendons, qu'il s'agisse de la littérature, de la musique, de l'opéra, de la danse ou du cinéma. Bien au contraire, pendant la révolution culturelle, on assistait à une quasi-disparition des activités culturelles élitistes. En plus de la destruction d'une partie du patrimoine artistique multimillénaire, toutes les œuvres littéraires deviennent indisponibles à l'exception des œuvres de Mao; les librairies sont fermées, les livres non réimprimés. Des cinquante mille œuvres de théâtre, ballet, opéra, cinéma...qui figuraient au répertoire auparavant, seule sept, revues corrigées, sont distribuées sous toutes les formes. L'université est fermée pendant cinq ans et l'enseignement secondaire est ramené presque partout à deux ans.

C'est que « culturel » est ici à interprété au sens fort comme la tentative de

modifier la vision du monde de chacun en redéfinissant collectivement le sens de la réalité et en même temps et par ce moyen d'incarner cette nouvelle perspective en pratiques quotidiennes. De ce point de vue, la révolution culturelle prend la taille de la plus gigantesque entreprise qu'ait jamais tentée l'homme pour transformer la conscience et l'activité collective.

La pensée de Mao, dans son usage social (le « Petit Livre rouge »), dit le sens (la direction à prendre et la signification à accorder). Elle unifie la collectivité nationale en lui proposant la ligne politique à suivre. Elle est la source d'inspiration de tout: Art, Science, Technique. Pour pouvoir bien faire, il faut d'abord bien penser. Constituée de préceptes sociopolitiques permettant, par leur généralité même, de s'appliquer à tous les secteurs de la vie, elle oriente l'activité de tous. Tous, au même moment, sont informés et orientés de la même manière, harmonisant ainsi la pensée collective jusqu'à l'uniformité. La réduction du nombre des œuvres culturelles a le même effet: imposer quelques références communes qui soient l'équivalent des mythes archaïques et qui facilitent une communion dans les mêmes émotions. Une pensée commune, un art commun, un langage commun, des émotions communes, une écriture (le chinois simplifié) accessible à tous, pour l'émergence d'une communauté nationale qui vive au même rythme et qui tende toutes ses forces dans la même direction.

Dès 1958, les jeunes chinois recevaient une éducation fortement politisée qui allait systématiser la liaison sur place de l'enseignement avec les trois grandes forces de la réalité sociale chinoise à savoir: l'Agriculture, l'Industrie et l'Armée. Une activité productive était jointe aux travaux scolaires. L'essentiel étant de faire prendre conscience aux enfants comme ce qu'ils produisent peut être utile. Il n'y a donc pas comme en Occident, cette insistance sur l'aspect gratuit, ludique ou esthétique des activités scolaires telles que: fabriquer n'est pas un luxe ou un jeu destiné à développer la personnalité mais un devoir socialement nécessaire.

L'enseignement secondaire poursuit l'œuvre commencée. Les disciplines intellectuelles restent en rapport étroit avec la production industrielle ou agricole de la commune: la physique, la chimie, les mathématiques sont étudiées en liaison avec les ateliers de l'école, l'usine proche ou les champs voisins créant un va-et-vient incessant entre pratique et théorie, la théorie n'étant abordée qu'en étroite dépendance avec les besoins de la pratique réelle. Par exemple, on abordera les mathématiques en rapport avec l'arpentage, les élèves calculeront la production prévue, mesureront le volume des récoltes ou celui des greniers qui les abriteront...Le savoir utile est un savoir productif.

Quant aux universités, elles ont été fermées pendant les cinq ans de la révolution culturelle. Ensuite, conformément à l'importance toujours accordée au civisme, la sélection pour l'entrée à l'université était soumise aux critères sociopolitiques. Ainsi la candidature de l'étudiant devait être approuvée par les collègues de travail (car seuls ceux qui ont travaillé plusieurs années à l'usine ou à la campagne peuvent postuler) qui en discutaient collectivement et évaluaient « le niveau de conscience politique ». La candidature devait ensuite être acceptée par l'échelon régional du Parti qui la transmettait à l'établissement concerné, lequel décidait en fonction des places disponibles. Le résultat: entre 1970 et 1975, les étudiants ayant accédé à l'université sans être membres du Parti ou adhérents à la Ligue de la jeunesse communiste n'ont représenté que deux et demi pour cent du total.

DURKHEIM affirmait que « *La société est avant tout, une conscience: c'est la conscience de la collectivité. C'est donc cette conscience collective qu'il faut faire passer dans l'âme de l'enfant* ». [Durkheim, Émile, 1974 :36] C'est ce qu'ont tenté de faire les dirigeants chinois. Cet effort, radical à certains points de vue, de déconstruction des rapports sociaux antérieurs au profit de rapports nouveaux au moyen d'actions socialisatrices et des institutions éducatives a fait de la Chine un gigantesque laboratoire d'expérimentation sociale et pédagogique.

3.2 Deux modèles éducatifs

Dans chaque mode de production naissent une ou plusieurs idéologies et l'idéologie dominante influence fortement les finalités, structures, contenus et méthodes de l'éducation et de l'enseignement. Par exemple, dans une société où il n'y a pas de classes sociales, l'éducation tend également à transmettre des valeurs communautaires (solidarité, cohésion, coopération, etc...).

3.2.1 La pédagogie sociale de MAKARENKO

Un des modèles de ce que va adopter la Chine pour son nouveau pédagogique, est celui d'Anton Semionovitch MAKARENKO avec sa pédagogie sociale. MAKARENKO (1888-1939) était un grand pédagogue russe des années 20 et 30. À la suite de la Révolution russe, il a fondé des maisons coopératives pour les orphelins de la guerre civile, notamment la colonie Gorki et, plus tard, avec le soutien de STALINE, la commune Dzerjinski à Kharkov. Le but de cette pédagogie sociale était tout simplement la création de « l'homme nouveau ». Elle reniait complètement

l'hérédité et misait strictement sur le travail et l'intégration de l'individu dans la communauté. Pour lui, l'éducation n'était pas un processus «naturel », sans contrainte, mais un système organisé et dirigé. Les individus étaient éduqués dans la communauté, par la communauté et pour la communauté. Voici quelques détails sur cette pédagogie:

3.2.1.1 La collectivité éducatrice

MAKARENKO considère que c'est seulement « au sein de la collectivité que l'individu reçoit les moyens qui permettent un développement multiple de ses capacités potentielles» [Makarenko, Anton Semionovitch, 1984:212]. L'enseignant agit au nom de la collectivité et dans son intérêt. Le but est de développer chez les élèves le sens du devoir et des responsabilités envers sa communauté. C'est ce que MAKARENKO appelle «la pédagogie de l'action parallèle ». Le principe de cette « action parallèle » n'est pas de faire des élèves des « objets » de l'éducation, mais des acteurs qui participent la vie active de la collectivité. Les élèves apprennent à mettre l' intérêt collectif avant leurs intérêts personnels et à vivre ensemble avec les autres camarades.

Dans la vie de la collectivité éducative, MAKARENKO a donné une place particulière au travail, lié à l'étude des base des sciences et à une large éducation civique, politique et morale. Ses idées principales dans le domaine de l'éducation par le travail peuvent se résumer ainsi : D'abord, le travail ne deviendra un outil efficace de l'éducation communiste que s'il est intégré à l'ensemble de l'organisation du processus éducatif ; en outre, ce système n'a aucun sens si tous les élèves ne participent pas à des formes de travail socialement utile, adaptées à leur âge. Ensuite, il faut que ces différentes formes de travail, en tant que participation obligatoire à l'autogestion et au travail productif, soient organisées sur la base technique la plus moderne possible et centrées sur une création technique sélective ainsi que sur un travail gratuit, effectué dans l'intérêt de tous : c'est une fois ces conditions remplies que les élèves tirent parti de la richesse des rapports qui déterminent le développement harmonieux et libre de la personnalité. Enfin, le collectif, ses organes et ses délégués doivent se charger dans une mesure toujours croissante d'organiser le travail et de prendre les décisions touchant la répartition des bénéfices, la comptabilisation des salaires, l'utilisation de divers stimulants matériels et moraux et l'organisation de la consommation.

3.2.1.2 Les sanctions

MAKARENKO est pour un système de sanctions fermes, sans brutalité ni

humiliation, de manière à « *former un caractère fort qui est un exercice de la volonté; il élève la dignité humaine, il apprend à résister aux tentations et à les surmonter.* » [Idem, in eodem, P47]. Selon MAKARENKO, la peine des sanctions ressentie par les élèves ne contient plus l'idée de vengeance comme par le passé. Il s'agit plutôt d'une sorte de correction des éléments perturbateurs chez individus au sein de la communauté. Pour cela, MAKARENKO écrit dans le Poème pédagogique : « *...Une mesure disciplinaire ne produit un effet utile que lorsque rejetant un individu des rangs de la communauté, elle est soutenue par un jugement incontesté de l'opinion publique.* » [Idem, in eodem, P552] D'ailleurs, les plus sévères sanctions sont réservées aux meilleurs, car la morale communiste considère que c'est envers les meilleurs que l'on peut être le plus exigeant.

3.2.2 « La pédagogie » de Ivan Andreevich KAIROV

« La pédagogie » de Ivan Andreevich KAIROV a aussi fortement influencé le champ éducatif chinois. Ivan Andreevich KAIROV (1893-1978) est un célèbre pédagogue soviétique des années 40,50. Son ouvrage, intitulé « La pédagogie »(1939), servait de manuel de formation aux enseignants universitaires soviétiques. La première édition en chinois de cette oeuvre- dont le volume I parût en décembre 1950 et le volume II en mai 1951- a grandement inspiré les dirigeants chinois pour éduquer les enseignants. Dans ce livre, après avoir analysé les expériences éducatives soviétiques antérieures et en se basant sur d'autres théories éducatives, KAIROV exprime ses principes et ses idées sur l'éducation :

3.2.2.1 A propos de l'origine de l'éducation

Concernant cette question, KAIROV a été inspiré par la théorie de Friedrich ENGELS : c'est le travail qui a créé l'homme et la production est le fondement de la vie humaine. Ainsi, Kairov allait vers le même sens avec l'éducation: « Dans le travail, l'éducation développe. » Sur ce point, l'héritier de MAKARENKO, ce privilège accordé au « travail » est d'aller contre la « pédagogie libre » de certains pédagogues (COMENIUS, PESTALOZZI, ROUSSEAU, DIESTERWEG) dont le principe est le respect de la nature dans l'éducation. Prenons l'exemple de Rousseau qui recommande de laisser « agir la nature » [Rousseau, Jean-jacques, 2009:179], et qui est pour le développement spontané et contre les influences sociales. Selon les partisans de la pédagogie libre, l'origine de l'éducation est liée à l'instinct naturel de la personne mais

n'a pas de rapport avec le travail organisé socialement proposé par KAIROV. L'idéologie centrale était évidemment le Marxisme car on y trouvait le Matérialisme Marxiste, qui accordait de l'importance au travail humain et aux phénomènes économiques, comme infrastructures fondamentales du progrès intellectuel et social.

3.2.2.2 Le cours en cinq étapes

Si l'on interroge les enseignants chinois qui sont nés dans les années 60, 70 et 80, on sera étonné de constater que leur cours scolaires ont été bâtis tous de la même façon, en cinq étapes : planifier le cours, réviser le cours antérieur, enseigner le cours nouveau, faire des exercices et laisser des devoirs. C'est le modèle proposé par KAIROV et auquel les enseignants chinois se sont conformés. Le noyau dur de cette méthode d'enseignement est centré sur le trio enseignant, connaissances et organisation du cours. L'intention était surtout axée autour de l'enseignant et de l'enseignement. Les manuels et les supports papiers étaient indispensables comme outils pédagogiques. Apprendre était considéré comme un travail personnel, ainsi, tout ce qui venait des apprenants n'était pas été pris en compte dans la méthode. L'individualité cédait la place à une généralité collective ayant une discipline stricte. On peut qualifier cette méthode de formaliste cependant, elle était très efficace pour la Nouvelle Chine qui avait besoin rapidement de nombreux travailleurs ayant reçus une éducation basique.

3.2.2.3 L'éducation communiste

Sous la gouverne du parti communiste, l'école n'est pas seulement et simplement un lieu de la transmission des connaissances , « ... *c'est aussi une réalité institutionnelle dans la mesure où elle prend la forme collective d'établissements scolaires, de programmes et d'instructions codifiés, de fonctions professionnelles réglées par des statuts, de constructions, de rapports juridiques entre les différents partenaires, de relations entre l'école et son environnement social et économique... l'éducation est un domaine politique.* » [Legrand, Louis, 1988 :1] C'est pourquoi KAIROV insistait beaucoup sur l'éducation de l'idéologie communiste dans sa pédagogie. Selon lui, l'école soviétique devait également programmer des finalités d'enseignement moral qui influenceraient la vision du monde et le comportement des élèves. Dans les règlements scolaires, on déterminait les modèles de conduite à suivre, strictement, selon la doctrine communiste. Ainsi, les élèves adoptaient progressivement les attitudes et les habitudes communistes. L'amour pour sa patrie, le sens du devoir envers la communauté, la

fraternité et le respect des camarades faisaient partie des objectifs à atteindre .

L' altruisme était honoré par le communisme comme un remède contre tous les mauvais comportements des élèves causés par l'individualisme. Régulièrement, les bons élèves étaient récompensés en devenant des « foulards rouges », à la suite de quoi ils obtenaient davantage de responsabilités scolaires, comme celle de délégués de classe par exemple.

4. Une pédagogie « made in China »

Dès l'année 1956, la Chine a commencé à porter un regard critique sur ces modèles éducatifs soviétiques. Cela a été révélé par le président MAO la même année dans ses deux traités intitulés : Les réflexions sur dix relations et Les entretiens avec les musiciens où il a dit « *Apprendre des russes, il ne faudrait pas les recopier bêtement et mécaniquement, une réflexion sélective, critique est nécessaire.* » [Mao, Ze Dong, 1999 :41] « *C'est bien d'apprendre des bonnes choses chez les autres pays, mais, on doit réinventer quelque chose de nous, qui porte la couleur de notre nation, de notre culture.* » [Idem, in eodem, p83] La raison de ce recul est d'abord lié au problème de l'incohérence entre le besoin de formations supérieures de la Chine et l'objectif pédagogie d'un enseignement basique pour former rapidement les travailleurs des modèles soviétiques. En effet, nous avons déjà vu auparavant que « le travail productif » est au centre des principes éducatifs de la Nouvelle Chine, par conséquent, de nombreux élèves entraient directement dans le monde du travail dès leur sortie du collège et même de l'école primaire. La plupart des écoles étaient des instituts techniques professionnels. Il existait peu d'établissement d'études supérieures qui assuraient la continuité des formations. Le manque de personnes qualifiées pour former les enseignants et pour les recherches dans divers domaines était fortement ressenti. Ensuite, une autre raison plus politique'était « la rupture chino-soviétique » en 1956. Une décision qui amorçait le départ de tous les techniciens russes avec leurs savoirs et savoir-faire ainsi que la cessation de tout échange intellectuel, scientifique entre les deux pays. Une pédagogie faite par les chinois, pour les chinois était donc une nécessité .

4.1 Founian LIU, le père fondateur d'une pédagogie chinoise

L'emprunt d'une « pédagogie toute faite » par d'autres n'étant pas adéquate, la Chine avait besoin d'une pédagogie personnalisée, basée sur ses propres expériences et qui correspondait au contexte chinois. « Le travail productif » restait toujours au centre

des objectifs pédagogiques mais, ce qui avait changé, c'était que l'on prenait enfin conscience que « le travail intellectuel » dans le champ de recherche pouvait être aussi productif, voire plus, que le travail aux champs tout court. Le pédagogue chinois Liu Founian était le premier à formuler que le devoir de l'enseignant est de transmettre des connaissances, mais aussi de réfléchir et de théoriser à partir de ses expériences pédagogiques. Lorsqu'il est devenu le directeur pédagogique de l'Université normale Est en 1951, il a introduit le concept de l'enseignant-chercheur dans son établissement. Il insistait souvent dans ses articles sur l'importance de la recherche pour le progrès pédagogique. Il a souligné également qu'un échange interdisciplinaire serait bénéfique à la recherche et à la mise en pratique de la théorie. Il estimait aussi que l'école devait avoir une certaine indépendance pour gérer son personnel, son financement et bien sûr ses recherches. C'est initialement lui qui a mis en évidence la place importante de l'aspect psychologique des élèves dans l'apprentissage. Selon lui, il n'existait pas de mauvais élèves car, avec le soutien et la bonne attention du professeur, tout élève serait capable d'atteindre les objectifs pédagogiques. L'attitude des élèves était un facteur indispensable à prendre en compte, tout comme leur environnement qui influait sans doute sur l'efficacité de leur apprentissage. Ses principes et propositions ont été approuvés par ses pairs et le gouvernement, c'est pourquoi, avec son équipe, en 1961, Liu Founian a été chargé, par le ministère de l'éducation chinois, de la rédaction d'« une pédagogie chinoise » s'inspirant des principes éducatifs traditionnels chinois et de ceux des modèles étrangers. Après deux ans de préparation, en 1962, une pédagogie « made in China » parût enfin. Cependant, la révolution culturelle de 1966 à 1976 freina toute progression intellectuelle, les chercheurs pédagogues furent emprisonnés et la Chine tourmentée.

4.2 Quelques innovations pédagogiques

A partir des années 80, la Chine est sortie de sa stupeur. C'était le moment de réinstaller la stabilité sociale. Les enseignants-chercheurs longtemps réprimés ont retrouvé également une bouffée d'air frais. Ainsi, dans certaines écoles, on remarquait quelques nouveautés dans leur pratiques pédagogiques.

4.2.1 Le collège YangSi

Le collège YangSi est situé dans la ville de TaiXing du département JiangSu, à l'est de la Chine. Dans cet établissement, on met en pratique l'idée nouvelle de faire le

cours en trois étapes : les élèves apprennent seuls, l'enseignant aide pour les difficultés, on fait des exercices immédiats pour assimiler. Concrètement, les 45 minutes du cours sont divisées comme suit: d'abord au début du cours, l'enseignant indique, oralement ou avec les supports (les diaporamas, les écrits sur tableau, les fiches), les objectifs à atteindre (environ 3 minutes). Ainsi, les élèves peuvent commencer leur auto-apprentissage en faisant appel à leur intelligence. En même temps, l'enseignant se promène parmi les élèves pour répondre aux éventuelles questions (5-8 minutes). Arrive le moment du bilan, les difficultés rencontrées seront relevées, les minis exercices exploratoires se font (5-8 minutes). Ensuite, l'enseignant donne des explications sur les difficultés relevées et organise les discussions en groupe (8-10 minutes). Enfin, les exercices destinés à la maison seront faits en cours et corrigés tout de suite avec le professeur (15 minutes). Les étapes sont bien « chronométrées » car chaque minute est précieuse et doit être exploitée au maximum. La particularité de cette pratique pédagogique consiste à inverser l'ordre traditionnel d'enseigner et d'apprendre. Par conséquent, les élèves apprennent activement plutôt que passivement et leur capacités de compréhension et de réflexion peuvent se développer. C'est le principe du « tâtonnement expérimental » que l'on peut voir ici :

« Il s'agit de laisser les enfants émettre leurs propres hypothèses, faire leurs propres découvertes, éventuellement constater et admettre leurs échecs mais aussi parvenir à de belles réussites dont ils peuvent se sentir les vrais auteurs. Les résultats ? Une motivation très forte, une implication immédiate de chaque enfant, qui acquiert ainsi confiance en lui et en ses possibilités de progresser par lui-même. L'intérêt réside aussi dans le fait qu'il est inutile d'apprendre par cœur quelque chose que l'on a découvert par le tâtonnement expérimental ; on s'en souvient sans effort... »

[Freinet, Célestin, 1994:79] Difficile de savoir si le collègue YangSi a pu inspirer les concepts de FREINET ou si les réflexions portées sur la pédagogie de deux pays coïncidaient malgré une grande distance géographique. Cette ressemblance n'est pas un cas unique.

4.2.2 Le collège Du Langkou

Au cours des années 90, un collège fit polémique par ses pratiques pédagogiques « extrêmes » contre la méthode traditionnelle. Il s'agit du collège Du Langkou, avec son directeur Qisheng CUI et sa « révolution méthodologique », dans le département Shandong au nord-est de la Chine. Au début, pour changer le mode du « cours magistral

» d'enseignement où seul le professeur parle, Qisheng CUI prit une mesure radicale. C'était ce que l'on a nommé la classe « 0+45 (mn) ». Dans ce genre de classe, l'enseignant devait rester sans parler, sans écrire au tableau, laissant la liberté absolue aux élèves de s'exprimer et d'agir. Cette innovation a créé un choc dans le champ éducatif chinois et lui a attiré beaucoup de critiques. Cependant, le résultat était là, les élèves avaient plus de motivation en cours et s'investissaient entièrement dans leur apprentissage. Cela rejoint ce que Célestin FREINET disait dans sa revue « Les invariants pédagogiques »: « *Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante.* » [Freinet, Célestin, 1964:21]. Par la suite, ce mode évolue en « 10+35 (mn) ». Le professeur donne un peu d'indication au début et d'aide pendant le cours (10 minutes). Le reste du temps, les élèves travaillent seuls et en liberté. On trouve dans cette pratique les indices de la « pédagogie active » qui a pour objectif de rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages afin qu'il construise ses savoirs à travers des situations de recherche. Le placement des tables en classe se fait en cercle plutôt qu'en ligne, pour faciliter les échanges interactifs.

Ces innovations dans les pratiques pédagogiques révèlent non seulement de la part des enseignants chinois la conscience des besoins de changements conceptuels dans les pratiques pédagogiques, mais aussi leur envie qui va améliorer l'efficacité de l'enseignement. Cependant, ce sont encore des cas exemplaires et isolés. Même s'il y a de plus en plus de nouvelles approches appliquées, la majorité des établissements scolaires restent largement traditionnels et fidèles au modèle soviétique.

5. La motivation d'apprentissage, un facteur non négligeable

Lorsque l'on s'intéresse à tous les facteurs qui influencent l'apprentissage des apprenants, il y a un élément, selon moi, souvent injustement négligé : la motivation. C'est elle, le moteur de l'apprentissage. Si l'envie manque, tout sera vain. Ainsi, cette dimension socio-affective d'enseignement mérite d'être explorée. Il existe divers facteurs pouvant influencer la motivation des élèves. En associant les théories avec les données récoltées, je vais essayer d'analyser par la suite concrètement les éléments qui perturbent la motivation des apprenants chinois du français en France.

5.1 La définition et le but de la motivation

Le mot « motivation » aurait été créé dans les années 30 par deux pionniers en psychologie du marketing, Ernest DICHTER et Louis CHESKIN. Ils décrivaient la

motivation cité par Alex MUCHIELLI comme « *l'ensemble des facteurs irrationnels et inconscients des conduites humaines* ». [Muchielli, Alex, 2003:156]

La motivation suscite donc des actes qui ont pour but de satisfaire certains besoins, comme le souligne Jean PIAGET à propos de l'enfant cité par Jean Pierre CHANGEUX: « *L'enfant pas plus que l'adulte, n'exécute aucun acte, extérieur ou même intérieur, que mû par un mobile, et ce mobile se traduit toujours sous la forme d'un besoin (un besoin élémentaire ou un intérêt, une question)* » [Changeux, Jean Pierre, 2002:218]

Ainsi, la motivation peut être traduite par le besoin et l'analyse des différents besoins et de leurs facteurs qui refléteront les caractéristiques de leur motivation.

5.2 Les classifications des besoins

Abraham MASLOW , psychologue ayant établi une théorie des besoins, les distingue et hiérarchise en cinq types et niveaux. Il considère qu'un niveau ne peut être exprimé que si les inférieurs sont satisfaits. Il s'agit de :

- 1) besoins physiologiques (physiological needs)
- 2) besoins de sécurité (safety needs)
- 3) besoins sociaux (belonging needs)
- 4) besoins d'autonomie et d'indépendance (esteem needs)
- 5) besoin de réalisation de soi (self-actualization).

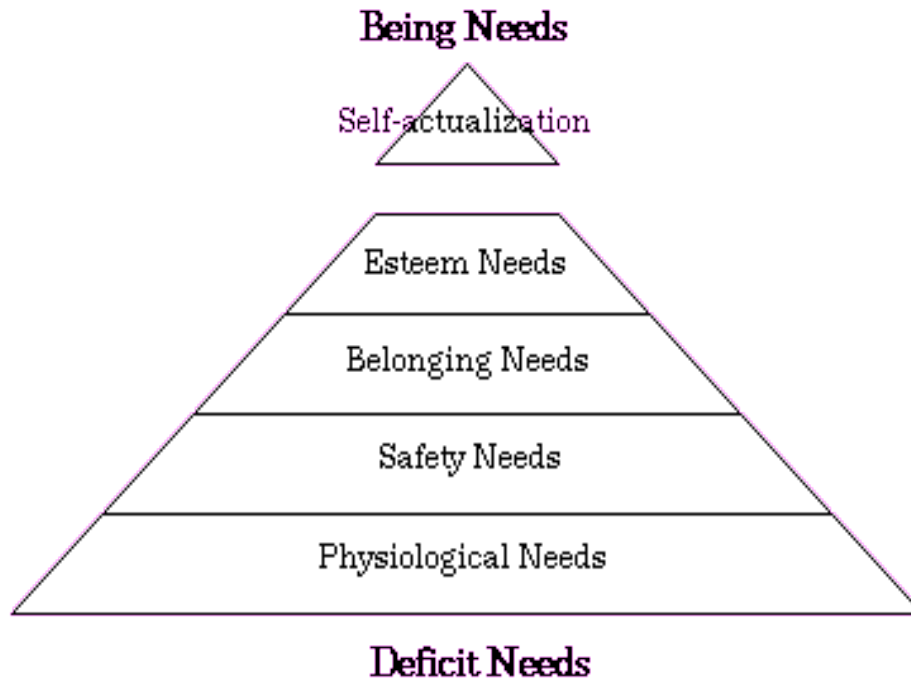


Figure 19 : La pyramide des besoins selon MASLOW²⁷⁹

Pour ma recherche, l'aspect hiérarchique de ces besoins ne sera pas pris en compte mais je me servirai de ces cinq thématiques comme fil conducteur de l'analyse des difficultés en motivation dans notre contexte d'étude, celui des chinois qui font leur études en France.

5.2.1 Les besoins physiologiques

Les besoins physiologiques appelés aussi les besoins primaires sont des nécessités indispensables à l'Homme et à sa survie: se nourrir, se reposer, se reproduire, etc. A cause du changement de l'environnement de vie entre la Chine et la France, les habitudes concernant ces besoins vitaux chez les chinois sont dérégées.

« J'ai perdu 8 kilos déjà depuis que je suis en France, car je n'ai pas d'appétit face aux repas occidentaux et ma cuisine chinoise n'est pas encore au point. Je me sens fatigué tout le temps, mais je ne trouve pas le sommeil non plus , je me couche très tard.» (E7, 24ans, étudiant en économie, 1an en France)

On associe les Italiens aux pâtes, les Chinois au riz, les Allemands aux saucisses, les Français à la baguette et au vin rouge. Les aliments et les boissons sont en

²⁷⁹.Boeree CG. Abraham Maslow. <http://www.ship.ed/~cgboree/perscontents.html>

fait des « marqueurs culturels ». Il existe de nombreux restaurants chinois en France mais, les sauces de leur repas étant modifiées pour s'adapter aux goûts des français, on n'y retrouve pas l'authenticité de ceux de Chine. Comme dit Cicéron « L'habitude est comme une seconde nature. » L'adaptation culinaire est difficile pour ces apprenants chinois nouvellement arrivés en France qui ont plus coutume de consommer le riz que la baguette.

« Pas plus tard que ce midi, j'ai mangé au restaurant universitaire. La croûte de la baguette m'a blessé la gencive . » (E4, 20ans, élève à l'institut français, 1 ans en France)

Ce trouble de nourriture peut basculer vers l' autre extrême, quand on ingurgite beaucoup d' « aliments-réconfort », riches en sucre et en calorie.

« J'ai pas mal grossi peu de temps après mon arrivée en France. Je mangeais beaucoup de gâteaux , de sucrerie, de chips .Heureusement, ça va mieux maintenant. » (E8, 23ans, élève à l'institut français, 1 an en France)

C'est sûrement pour évacuer son stress que cette chinoise est tombée dans l'excès de nourriture.

5.2.2 Les besoins de sécurité

Il n'existe évidemment pas pour ces chinois de danger de mort dans leur vie en France, mais une sensation d'insécurité est quand même ressentie. D'abord physiquement surtout pour les filles ; elle évitent les activités extérieures et n'osent pas beaucoup s'aventurer dans des endroits étrangers.

« Toute seule ici, sans famille ni amis pour s'appuyer, s'il m'arrive un truc ... du coup, je ne fréquente que la maison, l'école et le supermarché. Mon loisir reste exclusivement le web. »(E6, 24ans, élève à l'institut français, 1 an en France)

Puis s'ajoute l'insécurité psychologique. Comme ces apprenants chinois se trouvent en France, ils doivent affronter de nombreuses situations de communication, avec leur français « pas très opérationnel », et leur connaissance insuffisante de la culture française. Par conséquent, la frustration de ne pas savoir faire, l'humiliation de ne pas bien faire, le sentiment d'infériorité face aux français, les rend vulnérables. Et les pousse à la frustration et les éloigne peu à peu du français : langue et culture.

5.2.3 Les besoins sociaux

Toute société a ses coutumes, sa mentalité, et ses normes comportementales. Pour appartenir à une société, l'individu doit être conforme aux critères exigés par cette

société. Selon Muchielli « *Éducation, métier, vie sociale conditionneraient nos besoins, goûts, attitudes, manières de penser et d'être, c'est-à-dire notre personnalité.* »[Muchielli, Alex, 2003:2] Ce sentiment d'appartenance est d'autant plus fort pour ces élèves chinois que la Chine est un pays qui véhicule une idéologie communautaire où l'individu existe comme le maillon d'une chaîne, comme élément d'un tout. C'est pourquoi une fois qu'il se trouve dans un milieu géré par d'autres valeurs, d'autres habitudes culturelles, détaché de son appartenance originale, un apprenant chinois peut ressentir « un malaise ».

« *Ce que je trouve le plus bizarre en France, c'est que les magasins ferment le dimanche et les jours fériés, et les restaurants n'ouvrent qu'à certaines heures. Il m'est déjà arrivé de rentrer bredouille des courses, car c'était un jour férié.* »(E10, 24ans, étudiant en lettre, 1an en France)

Ce malaise est beaucoup plus évident quand arrive la période des fêtes. Parce qu'une fête, que ce soit religieuse ou civile est certainement l'événement social le plus culturel d'une communauté avec ses nombreuses références traditionnelles et ses diverses coutumes qui sont des marques identitaires.

« *Pour nous, la plus importante des fêtes est la fête du printemps qui arrive en février, mais c'est pas une fête française, du coup, pas de congé, tout le monde fait son train-train quotidien. Pour les français, la plus importante des fêtes est Noël, mais, comme je ne suis pas chrétien, je ne me sens pas trop concerné. Finalement, pour moi, pas de fête du tout.* »(E10, 24ans, étudiant en lettre, 1an en France)

Malgré les différences culturelles entre les fêtes des deux nations, certaines choses restent identiques. Il s'agit de la réunion de famille autour d'un bon repas où l'ambiance est chaleureuse et joyeuse, ce qui manque particulièrement à ces apprenants chinois en France et qui leur rappelle violemment qu'ils sont loin de chez eux. Une chanson très touchante de Michel Berger décrit bien cette douleur des étrangers loin de leurs pays.

Chanter Pour Ceux Qui Sont Loin De Chez Eux (1986)

Celui-là passe toute la nuit
A regarder les étoiles
En pensant qu'au bout du monde
Y a quelqu'un qui pense à lui
Et cette petite fille qui joue
Qui ne veut plus jamais sourire

Et qui voit son père partout
Qui s'est construit un empire
Où qu'ils aillent
Ils sont tristes à la fête
Où qu'ils aillent
Ils sont seuls dans leur tête
Je veux chanter pour ceux
Qui sont loin de chez eux
Et qui ont dans leurs yeux
Quelque chose qui fait mal
Qui fait mal
Je veux chanter pour ceux
Qu'on oublie peu à peu
Et qui gardent au fond d'eux
Quelque chose qui fait mal
Qui fait mal
Qui a volé leur histoire
Qui a volé leur mémoire
Qui a piétiné leur vie
Comme on marche sur un miroir
Celui-là voudra des bombes
Celui-là comptera les jours
En alignant des bâtons
Comme les barreaux d'une prison
Où qu'ils aillent
Ils sont tristes à la fête
Où qu'ils aillent
Ils sont seuls dans leur tête

5.2.4 Les besoins d'autonomie et d'indépendance

« China One » est une appellation anglaise pour désigner les enfants uniques chinois qui sont nés dans les années 80, 90, âgés de 20 à 30 ans actuellement. Cette dénomination devient célèbre internationalement à cause du manque d'autonomie et d'indépendance des jeunes chinois des générations 80, 90. Ce sont notamment eux qui

constituent la majorité des élèves chinois partis dans des pays étrangers. Le problème de leur incapacité pour la vie ailleurs provient probablement de la sur-protection parentale.

« J'ai mis au moins 1 an à m'habituer à la vie en France. Au début, c'était très dur, j'ai perdu beaucoup de poids, mes gencives saignaient souvent, car je ne mangeais pas correctement . Tout devenait déprimant pour moi, je me demandais, ce que je foutais ici. Mes parents me manquaient affreusement. »(E9, 22ans, étudiant en chimie, 1an en France)

En effet, depuis la politique de l'enfant unique, mise en application en 1979 par le gouvernement chinois, les enfants des générations 80,90 sont presque tous des enfants unique dans leur famille. En tant que seul héritier, ils portent tous les espoirs et focalisent l'attention des parents. Ces enfants sont souvent traités comme des rois et des reines, sans souci de rien à part leurs études. Les parents s'occupent de tout leur quotidien. Même s'ils sont déjà majeurs, dès qu'ils restent auprès de leurs parents, ils n'ont le droit de rien faire. Cependant, partir étudier dans un pays étranger exige, non seulement, des compétences requises dans l'apprentissage mais aussi, et surtout, des capacités à vivre .Comment faire la lessive et la cuisine ? Comment gérer mon budget ? Que faire si j'ai de la fièvre? Etc. Toutes ces difficultés débarquent et fragilisent leurs nerfs fragiles. « Sans jamais de soucis » devient « les soucis partout. » Par conséquent, la dépression s'installe et chasse toute sorte de velléité d'avancer, s'améliorer etc...

5.2.5 Le besoin de réalisation de soi

Ce que nous sommes ne change jamais; qui nous sommes change toujours. L'homme, en contact avec les autres, se modifie constamment. *« Depuis notre tout jeune âge, c'est en effet dans les yeux des autres que nous découvrons qui nous sommes, que nous voyons ce qui semble bien ou moins bien. Que ce soit nos parents, nos éducateurs, nos collègues ou nos amis, c'est dans leurs yeux que nous recevons la projection de ce que nous sommes. »*[Phaneuf, Margot ,2005:14]

C'est ce que nous appelons « l'effet miroir », c'est-à-dire « la médiation de son image de soi par le regard de l'autre »(ibidem) d'où est venue l'expression « L'autre, miroir de soi.» Ainsi, cet apprentissage de la langue française en France participe indiscutablement de la construction de soi de ces jeunes chinois. C'est pourquoi les réactions des français natifs ont un impact direct sur « le soi » de ces apprenants chinois. Voici quelques témoignages traumatisants de mauvaises expériences :

« Une fois, je suis allée demander des renseignements pour l'inscription au bureau de l'inscription. La dame à l'accueil devenait énervée, car je ne parlais pas très bien le français, et je l'a fait répétée. Je étais vexée et j'ai pleuré. » (E7, 24ans, étudiant en économie, 1an en France)

« Un jour, je suis allée dans un magasin de soin de beauté. La vendeuse m'a demandé ce que je voulais, je lui ai expliqué que la peau de mes jambes était sèche , j'avais besoin de crème hydratante. Mais, par erreur , j'ai prononcé la place du mot « jambe » par « jambon ». La vendeuse rigolait et même faisait partager avec ses collègues tout ça devant moi. Je me suis sentie humiliée. »(E11, 20 ans,l'élève à l'institut français, 1an en France)

Les français sont très francs et directs lorsqu'il s'agit d'exprimer leurs opinions et sentiments , mais ce n'est pas le cas pour les chinois. En effet, selon Margalit Cohen-Emerique « Il existe deux modèles fondamentaux de personnes qui sont totalement divergents, constituant une différence majeure : un modèle individualiste opposé à un modèle communautaire; le second étant le plus répandu dans le monde non occidental et le plus observé; le premier minoritaire, se limitant aux sociétés occidentales. » [Cohen-emerique, M. ,1990 :11]

Dans notre situation, ces deux prises de position totalement opposés se rencontrent et provoquent chez les chinois un malaise. « De façon générale, ce qui fait que les hommes sont des hommes, c'est la ritualité. Là où commence la ritualité, c'est dans la rectitude du maintien, dans la modération des expressions de physionomie, dans la politesse du discours. »[Vandermeersch, Léon, 1994:217] Pour garder « une harmonie » relationnelle, les chinois évitent en générale toutes manifestations d'agressivité et d'expression de leurs émotions en public . C'est pourquoi ils n'ont pas habitude de la franchise et de la spontanéité des français et, lorsqu'elles sont déplaisantes, cela les blesse dans leur estime de soi. L'image de soi que ces français renvoient à leurs interlocuteurs chinois est celle d'une personne incapable et couverte de ridicule. Ces mésaventures communicatives avec les français pourront créer chez certains apprenants chinois des blocages psychologiques dans l'apprentissage du français. Il existe beaucoup de chinois qui ne vivent qu'entre eux en France, instaurant une sorte de communautarisme, par exemple le XIIIe arrondissement de Paris. Un phénomène similaire est également présent chez les élèves chinois qui n'ont pas d'amis français et côtoient seulement leurs compatriotes. Leurs expériences désagréables avec les français y sont certainement pour quelque chose.

Les enquêtes révèlent qu'il existe effectivement un « culturalisme » des difficultés dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En linguistique, cette spécificité culturelle de la difficulté est causée par un effet de « filtre linguistique », c'est dire que, l'apprenant étant conditionné par sa langue maternelle, ses habitudes phonologiques, syntaxiques et même sa vision de la réalité font obstacle à la préhension d'un autre système langagier. De même dans une situation communicative, en plus des connaissances linguistiques, il faut ajouter aussi les représentations généralisatrices liées à des jugements de valeur sur les relations humaines et leurs tabous, sur les relations sociales, les formations sociales transmises par la tradition, la convention ou l'héritage culturel, qui indiquent à l'individu l'étendue de sa marge d'action dans une situation précise. Comme ces conditions générales varient d'une culture à l'autre, plus les cultures s'éloignent, plus la difficulté dans la communication est grande. Sur le plan pédagogique, chaque culture a ses propres méthodes d'enseignement: les sociétés européennes ou anglo-saxonnes où le but fondamental est la promotion et l'épanouissement individuel, au besoin par la compétition, pour d'autres, en Asie ou en Afrique, l'idéal est de se conformer harmonieusement aux lois d'un univers pré-établi, en se fondant dans l'entité collective. Ces deux systèmes de valeur opposés engendreront donc des comportements pédagogiques fortement contrastés dont le didacticien et l'enseignant devront tenir compte. Le changement de lieu de vie dans un pays d'une autre culture entraîne des perturbations internes aux apprenants étrangers par les facteurs externes qui peuvent influencer leur motivation de l'apprentissage et qui relèvent du milieu social, de l'environnement personnel.

6. Le choix des méthodologies

Pour que l'enseignement d'une langue étrangère soit « efficace », l'enseignant devrait posséder une base de connaissances solide sur l'enseignement et un répertoire riche de pratiques pédagogiques pour s'adapter à toute sorte de situation d'apprentissage et résoudre les divers problèmes dans son exercice d'enseignement. En sachant qu'il n'y pas de méthodologie meilleure que l'autre, le principe d'« éclectisme » serait adéquat. Quelles sont les méthodes qui correspondent le mieux à notre objectif ? On veut un programme sur la culture française courante qui soit « un guide » pour préparer les apprenants chinois à mieux s'adapter à la vie en France. Les approches choisies devraient prendre en compte les connaissances socioculturelles qui visent à la

compétence culturelle de la vie quotidienne des apprenants. Par conséquent, il y a deux approches qui répondent à notre attente : l'approche communicative avec sa connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue, son utilisation des documents « authentiques » et l'approche actionnelle qui introduit la notion des « tâches » sociales. Ainsi nous allons voir en détails ces deux méthodologies.

6.1 L'approche communicative

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970-1975. Elle s'est présentée dans le champ de la didactique des langues non comme une méthodologie d'enseignement, mais comme une réflexion générale, de nature linguistique et pédagogique, sur la détermination des contenus et des formes d'enseignements de langue.

Cette approche est née pour répondre aux besoins d'une catégorie d'apprenants spécifiques. Il s'agissait des publics francophones de bas niveau de qualification professionnelle ou publics non francophones spécialistes dans leur discipline ou en cours de formation, dit publics spécifiques. La nouvelle méthodologie s'imposait comme une approche diversifiée dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public.

Ainsi une nouvelle conception d'apprentissage des langues a été créée, passant d'une intériorisation mécanique de la connaissance d'un code à l'acquisition d'un comportement verbal reconnu comme approprié dans une communauté de communication donnée. L'approche communicative vise le développement de la compétence communicative qui, comme l'explique Jean-Pierre CUQ « *ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales, mais aussi à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue, aux règles assurant la cohérence et la cohésion textuelle et aux stratégies de compensation des défaillances de la communication (compétence stratégique).* » [Cuq, Jean-Pierre, 2002: 245] Pour dessiner réellement ces traits caractéristiques, en 1975, le Conseil de l'Europe a défini le « Threshold Level » (Un Niveau Seuil) pour l'Anglais qui servirait de modèle pour toutes les autres langues. Une liste de savoirs faire langagiers a été réalisée permettant d'être opérationnel dans des situations de communication à l'étranger: « se présenter », « demander son chemin », « acheter un billet de train ». En un mot, on abordait également un certain nombre de notions plus abstraites telles que, « le temps », « l'espace », « les sentiments », « les relations sociales », etc.

L'enseignant devient « un conseiller » qui limite sa parole et encourage la prise de parole spontanée des élèves. Il doit utiliser des documents « authentiques », et organise des activités de systématisation comparables aux situations communicatives réelles qui favorisent l'initiative des apprenants. Ce dernier est actif et autonome dans son apprentissage et devient le centre dans le cours des langues.

Les erreurs ont aussi une fonction formative. L'élève apprend de ses erreurs pour évoluer progressivement dans son apprentissage. L'enseignant peut également se servir des erreurs pour faire un rappel des notions importantes, etc.

6.2 L'approche actionnelle

A la suite de l'approche communicative, dès les années 90 jusqu'à nos jours, l'enseignement des langues s'inscrit dans une nouvelle approche pédagogique qui s'appelle « l'approche actionnelle ». On peut trouver une définition de cette approche dans le deuxième chapitre du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) :

« La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (...). Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » [CECRL, 2000:15]

L'apprenant est considéré comme un « acteur social » et développe dans la classe un ensemble de compétences générales, notamment une compétence à communiquer langagièrement en accomplissant les « tâches » dans de multiples contextes comme à l'intérieur d'un domaine particulier, dans des circonstances ou un environnement donnés. Ces tâches visent toujours un objectif à atteindre, une situation-problème à résoudre, une obligation à remplir qui seraient les plus authentiques possibles en simulant une action telle qu'elle se déroulerait dans la vie réelle.

Les programmes de cette approche actionnelle sont conduits par les tâches et non plus par du lexique, une thématique, une notion ou une fonction. L'apprentissage par les tâches en privilégiant la communication (utilisation de la langue dans un but qui n'est pas linguistique), permet de mettre l'accent sur le sens (ce que je veux dire plutôt que la manière dont je le dis). Cela ne signifie pas que la grammaire doive disparaître

de l'enseignement mais cela veut dire que la grammaire devient simplement un moyen, un outil, et non un but en soi.

En effet, depuis le temps des méthodologies traditionnelles jusqu'à la démarche actuelle, dite interculturelle, en passant par les méthodologies directes, principalement représentées en Chine par la méthode audio-orale (MAO) et la méthode audiovisuelle (MAV), ainsi que l'approche communicative, portant sur l'aspect culturel des langues étrangères, surtout en ce qui concerne la culture courante-cible, est toujours « mal aimé » des chinois. L'idée de « maîtrise d'une langue qui consiste à apprendre beaucoup de mots par cœur et à connaître toute la grammaire de cette langue » est toujours d'actualité en Chine. C'est pourquoi l'approche actionnelle n'est pas répandue dans les milieux d'enseignement des langues étrangères en Chine car, dans cette approche, l'objectif n'est plus linguistique, mais pragmatique. Le lexique et la grammaire ne sont que des « outils » pour faire aboutir une « tâche ».

7. Bâtir un cours de « la culture française courante »

Concrètement en pratique, comment applique-t-on nos principes exposés précédemment dans notre exercice d'enseignement sur le terrain ? Quels sont les objectifs pédagogiques ? Quel contenu de programme, sous quelle forme choisie ? Comment organise-t-on le cours ? Par le texte suivant, nous allons essayer d'apporter nos modestes propositions sur ces questions.

7.1 La matière à enseigner

Notre objectif d'enseignement pourrait être composé de ces trois parties :

D'abord, c'est la transmission de savoir (Les connaissances déclaratives) en comparant la culture cible et l'origine des élèves (interculturel)

- les représentations réciproques de deux cultures,
- la présentation de la France dans « tous ses états »,
- les traits sociaux des français,
- la diversité de la langue française,
- les procédures à suivre pour la vie quotidienne, et l'expression d'une idée importante,

- les rituels sociaux, les coutumes

En suite, c'est la mise en place d'un savoir-faire (Les connaissances procédurales) à l'aide notamment de :

- des documents authentiques (les affiches, les formulaires, les annonces etc.)
- des « mise en situations » et des « situations problèmes » dans le « discours »

Enfin, consolider le savoir et le savoir-faire des deux étapes précédentes (Les connaissances conditionnelles)

à travers

- des exercices de simulations (« tâches »)

Cette étape finale permet de mettre en relation un savoir et un savoir-faire pour une réaction adéquate à une situation donnée ou à un objectif discursif (tâche).

7.2 Un récit de vie comme fil conducteur

L'expression « récit de vie » a été introduite en France il y a une vingtaine d'années [Bertaux, Daniel, 1976 : 16]. Jusque-là le terme consacré en sciences sociales était celui d' « histoire de vie », traduction littérale de l'américain: *life history*. Étant donné que ma recherche porte sur les connaissances et les expériences de la vie en France des chinois, pourquoi ne pas baser un programme sur un récit de vie d'un chinois (un « ancien ») qui raconte ce qu'il a vu, entendu et fait en France. L'histoire personnelle de ce personnage est en effet l'histoire collective de tous les chinois en France et nous pourrons la mettre au service de notre projet pédagogique pour les élèves chinois qui envisageront d'aller séjourner en France. Les problèmes rencontrés, les questions posées liées à la différence culturelle franco-chinoise et à la vie courante serviront d'introduction aux thèmes à aborder. Les solutions à ces problèmes et les réponses à ces questions pourront constituer le contenu du programme (savoir, savoir-faire).

Les apprenants pourraient s'identifier à ce personnage qui partage ses expériences. Le récit lui-même pourrait prêter à susciter la curiosité chez apprenants et les inviter à suivre activement le cours. Ce récit de vie serait ainsi présenté sous forme de journal qui met en scène la vie quotidienne d'un chinois nommé « Xiao Li » (jeune Li) en France. Dans cette structure, on pourrait introduire tout sorte de sujets socioculturels que l'on aurait rassembler dans une tâche.

Chaque leçon suivrait un schéma conçue de la façon suivante :

1) Xiao Li a rencontré un problème dans la vie ou un phénomène socioculturel incompréhensible en France (Introduction du thème du cours)

2) Xiao Li cherche la solution à ce problème ou essaye de comprendre ce phénomène (partie de présentation et d'explication du cours sur le thème traité)

3) Xiao Li fait la comparaison du problème ou du phénomène entre la France et la Chine (approche interculturelle)

4) Xiao Li résume ce qu'il a appris de cette expérience (Documents authentiques, une série de QCM sur le thème traité)

5) Xiao Li note une expression populaire ou des mots cyberlangues, des abréviations, des interjections qu'il aura rassemblés, lues ou simplement entendues.

7.3 Le contenu du programme

Pour notre part, nous aimerons incorporer les sujets traités aux chapitres III et IV de notre thèse dans le journal de Xiao Li pour construire le programme, car ce sont, selon nous, des éléments socioculturels utiles à savoir utiliser.

1) La vie quotidienne, par exemple :

- Nourriture et boisson, heures des repas, manières de table
- Congés légaux, etc.
- Horaires et habitudes de travail
- Activités de loisir (passe-temps, sports, habitudes de lecture, médias) .
- Logement
- Transport
- Communication
- Divers souscriptions
- Les difficultés socio-affectives

2) La langue française au quotidien, par exemple :

- Cyberlangages
- Abréviations
- Interjections
- Expressions populaires
- Gestes et mimiques

3) Les relations interpersonnelles (y compris les relations de pouvoir et de solidarité) en fonction de, par exemple :

- Les relations entre les sexes (courantes et intimes)
- La structure et les relations familiales
- Les relations entre générations
- Les relations au travail
- Les relations entre races et communautés
- Les relations entre les groupes politiques et religieux.

4) Valeurs, croyances et comportements en relation à des facteurs ou des paramètres tels que

- L'argent (salaire et dépense)
- Les cultures régionales
- La santé
- Les institutions
- La tradition et le changement
- La superstition
- Les minorités (ethniques ou religieuses)
- L'identité nationale
- Les pays étrangers, les états, les peuples
- La politique
- Les arts (littérature, théâtre, musique, chanson populaire etc.)
- La religion
- Les rituels sociaux

7.4 Vers une compétence de la culture française courante

La culture pourrait donner lieu à de la curiosité et l'envie d'apprendre ces langues. Une approche interculturelle dans ce cas-là est tout à fait appropriée car nous ne voulons pas transformer ces jeunes chinois en français. Le fait de leur montrer des éléments socioculturels français vise l'objectif de développement d'une compétence culturelle de l'apprenant. Cette compétence culturelle est utile, non seulement pour apprendre la culture française, mais aussi pour mieux appréhender la culture chinoise, car c'est par la comparaison et l'interaction avec la connaissance de la culture chinoise du même thème que l'enseignement pourra être appliqué dans un contexte hors de la

France. La culture qui nous intéresse ici, participe d'une « culture courante » de la vie quotidienne, c'est-à-dire les connaissances culturelles de la vie de tous les jours que les français pratiquent sans s'en rendre compte mais qui est difficile à saisir pour les apprenants étrangers. Un proverbe chinois dit « Lorsque tu arrives dans un endroit, il faut s'adapter aux coutumes de ce milieu 入乡随俗 ». On a ici une observation de « l'extraordinaire dans l'ordinaire »²⁸⁰ de la culture française.

7.4.1. Les échanges conversationnels au quotidien

Dans la vie, on ne parle pas et on n'écrit pas comme dans les manuels de langues. Ce décalage entre l'apprentissage d'une langue étrangère et l'interaction réelle avec les locuteurs natifs de cette langue pourrait être très déstabilisant pour les nouveaux arrivants étrangers. A mon avis, il existe une lacune dans l'enseignement du français aux élèves chinois lorsque l'on occulte ces formes « non formelles » dans les échanges conversationnels au quotidien qui sont pourtant très fréquemment employés. Il faut une phrase complète comme celle-ci pour faire « sentir » ce que nous appelons « culture française courante ». Nous entendons par là un certain nombre d'expressions langagières exprimé de ces genres :

- Expressions populaires

Dans toutes les langues, les expressions populaires occupent une place très importante. Ce sont des petites phrases courtes mais très chargées de sens. Souvent, dans des nombreux cas, même si on connaît tous les mots d'une expression, on n'arrive toujours pas à comprendre la signification de la phrase. C'est parce que l'on ne peut pas traduire littéralement ces expressions dite « idiomatique » entre autres d'une langue à l'autre, car chaque langue a son propre registre socioculturel et historique. Étant donné que les français utilisent souvent ces expressions pour s'exprimer, il serait judicieux de montrer aux élèves cette facette du français qui est à la fois facile à retenir et amusante à apprendre dans un véritable cours d'apprentissage du FLE notamment à des étudiants chinois allant France.

²⁸⁰ Source: « Je décris cette perception du quotidien comme “ l'extraordinaire dans l'ordinaire ”, la perception du caractère étrange, surréaliste, de ce que nous appelons, acceptons, et auquel nous nous adaptons, comme habituel et réel » S. Cavell, «The Philosopher in American Life», In *Quest of the Ordinary, Lines of Skepticism and Romanticism*, University of Chicago Press, 1988, p. 9, traduit par Frédéric Keck

- Interjections

Une interjection est un mot invariable qui peut jouer à lui seul le rôle de phrase. Elle est suivie d'un point d'exclamation pour exprimer d'une manière vive un sentiment (l'étonnement, l'admiration, la douleur...), un cri ou un appel. Les cas d' « emprunt lexical » d'une langue étrangère sont nombreux pour cette catégorie notamment de l'anglais, par exemple : Stop ! Oh my god ! Bye ! Go ! Etc.

Il existe plusieurs formes d'interjections :

- Les simples cris ou onomatopées (mot imitant un bruit) :

Ah ! Aïe ! Atchoum ! Berk ! Blablabla ! Bof ! Boum ! Brrr ! Eh ! Glouglou ! Hop !
Miam-miam ! Ouf ! Ouille ! Paf ! Patati Patata ! Toc-toc !

- Les noms employés seuls ou précédés d'un déterminant, d'une préposition ou encore suivi d'une épithète :

Attention ! Courage ! Horreur ! Silence ! Juste ciel ! Bonté divine ! Ma foi ! Mon œil ! Par exemple ! Sans blague !

- Les adjectifs :

Bon ! Chic ! Mince !

- Les adverbes (ou locutions adverbiales) :

Alors ! Bien ! Doucement ! En avant ! Tant mieux !

- Les verbes à l'impératif :

Allons ! Suffit ! Voyons !

- Les phrases figées :

Sauve qui peut ! Le diable l'emporte !

Les interjections expriment des sentiments divers et varient selon le contexte de la phrase dans laquelle elles sont employées et les tons qui les accompagnent. Par exemple, dans « Ô que c'est beau ! », Ô exprime un sentiment de l'admiration, mais Ô dans « Ô que ça fait mal ! » manifeste plutôt la douleur et si cette même phrase est prononcée avec un ton sensuel, cet Ô exprime une sensation agréable.

- Abréviations

Une abréviation issue du latin *breviis*, en français « court » est la réduction d'un mot ou d'un groupe de mots, représentés alors par certaines de ses lettres. C'est une forme lexicale que l'on trouve comme à l'écrit et à l'oral. Par quelques simples lettres, une abréviation peut désigner un concept ou un thème pour « gagner du temps ».

L'utilisation des abréviations traduit l'aspect pragmatique de la langue française où la simplicité rime avec l'efficacité. La signification abrégée cachée derrière ces lettres est partagée par ceux qui pratiquent et qui vivent dans la même communauté. Certaines abréviations sont tellement courantes dans la vie quotidienne que même les français natifs les utilisent sans savoir ce que toutes les lettres représentent. Pour les étrangers, elles sont encore moins compréhensibles. Même si chacun peut créer avec sa propre méthode une abréviation pour tel ou tel mot, généralement certains procédés et règles sont plus amplement utilisés par les Français²⁸¹.

--> **Les procédés d'abréviation**

- Abréviation construite à partir de l'initiale du mot

L'abréviation peut se construire à partir de l'initiale du mot, écrite soit en minuscule, soit en majuscule, tels que les acronymes (SNCF Société nationale des chemins de fer français, CAF Caisse d'Allocations Familiales,) ou les symboles des unités de mesure (h, s, l, m, etc.) et des points cardinaux (N, S, E, O)

- Abréviation construite par suppression des lettres finales

L'abréviation peut seulement reprendre les premières lettres du mot.

Exemple : hab. (habitant), dép. (département), ex. (exemple)

- Abréviation construite par suppression des lettres intérieures

L'abréviation peut reprendre le début et la fin du mot

Exemple : bd (boulevard), Mlle (mademoiselle), tjrs (toujours), qqn (quelqu'un)

Dans les cas des titres de civilité et des nombres, l'abréviation sera de préférence marquée par l'initiale suivie de petites lettres supérieures, ou « en exposant ».

Exemple : Mme (madame), Dr (docteur), 1^{er}, 2^d,

On trouve également dans certains cas le o, dernière lettre du mot notée en petite lettre supérieure. (Notez qu'il s'agit bien de la lettre o et non d'un 0 (zéro) ou du symbole des degrés °).

Exemple: no (numéro), r o (recto), v o (verso)

--> **Les règles à suivre**

- Les abréviations de mots composés doivent respecter les tirets et espaces qui

²⁸¹ Source: abréviation site : wikipedia.fr

séparent ces mots. Les déterminants ne s'abrègent pas. Le trait d'union et l'espace doivent être insécables afin de ne pas risquer de retour à la ligne dans une abréviation.

Exemple : Jésus-Christ : J.-C.

Jules César : J. C.

Sans objet : s. o.

Notre-Dame de Paris : N.-D. de P.

Président-directeur général : P.-D. G.

- Lorsqu'une phrase se termine par une abréviation, on ne doit pas répéter le point final.

Exemple : On listera les charges, quantités, mesures, etc.

Il est né en 845 après J.-C.

- Il ne faut pas séparer les lettres abrégées avec la barre de division.

Exemple : non applicable : N/A est impropre en typographie française. On utilisera de préférence n. a. ou, mieux, s. o. pour sans objet.

- Lorsque plusieurs mots ou groupes de mots commençant par les mêmes lettres doivent être abrégés dans le même texte, il est nécessaire d'ajouter des lettres afin de les distinguer.

Exemple : non déterminé, et non détaillé pourraient s'abrégés n. dm. et n. dl.

Le fait de montrer aux élèves étrangers ces procédés et ces règles liées aux abréviations françaises, leur donne les moyens de décoder les informations partagées communément par les natifs français comme, par exemple, comprendre les notes de cours de leurs camarades de classe français pour ensuite être capable d'encoder de même à leur tour lors de la prise de note en cours.

- Cyberlangages

Les nouveaux modes de communication numérique changent notre manière de parler et d'écrire. Cette utilisation du cyberlangage à travers différents supports de communication (smartphone, tablette, ordinateur) peut être qualifiée de « intensive » à l'heure actuelle. Chaque minute, pas moins de 300 millions de twitts, 15 millions de SMS, 204 millions d'email sont envoyés à travers le monde ²⁸² et bouleversent les codes

²⁸² Source : Marc Dugain, Christophe Labbé, L'homme nu, Plon, 2016

orthographes conventionnels du français. Le cyberlangage est décrit comme un langage oral sur un support écrit où il n'y a pas de majuscules, un très faible usage de la ponctuation, une absence de syntaxe, une réduction massive des mots, une surabondance des abréviations, une utilisation de logogramme et une présence très importante d'émoticônes (appelés « smileys » en Anglais). Toutes ces modifications ont un but, gagner en espace et en rapidité dans une communication dite de « réseaux ».

Les jeunes adultes d'aujourd'hui, qui ont grandi avec Internet, maîtrisent parfaitement le cyberlangage. Cependant ce langage est une sorte de « jargon » impossible à comprendre pour une personne extérieure qui ne sait pas comment on forme ce genre de langage. En effet, on a recours à une dizaine de procédés, toujours les mêmes²⁸³ :

- 1er procédé typique du cyberlangage : utiliser la valeur phonétique des lettres. Exemples : je V manG (je vais manger), NRV (énervé).
- 2e procédé : le rébus. Yakelk1 (il y a quelqu'un ?), Koide9 (quoi de neuf ?), etc.
- 3e procédé : l'abréviation (suppression de lettres jugées facultatives au décodage), comme slt, dsl et bcp pour salut, désolé et beaucoup.
- 4e procédé : la troncation. Biz pour bizarre, re pour de retour, a + pour à plus tard, pas de prob pour pas de problème, etc.
- 5e procédé : la siglaison, par exemple PTI (pour ton information), ALP (à la prochaine).
- 6e procédé : l'ellipse. Par exemple, dans un SMS : suis BXL, chez twa 19 h pour « je suis à Bruxelles, je serai chez toi à 19 heures ». On remarque entre autres l'ellipse du je, qui ne donne aucune information supplémentaire. Comme dans les petites annonces, on va à l'essentiel.
- 7e procédé : la soudure. On simplifie, on raccourcit et on... soude. Exemples : TaKpaC pour tu n'as qu'à passer ; menfin pour m'enfin (mais enfin). On soude les mots, on gagne un signe en omettant une apostrophe, un trait d'union, le but étant toujours de faire court, de dire vite.
- 8e procédé : le recours aux anglicismes. Exemple : CUL8R pour see you later ou LOL pour laughing out loud (rire à gorge déployée). Il arrive de plus en plus que l'on francise les anglicismes ; c'est le cas de LOL, qui devient MDR (mort

²⁸³ Source: Corespondance ,Ki a peur du cyberl@ngage ? Aurélia Dejong, Dominique Fortier,,VOLUME 15, NUMÉRO 3 ,MARS 2010

de rire).

L'anglais étant la langue majoritaire du Net, il s'est naturellement immiscé dans le cyberlangage, que la langue maternelle soit le français, l'allemand, l'espagnol, etc.

- 9e procédé (expressif) : l'extension graphique, comme dans merciiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii ou jtadoooooooooore. Ici, la démultiplication des voyelles traduit l'exacerbation d'une émotion.
- 10e procédé (également expressif) : les smileys, émoticônes ou frimousses, petits visages qui accompagnent les mots pour traduire des états d'âme ou des humeurs. Exemples : ;-) = complicité ; = :-0 = peur.

Il est évident que le cyberlangage est un phénomène linguistique qui a pris de l'ampleur dans notre vie quotidienne avec la communication numérique. Certains usages d'écrit sont passés en mode oral, exemple : « LOL » est utilisé dans le but de souligner une remarque, exprimer une surprise, sans que celle-ci soit nécessairement drôle. « # » Hashtag, est prononcé au début d'une phrase pour souligner le sujet principale d'une opinion et inviter les autres à faire des commentaires. Ainsi le cyberlangage mérite une place dans l'enseignement du français langue étrangère.

- Gestuels et mimiques

Les signes gestuels et verbaux vont de pair, l'un doublant l'autre lors de l'énonciation ou même, les gestes remplaçant totalement les paroles verbales dans certains cas. Parmi les gestes substitués de la parole rencontré dans la vie quotidienne, on relève deux sous -ensembles, l'un rattaché à des conditions physiques, l'autre à des raisons psychologiques. Ainsi on recourt au geste quand deux interlocuteurs sont éloignés et dans l'incapacité de se faire entendre, mais aussi quand on veut exprimer l'implicite tout en restant prudemment dans le non-dit.

Le geste dans la langue a la particularité de présenter une analogie entre son aspect physique et sa signification, mais un même signe peut avoir plusieurs sens, présenter tel ou tel lien analogique. Ce lien est généralement non conscient et d'autant moins présent à l'esprit des natifs que le geste est devenu fréquent. Plusieurs de ces rapports analogiques varient d'une culture à l'autre. Il est fréquent d'entendre dire que si l'on ne comprend pas son interlocuteur, on peut toujours s'exprimer grâce aux gestes ou aux mimiques. Cependant, cette affirmation est à prendre avec une certaine distance, car les gestes n'ont pas tous la même signification selon les cultures. Ainsi une découverte de la réalité gestuelle des sociétés cibles est nécessaire dans nos cours des langues et

permettra d'éviter bien des malentendus et d'attirer l'attention des apprenants sur les différences de signification de certains de leurs gestes pour des francophones. Ainsi le professeur peut porter une attention particulière aux gestes ou mimiques polysémiques dans son objectif pédagogique en analysant une vidéo ou une image. Certains ouvrages sur la question sont aussi des supports très utiles. Par exemple, *Le langage du corps* d'Allan PEASE (1988) et *La clé des gestes* de Desmond MORRIS (1978)

L'enseignement des moyens de décodage décrits ci-dessus est indispensable pour mieux comprendre la langue française, sous toutes les formes et en toutes les circonstances de la vie quotidienne, parce que l'interaction communicative passe non seulement par les formes verbales mais aussi par les biais des formes para-verbales et non-verbales. Une fois que les élèves ont pris conscience de ces formes, puis acquièrent ces connaissances, ils ont une vision de la langue française plus large et plus complète qui leur fournit des outils linguistiques appropriés dans un échange conversationnel au quotidien.

7.4.2. Les rituels de la vie quotidienne

Toujours dans cette optique de compétence culturelle, notamment celle de la vie quotidienne, on peut dire que posséder une compétence culturelle, c'est avoir une connaissance pratique des règles linguistiques, mais aussi comportementales. Le maintien d'une société repose sur un équilibre rituel où ses membres auto-contrôlent leurs faits et gestes. Observer le rite à accomplir dans une situation donnée et le comparer avec celui de sa propre culture dans les mêmes circonstances permettront aux apprenants étrangers d'appréhender les comportements des français lors d'une rencontre et de savoir comment se comporter correctement pour garder une certaine sérénité. Cette approche, dans mon cas de recherche, s'intéresse notamment à la fonction des rites les plus courants de la vie quotidienne. (Salutations, entre pairs / avec plus âges, etc...)

- Salutations

L'expression dit « C'est simple comme bonjour. » Cependant, les salutations françaises ne sont pas si évidentes pour un étranger, notamment celui qui vient d'une culture très éloignée comme celle de la Chine. Comment pratique-t-on en France ce rituel le plus courant de la vie ? Où ? Quand ? Et qu'est-cette fameuse « bise

française » ?

Il existe bien des façons de saluer « à la française » qui n'existent pas dans la coutume chinoise et qui laissent les apprenants chinois perplexes surtout quand ils viennent d'arriver en France :

Pour ailleurs, pour les chinois, la France est le symbole du pays de l'art de vivre, de l'élégance et du raffinement. Les Français tiennent très à cœur leurs salutations, par conséquent ils se saluent à tout bout de champ. En se voyant, on se dit « Bonjour », « Bonsoir » etc. et en se quittant on se souhaite aussi mutuellement « Bonne journée », « Bon après-midi », « Bonne soirée », « Bonne nuit », « Bon week-end », etc.

On dit « Bonjour madame Dupont » ou « Bonjour monsieur Dupont » et parfois on ajoute aussi la fonction de cette personne dans un registre soutenu pour marquer un grand respect envers l'autre. Par exemple : « Bonjour monsieur le directeur », « Bonjour madame la députée ». Souvent, une poignée de main accompagne ce genre de salutation. Quant aux amis et dans le registre familial, on se salue avec un simple « Salut », avec une bise pour se donner un air sympathique. Ces mêmes gestes s'appliquent aussi au moment de se quitter. On se serre la main ou on se fait la bise en disant « Au revoir »

Quand ils se trouvent en même temps dans un espace. Par exemple dans un ascenseur ou dans un couloir, les français, même s'ils ne se connaissent pas, ont l'habitude de se saluer. Les français sont plutôt formels dans la rencontre, ils associent, en général, un geste « serrer la main » avec la parole. S'il s'agit d'une première rencontre, on pourra dire : « Enchanté », « Ravi de vous rencontrer », ou tout simplement annoncer son nom : « Bonjour, Jean Dupont ». Si l'on est présenté à quelqu'un, il est préférable d'attendre que cette personne vous tende la main pour la saluer.

La bise est un acte, certes chaleureux, des français, mais il peut être un peu gênant pour un chinois d'avoir un contact si intime avec quelqu'un, car ce n'est pas dans ses habitudes de se comporter ainsi. En France, pour faire la bise, il faut prendre en compte le lien familial, amical ou professionnel, l'âge et le statut de la personne. Par exemple, on ne fait pas la bise à son supérieur hiérarchique. Ou plutôt, on attend que ce soit lui qui vous la propose. Mais on s'embrasse abondamment entre collègues. Pour les hommes, cela dépend : ils s'embrassent parfois quand ils sont amis ou membres de la même famille, mais pas toujours. Entre jeunes, on s'embrasse beaucoup, et les garçons semblent s'y mettre de plus en plus. Généralement, pour faire la bise « sociale » on fait

2 fois la bise sans que les lèvres touchent les joues de la personne. C'est plus un frottement de joues entre deux personnes. La bouche fait comme si on embrassait l'air. En revanche, si c'est pour faire une bise « affectueuse » entre des amis très proches ou aux enfants, les lèvres ne font plus semblant, elles vont toucher les joues. Dans les deux cas, on va d'abord vers la droite pour la joue gauche de la personne en face et ensuite vers la gauche pour sa joue droite. Il existe également des régions françaises où les gens ont coutume de faire 3 ou 4 fois la bise.

- Merci

Les enfants français ont tous entendu souvent dire « et le p'tit mot magique ? » quand la personne en face attendait un « merci » ou encore un « s'il te plaît ». Les français ont donc appris à dire merci dans le sens de la politesse au quotidien. Le mot « merci » est considéré comme « le mot magique » en France car savoir dire merci valorise, améliore la qualité de la relation sociale. Ainsi les français utilisent très fréquemment le mot « merci » dans des circonstances qu'un chinois trouvera « inhabituelles ». Par exemple, l'acheteur dit merci au vendeur ou lorsque l'emprunteur rend l'objet emprunté, le prêteur lui dit merci.

Les chinois, pratiquants du « non dit » expriment rarement verbalement leurs gratitude. Ce ne sont évidemment pas des « ingrats », mais comme le proverbe chinois le dit « Pour une grande reconnaissance, on ne dit pas merci. », sous entendu, le mot ne vaut pas l'action. C'est pourquoi certains chinois n'arrivent pas à dire « merci » au bon moment et ont souvent peur d'être considérés comme impolis par les français.

La difficulté dans ce cas précis, n'est pas linguistique, mais bien culturelle. Il n'existe pas vraiment d'explication à « pourquoi dit-t-on merci dans telle situation mais pas dans l'autre. » Il se peut qu'à certains moments on ne le pense pas vraiment, mais dire ce merci est un acte de conventions sociales établies qu'on a appris depuis tout petit. Observer et imiter me semble d'être la seule voie à emprunter.

-Tu ou vous ?

En français on doit savoir quand tutoyer et vouvoyer, c'est-à-dire s'adresser à quelqu'un en employant le pronom « Tu » ou le pronom « Vous ». Il faut faire attention parce qu'en France c'est une question de courtoisie.

- On vouvoie

->les personnes que l'on rencontre pour la première fois,

- >le supérieur hiérarchique,
- >une personne plus âgée que soi.

- On tutoie

- > les jeunes enfants, les adolescents
- > les amis, les familles

->les collègues de travail, les camarades de classe, quelqu'un qu'on rencontre souvent et qui le demande, etc

Le passage du « vous » (formel) au « tu » (informel) est un rituel fréquent, qui marque l'évolution d'une relation devenue plus proche et intime. En général, c'est la personne la plus âgée, ou celle qui se trouve dans une position hiérarchique supérieure, ou celle qui reçoit qui propose : « On pourrait se tutoyer ? »

Dans la vie en société, un certain nombre de codes et de conventions dicte les comportements des individus pour créer une harmonie sociale. Ces codes et conventions sont ce qu'on appelle la politesse, le savoir vivre ou les bonnes manières et sont différents d'une culture à l'autre. On se réfère aux critères de sa propre culture pour qualifier le comportement d'une personne, soit de « bonne », soit de « mauvaise » manière. L'étranger d'une autre culture peut être malencontreusement considéré comme impoli et mal-élevé s'il ne maîtrise pas ces codes et conventions. Lorsque votre interlocuteur n'a plus aucune envie de communiquer avec un « malpoli », peu importe le haut niveau linguistique que vous possédez, l'échange n'aura pas lieu.

D'après le Père WIEGER, « *mian* 面, étymologiquement composé de *shou* 首, «tête», simplifié pour en permettre l'encadrement, qui signifie qu'il s'agit de la façade de la tête, du visage. Ce même mot *mian* 面. peut donc avoir toutes les significations dérivées comme « face », « prestige », « honneur » » [Wieger, Léon, 1962 :327]. Dans la culture chinoise, la « face » est très importante. Le fait de se comporter « différemment » et « hors la norme » sera considéré comme « face perdue » 丢脸 qui signifie « honneur bafoué ». C'est la raison pour laquelle un chinois nouvellement arrivé en France préfère rester passif et inactif dans l'interaction avec les français natifs, car ayant trop de lacunes dans la connaissance des codes et règles de la société française, il a peur de « mal faire » et de perdre la face. Pourquoi ne peut-on pas combler cette lacune ?

7.4.3. La sagesse populaire

La sagesse populaire, voilà encore une part mystérieuse de la culture, que les

natifs pratiquent dans la vie de tous les jours sans s'en rendre du compte car ils sont « tombés dedans lorsqu'ils étaient petits », mais qui n'est pas évidente pour quelqu'un qui vient d'une autre culture. La sagesse pratique de la vie peut être des « trucs de grand-mère » pour nous aider au quotidien, mais aussi du « bon sens » que les Anciens nous ont transmis pour qu'on puisse faire des choix justes.

- Les contes et les fables

« *Le conte de Peau d'Âne est difficile à croire, mais tant que dans le monde on aura des enfants, des mères et des mères-grands, on en gardera la mémoire.* » [Perrault, Charles, 1826:16] Par les récits fantastiques et les intrigues merveilleuses. Les contes et les fables enseignent aux enfants les expériences de la vie qu'ils n'ont pas encore eues, ou encore, celles qu'il vaudrait mieux ne pas avoir. Il y a généralement une morale à la fin de l'histoire qui consiste à porter des jugements sur tel ou tel comportement des personnages qui se trouvent dans le récit. Ces jugements s'ancrent dans le mémoire de celui qui lit ces textes et créent une « conscience partagée » parmi les individus issus de même milieu culturel.

En France, deux figures incontournables dans ce genre de style littéraire sont connues de tous : *Les Fables de La Fontaine* publié en 1668, et *Les Contes de ma mère l'Oye* de Charles Perrault parus en 1697.

En trois recueils, Jean de La Fontaine personnifie des animaux dans la plupart de ses 243 fables écrites en vers et qui concluent chaque conte par une morale qui fait réfléchir. Pour cette œuvre, le conteur s'est inspiré pour partie d'historiettes comiques et de satire des mœurs sociales médiévales françaises. C'est ainsi qu'on trouve l'anecdote du « Corbeau et du renard » dans le Roman de RENART, et celle du « Loup et de l'agneau » chez Marie de France. La Fontaine puise également ses sources dans la culture classique latine et grecque, comme *Les Fables d'Ésope* (par exemple « La Cigale et la Fourmi »), de Phèdre, d'Abstémios, mais aussi de textes d'Horace, de Tite-Live (« les Membres et l'estomac ») ou encore des lettres apocryphes d'Hippocrate (« Démocrite et les Abdéritains »). Dans le second recueil, le conteur s'ouvre cette fois-ci à la tradition indienne. En effet, plusieurs fables de La Fontaine ont des points communs avec les *Fables du Pañchatantra* qui sont passées dans la version arabe « Kalîla wa Dimna ». Par exemple « Les Animaux malades de la Peste » imite le « Guide de la vie humaine ou Parabole des anciens sages » (version latine de Jean de CAPOUE).

« Les Poissons et le Cormoran » est inspiré du Livre des Lumières ou la Conduite des

Rois (version persane Anwari SOHAÏLI). « Le Chat et le Rat », « Les Deux Perroquets, le Roi et son fils » et « La Lionne et l'Ourse » proviennent probablement des *Exemples de la sagesse des anciens Indiens* (traduction en latin de la version grecque de Syméon Seth).

Apprises par cœur dès l'école, étudiées à l'université, récitées sur les scènes des théâtres, *Les Fables de La Fontaine* rencontrent encore aujourd'hui un grand succès, signe de leur éternelle actualité et de la modernité de leur message.

« La Belle au bois dormant », « Le Petit Chaperon rouge », « le Chat botté », « Cendrillon », ces contes mondialement connus sont tous issus des *Contes de ma mère l'Oye* de Charles PERRAULT. Bien avant que les studios Disney aient adapté ces histoires au cinéma, les français connaissaient ces contes. Certains de ces noms propres sont utilisés même comme des noms communs en français: une Cendrillon, un Barbe-Bleue, un Petit-Chaperon Rouge ou un Prince Charmant, etc.

Considéré comme l'un des formalisateurs du genre littéraire écrit du conte merveilleux, Charles Perrault a collecté et retranscrit les histoires traditionnelles orales françaises et en a fait un outil d'enseignement aux jeunes enfants, en ajoutant à la fin de chaque conte, une morale, une valeur illustrée.

Ces sont de véritables chefs- d'œuvre littéraires « made in France », cependant la version postérieure réalisée par les frères Grimm a pris un peu de la version d'origine qui apporte certains changements. Par exemple, le petit chaperon rouge et sa grand-mère finissent mangés par le loup dans la version d'origine, mais chez Grimm, le chasseur les sort du ventre du loup. Dans la version des frères Grimm, la Belle au bois dormant se réveille grâce au baiser du Prince, mais ce baiser n'existe pas dans la version de Perrault: elle se réveille toute seule après que le Prince se soit agenouillé près d'elle.

Ces fables et contes ont bercé l'enfance de nombreux français. Avec la morale qui se dégage de ces histoires fantastiques, la première prise de conscience morale des jeunes enfants prend ici un bon départ. Ils ont été initiés aux critères de ce qui est bien et mal, bon et mauvais à travers l'aventure des personnages dans les textes.

- La superstition

Avec l'apparition de la croyance, la superstition existe depuis la nuit des temps. Le terme de superstition désigne « une croyance religieuse irrationnelle, attachement

inconsidéré aux doctrines et prescriptions qui relèvent du domaine du sacré ».²⁸⁴ Dans la vie quotidienne, la manifestation de la superstition consiste plutôt en « *une croyance irrationnelle à l'influence, au pouvoir de certaines choses, de certains faits, à la valeur heureuse ou funeste de certains signes* »²⁸⁵ et par conséquent a un impact sur les comportements des gens.

Comme tout le monde, les français entretiennent des superstitions. Selon un rapport de TNS intitulé « Les enjeux du quotidien...les français et les superstitions » parus en décembre 2008²⁸⁶ parmi les 4234 personnes de +15 ans résidant en France interrogés, 41% se sont déclarés superstitieuses.

Les français ne sont pas superstitieux de la même façon. En effet, le rapport révèle qu'il existe des disparités en fonction des appartenances sexuelles, des catégories socioprofessionnelles et régionales. Les hommes semblent être moins superstitieux que les femmes (34 % contre 49 %). Les classes socioprofessionnelles modestes (49 %) plus que celles favorisées (37 %). Parmi les régions les plus superstitieuses, au premier rang, l'Auvergne affiche 48 % de superstitieux. Viennent ensuite la Lorraine (46 %), le Nord-Pas-de-Calais (45 %), l'Alsace (45 %) et la Haute-Normandie (45 %).

Les actions les plus « porte- bonheur » selon les français sont : Trouver un trèfle à quatre feuilles (37 %), voir une étoile filante (32 %), toucher du bois (31 %), avoir un fer à cheval chez soi (14 %), jeter une pièce dans une fontaine (14 %). Quant à celles qu'il faut éviter de faire, les français ont aussi leur classement : Poser le pain à l'envers sur la table (46 %), passer sous une échelle (40 %), ouvrir un parapluie dans une pièce (31 %), croiser les verres lorsque vous trinquez (21%), être 13 à table (18 %), croiser les couverts à table (14 %), croiser un chat noir (10 %), etc.

On a tort de penser que la superstition est une affaire de grand-mère du temps passé, au contraire, elle est bien d'actualité. Par ce que les jeunes des 15-34 ans se disent pour leur part superstitieux à 51 % contre seulement 31 % des plus de 60 ans. 49% des 15-34 ans considèrent que « Trouver un trèfle à quatre feuilles » leur porte chance et 56% des 15-24 ans se croiront chanceux s'ils peuvent « Voir une étoile filante ». Un vendredi 13 est un jour particulier en France, non seulement parce que c'est un jour considéré comme « un jour de malchance » pour 6% des français et « un jour de chance » pour 17% de la population, mais aussi parce que les compagnies de jeux d'argent cultivent de nos jours la superstition autour de cette date en proposant

²⁸⁴ Source: TLF (Le trésor de la langue française informatisé)

²⁸⁵ Source: http://www.tns-sofres.com/sites/default/files/040209_superstitions.pdf

²⁸⁶ Source: idem

des gains (« cagnottes ») plus élevés lors de chaque vendredi 13. Par ailleurs, 41% des français ont déjà tenté leur chance ce jour-là « au loto ou aux jeux de hasard ».

7.4.4. Se loger, se nourrir, se déplacer

La vie est faite d'une série de questions d'ordre pratique attendant chacune sa solution. Voici quelques conseils pratiques sur ces questions essentielles de la vie que nous avons relevés.

- Le logement, mode d'emploi

Lorsque l'on va s'installer dans un nouvel endroit, la première question à se poser est : comment trouver un logement ? En France, comme partout ailleurs, le logement dans les grands villes est difficile à trouver et coûte cher. Heureusement, les étudiants disposent d'un réseau particulier de recherche de logement meublé : le CROUS (Centres régionaux des Œuvres universitaires et scolaires). Ils gèrent des chambres et studios en résidences universitaires à des prix modérés. Cependant, le nombre de disponibilités pour un logement du CROUS est limité d'où le temps d'attente est très long pour avoir quelques fois une réponse finalement négative. Ainsi, on peut s'adresser à de nombreuses agences immobilières qui servent d'intermédiaires entre les propriétaires et les locataires.

Le recours à une agence immobilière suppose de payer, au moment de la signature du bail, des frais d'agence. Ces frais représentent de 2,5 % à 10 % du montant du loyer annuel hors charges. Si l'on veut économiser ces frais d'agence et que l'on préfère se renseigner ailleurs, il y a des annonces dans les journaux, des panneaux d'affichages publics (dans les supermarchés, les campus universitaires, les centres d'information jeunesse, etc) ou des sites spécialisés de la location entre particuliers qui diffusent également des annonces de logement.

Pour comprendre une annonce et faire le bon choix, il faut avoir connaissance de certains termes et quelques formalités :

- **Le choix du logement**

Il existe deux types de logement : non-meublé et meublé. Comme leurs noms l'indiquent, un logement « non-meublé » ne fournit pas de meuble, il est pour ainsi dire « vide ». En revanche, dans celui « meublé », il y a des meubles, en tout cas les essentiels : un lit, un bureau, deux chaises, et une armoire, etc, selon l'offre.

Le prix du loyer est le principal critère de sélection, mais il ne faut pas oublier

d'inclure les charges et les frais d'électricité. Les charges comprennent l'entretien des parties communes, l'enlèvement des ordures, l'eau et le chauffage dans certains cas. Lorsque l'annonce affiche « CC 450€ », cela signifie que « Charges Comprises dans le loyer de 450 € ». Le genre de chauffage est très important, car un chauffage électrique consomme énormément et alourdit les dépenses, notamment en hiver. Par contre, un chauffage collectif est plus économique donc favorable.

On peut choisir de louer seul une chambre ou un studio, mais aussi être « colodataire » en partageant un appartement. L'avantage de ce deuxième choix consiste d'abord à avoir plus de confort avec un prix réduit. Une grande cuisine toute équipée et une salle de bain plus spacieuse. Puis à avoir de compagnie, de l'aide, de la chaleur humaine. L'inconvénient d'être en colocation, c'est l'apparition d'éventuels conflits avec les colodataires à cause des différences dans les habitudes quotidiennes. Par exemple, le non-respect de propreté dans les espaces communs, les bruits tard dans la nuit, etc.

- Une caution

Le propriétaire demande souvent à son locataire une garantie (pas obligatoire) pour assurer le paiement du loyer et des charges en cas de défaillance du locataire. Trouver une chambre ou un studio meublé sans la caution d'un tiers est souvent difficile pour un étudiant, notamment pour un étudiant étranger. Cette caution peut être « physique », c'est-à-dire l'engagement d'une personne avec un revenu stable, ou elle peut être « morale », portée par une banque ou un organisme. Si on ne trouve pas la caution d'un tiers, payer la totalité d'un an de loyer peut être une sorte de « garantie », sachant que le contrat de location est renouvelable à l'année. Généralement, le propriétaire ne demande qu'une caution d'un mois de loyer pour appréhender le retard de paiement du locataire et les frais éventuels de réparation du logement en cas de dégâts causés par le locataire.

- Une assurance logement

Lors de la location, il est obligatoire de souscrire une assurance multirisque habitation soit auprès d'une mutuelle étudiante, soit auprès d'une autre compagnie d'assurance. Les mutuelles étudiantes proposent des assurances multirisques en matière d'habitations ayant des tarifs intéressants. Dans tous les cas, il faut lire attentivement le contrat car, selon les mutuelles, les risques couverts ne sont pas les mêmes.

- Bien manger, c'est l'affaire de tous

Penchons-nous maintenant sur nos assiettes, car c'est la nourriture qui nous donne l'énergie vitale au quotidien. Où peut-on trouver des bons produits pas chers ? C'est la question à se poser. Voici quelques conseils sur le sujet :

- Les grandes surfaces

Dans des grandes surfaces (Auchan, Cora, Carrefour, E. Leclerc etc.), on trouve de tout avec différents rapports qualité/ prix. Pour les familles nombreuses, les musulmans, les végétariens ou encore les adeptes des produits biologiques, ces enseignes offrent des rayons spécifiques. Il y a plus de choix pour répondre au besoin de la plus large clientèle possible. Ces grandes surfaces s'installent généralement dans un centre commercial où il y a également de nombreuses boutiques (habillement, opticien, loisir, restauration, etc.), ainsi en faisant les courses, on peut faire une « balade des boutiques » et, pourquoi pas, se payer un petit plaisir.

L'inconvénient pour ces grandes surfaces est qu'elles se situent souvent loin du centre ville. Même s'il existe des transports en communs pour y accéder, on perd pas mal de temps en trajet.

- Les commerçants de proximité

Dans tous les quartiers, il y a au moins un supermarché (Carrefour express, super U, etc.) où on peut acheter des fruits, des légumes, du pain, des sucreries, des viandes, des surgelés, soit presque tout ce dont on a besoin, mais avec peu de choix et en payant un peu plus cher que dans les grandes surfaces. Il existe également des épiceries alimentaires qui restent ouvertes très tard le soir (22h) et les jours fériés lorsque les autres commerces ferment. Par contre, dans ces épiceries du quartier, on a encore moins de variété de produits et les prix sont encore plus chers. Les bouchers et les boulangers tiennent leurs commerces dans les quartiers qui proposent des produits de très bonne qualité avec un prix plutôt élevé. Habituellement une ou deux fois dans la semaine à certaines places publiques, s'installent des marchés où les agriculteurs commerçants des environs viennent vendre leurs produits de récoltes fraîchement sortis du champ. Les prix affichés aux marchés ne sont pas plus chers que ceux des supermarchés, et la fraîcheur des fruits et légumes est garantie. Pour connaître les dates et les lieux de ces marchés, on peut consulter le site web de la ville ou demander aux voisins autochtones.

- Les restaurants

Si l'on est pas doué en cuisine ou trop fatigué pour la faire, on trouve facilement

de nombreux restaurants à disposition. Les restaurants universitaires proposent des menus « Entrée + plat consistant + dessert » à 3,20€ (prix en 2016). Un menu Kebab (kebab + frites + canette de boisson) se paie 6€. Une pizza et une boisson coûtent environ 11€. Un buffet chinois vaut environ 13€. Un formule (Entrée + plat consistant + dessert) de restaurant coûte entre 15€ et 25€²⁸⁷.

- Les astuces

Toutes les grandes surfaces et les supermarchés proposent gratuitement aux clients une « carte fidélité » qui offre de nombreuses réductions sur les produits alimentaires et aux autres produits quotidiens. Il vous suffit de demander au guichet d'accueil un formulaire d'adhésion à remplir et cette carte vous sera immédiatement remise. Certains supermarchés proposent même des « cartes fidélités d'étudiant » qui permettent aux étudiants de bénéficier d'encore plus d'avantages. Ce système de « carte fidélité » existe dans toutes les boutiques commerciales.

Même si les grandes surfaces et les supermarchés proposent des produits alimentaires asiatiques (nouilles, riz, épices, sauces etc.), les prix sont assez chers. Il vaut mieux aller dans les magasins asiatiques du genre «Paris store » où on a plus de choix, avec un prix moins élevé et l'assurance de l'origine du produit.

On n'est jamais si bien servi que par soi-même, c'est pourquoi, au lieu de baver sur les photos des plats délicieux, c'est le moment d'apprendre à faire la cuisine. En effet, il y a les recettes détaillées de tous les plats du monde sur internet. Avec un peu de volonté et de pratique, on peut savourer ses plats favoris, peu importe le pays dans lequel on s'est installé.

- Se déplacer, un besoin naturel humain

Pour tout animal, se déplacer est une fonction vitale. Un être humain se déplace non seulement pour se nourrir, mais aussi pour exercer des activités sociales. Lorsque l'on veut garder une bonne condition physique et morale, il est impossible de ne pas bouger de chez soi. En France, comme dans tous les pays développés, le problème de la pollution de l'air devient de plus en plus inquiétant, ainsi l'état français promeut la politique de « déplacement écologique », c'est-à-dire, le fait de privilégier les moyens de transports plus respectueux de l'environnement.

- Les transports en commun

En France, on trouve le bus, la navette, le tramway, le métro. Ces transports en

²⁸⁷ Prix approximatif variable selon la région

commun représentent 16,1 % des transports intérieurs terrestres de voyageurs en 2012²⁸⁸. Ils ont de nombreux avantages : plus écologiques, plus économiques, plus de sérénité du fait de ne pas avoir besoin de se concentrer sur sa conduite et sur les autres véhicules.

Pour encourager les gens à choisir les déplacements en transports en commun, il existe de nombreuses options de ticket à tarif réduit qui offrent des choix pour tout type de passager : Le ticket de groupe (3-5 personnes), le ticket 24h, le carnet de 10 tickets, l'abonnement mensuel ou annuel. Des réductions plus importantes sur l'abonnement sont également accordées aux jeunes, aux seniors, aux handicapés, aux familles nombreuses et aux gens de revenus modestes (tarification solidaire²⁸⁹).

- Les vélos

Pour de courtes distances (1-5 km), le meilleur moyen de transport en ville est sans doute le vélo. Finis les problèmes d'embouteillage et de stationnement, avec un vélo, on part avec l'esprit léger.

Depuis quelques années, avec l'apparition des systèmes de location de vélo en libre service, le nombre de cyclistes urbains ne cesse d'augmenter²⁹⁰ dans les villes françaises :

->A Lyon et à Villeurbanne, le trafic cycliste a été multiplié par plus de 3 fois en 8 ans.

-> A Bordeaux, 8 % des déplacements dans le centre-ville se font aujourd'hui à vélo, contre 3 % il y a 10 ans.

->A Strasbourg, 15 % des déplacements se font à vélo pour l'ensemble de la ville.

Des bornes de location de vélo en libre service sont installées un peu partout dans les villes françaises et les autres aménagements cyclables sont aussi très développés. Par exemple, dans les transports en commun (train, bus), il y a des espaces réservés spécialement aux vélos. D'innombrables « barres à vélo » sont à disposition sur les trottoirs, autour des immeubles d'habitation et des établissements publics (supermarchés, bibliothèques, cinémas...). Le réseau de pistes cyclistes, déjà très étendu, ne cesse de s'agrandir encore et offre aux cyclistes des espaces plus sécurisés.

Chaque année a lieu le Tour de France, créé en 1903, qui est un événement sportif mondialement connu. Tous les sportifs de haut niveau et les amateurs s'y

²⁸⁸ Source:Part des transports en commun dans le transport intérieur terrestre de voyageurs,Dossiers ,avril 2014,Insee

²⁸⁹ Bénéficiaire d'un tarif préférentiel pour un abonnement mensuel, calculé en fonction de l'âge et du Quotient Familial (QF).

²⁹⁰ Source:10 modes de transport propres pour se déplacer en ville,consoglobe.com

réunissent pour partager leur passion du vélo. Ce sont les cyclistes françaises qui ont récolté le plus de victoires (36 fois) depuis la création de cette compétition. Il est même possible de découvrir la France à vélo, grâce à des organismes touristiques spécialisés en deux roues qui vous proposent des activités et itinéraires à vélo partout en France. Si la Chine fût jadis « le pays du vélo », c'est la France qui l'est devenu de nos jours.

- Le covoiturage

Au-delà de la conscience écologique, beaucoup de français qui choisissent le covoiturage comme moyen de se déplacer ont un but économique, car les frais de carburant sont partagés et alors le déplacement coûte nettement moins cher que le train ou l'avion. De plus, pour un long trajet, il est agréable d'être accompagné ; un lien social peut alors être développé.

Le covoiturage existe depuis longtemps sous le nom de « auto-stop », mais ce dernier reste un acte individuel et occasionnel. Depuis que les nouveaux moyens de communication (téléphones portables, internet) s'étendent et sont accessibles à tous, la pratique du covoiturage connaît un réel engouement en France. En 2007, la France comptait déjà 78 sites de covoiturage²⁹¹. L'Ademe²⁹² recense au moins 200 services de covoiturage, organisés via des structures de mise en relation des covoitureurs²⁹³. Ainsi, la Fédération du Covoiturage (FEDUCO) est créée en France en décembre 2008 par différents acteurs privés et associatifs. Son but est la promotion du covoiturage sous toutes ses formes. Le gouvernement a organisé la première Journée du Covoiturage en France le 17 septembre 2010. Avec la prise de conscience écologique et surtout l'augmentation des divers frais liés à la possession et l'utilisation d'une voiture individuelle, le nombre des adeptes du covoiturage grandit d'année en année en France.

S'installer à l'étranger pour un long séjour nécessite quelques connaissances sur le pays où on va aller. C'est-à-dire, savoir comment les habitants vivent et de quelle manière la société fonctionne. Parmi toutes les connaissances que l'on peut qualifier de « casse-tête », les plus redoutables sont les souscriptions.

7.4.5. Diverses souscriptions

²⁹¹ Source : Le covoiturage en France et en Europe, Octobre 2007, centre d'études sur les réseaux, les transports, l'urbanisme et les constructions publiques

²⁹² Ademe : l'Agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie

²⁹³ Source : GUITTAT, Yves, France : trois millions de covoitureurs selon l'Ademe, 17 septembre 2010
<http://www.automobile-entreprise.com/France-trois-millions-de,1734>

Familièrement nommées « Faire des papiers », les diverses souscriptions sont « ennuyeuses » mais obligatoires et nécessaires pour la vie quotidienne en France.

- Gouvernementales

Certaines démarches administratives sont plus prioritaires que les autres, c'est le cas pour toutes les demandes qui concernent l'inscription dans le système administratif du pays.

- Titre de séjour

Avoir une pièce d'identité valable est primordiale, car pour toutes les démarches administratives, une photocopie de celle-ci pourra être exigée. Une fois arrivé en France, un mois avant la date d'expiration de votre visa, vous devez faire une demande de « titre de séjour » à la préfecture de ville où vous résidez.

Les étudiants auront un titre de séjour « étudiant » généralement renouvelable un an (avec possibilité d'avoir un titre de 2 ans pour les étudiants de Master, et de 3 ans pour les doctorants) qui donne le droit d'exercer un travail à mi-temps (20h / semaine ou 900h /an). On peut changer le statut d'étudiant en statut « professionnel » tout en continuant ses études et en assumant un travail à plein temps (35 /semaine) mais cela nécessite un contrat de travail qui a un rapport avec les études. Par exemple, si on est étudiant en économie et que l'on travaille comme serveur dans un restaurant chinois, on ne peut pas avoir un titre de séjour professionnel qui permet de travailler en plein-temps. Bien sûr, les cas de travail dissimulé, ou dit « travail au noir » ne sont pas rares dans ce milieu professionnel surtout dans les restaurations asiatiques.

Avoir le statut « étudiant » permet de bénéficier de nombreux avantages : exonération ou réduction d'impôt, plus d'allocations sociales (logement, transport, loisir, etc.), cependant, pour pouvoir renouveler son titre de séjour d'étudiant, le demandeur doit prouver sa réussite aux examens au cours de l'année précédente. C'est-à-dire que pour un étudiant ayant échoué à l'obtention de son diplôme 2 années successives, la demande de renouvellement sera rejetée.

- Sécurité sociale

Communément nommée « sécu », la sécurité sociale en France désigne un ensemble de dispositifs sociaux qui protègent les individus contre différents risques (maladie, travail, retraite, famille etc.). Elle fonctionne automatiquement pour tous les citoyens français et les étrangers qui résident en France²⁹⁴.

²⁹⁴La décision n° 93-325 DC du Conseil constitutionnel du 13 août 1993 précise que « les étrangers

C'est la sécurité sociale, précisément l'Assurance Maladie, qui prend en charge gratuitement les remboursements des différents frais de soins médicaux. Les taux de remboursement sont entre 15% et 100% :

Taux de remboursement des actes et soins médicaux pris en charge par l'Assurance Maladie (à compter du 2 mai 2011)			
	Cas général	Régime d'Alsace-Moselle (1)	Bénéficiaires du FSV ou de l'ASPA (2)
Honoraires			
Honoraires des praticiens : médecins, chirurgiens-dentistes, sages-femmes (3)	70 %	90 %	80 %
Honoraires des auxiliaires médicaux : infirmières, masseurs-kinésithérapeutes, orthophonistes, orthoptistes, pédicures-podologues (3)	60 %	90 %	80 %
Analyses et examens de laboratoire			
Actes en B (actes de biologie)	60 %	90 %	80 %
Actes en P (actes d'anatomie et de cytologie pathologiques)	70 %	90 %	80 %
Prélèvements effectués par les médecins, chirurgiens-dentistes, sages-femmes	70 %	90 %	80 %
Prélèvements effectués par les directeurs de laboratoire non médecins, les auxiliaires médicaux, les auxiliaires de laboratoire non infirmiers	60 %	90 %	80 %

jouissent des droits à la protection sociale, dès lors qu'ils résident de manière stable et régulière sur le territoire français » (Loi relative à la maîtrise de l'immigration et aux conditions d'entrée, d'accueil et de séjour des étrangers en France (conseil-constitutionnel.fr))

Frais d'analyse et d'examen de laboratoire relatifs au dépistage sérologique du VIH et de l'hépatite C	100 %	100 %	100 %
Médicaments			
Médicaments reconnus comme irremplaçables et particulièrement coûteux	100 %	100 %	100 %
Médicaments à service médical rendu majeur ou important	65 %	90 %	65 %
Médicaments à service médical rendu modéré	30 %	80 %	30 %
Médicaments à service médical faible	15 %	15 %	15 %
Préparations magistrales (PMR)	65 %	90 %	65 %
Préparations magistrales à base de spécialités déconditionnées ayant un taux de prise en charge à 30 % (PM4)	30 %	80 %	30 %
Médicaments homéopathiques et préparations magistrales homéopathiques (PMH)	30 %	80 %	30 %
Autres frais médicaux			
Optique	60 %	90 %	80 %
Prothèses auditives	60 %	90 %	80 %
Pansements, accessoires, petit appareillage	60 %	90 %	80 %
Grand appareillage (prothèses oculaires et faciales, orthoprothèses, véhicules pour handicapé physique)	100 %	100 %	100 %
Produits d'origine humaine (sang, lait, sperme)	100 %	100 %	100 %
Frais de transport	65 %	100 %	100 %
Cure thermale			
Honoraires médicaux (forfait de surveillance médicale, pratiques médicales complémentaires)	70 %	90 %	80 %
Frais d'hydrothérapie	65 %	90 %	80 %
Frais d'hébergement, frais de transport	65 %	65 %	80 %
Cure thermale avec hospitalisation	80 %	100 %	100 %
Hospitalisation (à l'hôpital ou en clinique privée conventionnée)			
Frais d'hospitalisation (4)	80 %	100 %	80 %
Transfert d'un établissement hospitalier vers un autre établissement hospitalier, sauf maison de retraite ou de convalescence	100 %	100 %	100 %

(1) Ces taux de remboursement sont applicables aux personnes qui sont affiliées au régime local d'Alsace-Moselle.

(2) Ces taux de remboursement sont applicables aux personnes titulaires, au titre d'un avantage de vieillesse, de l'allocation supplémentaire du fonds spécial vieillesse (FSV) ou de l'allocation de solidarité pour les personnes âgées (ASPA).

(3) Ces taux de remboursement sont applicables aux soins dispensés :

- au cabinet du praticien ou de l'auxiliaire médical ;
- au domicile du malade ;
- dans un dispensaire, un centre de soins ou en consultation externe à l'hôpital.

(4) Les frais d'hospitalisation comprennent les frais de séjour, les frais de salle d'opération, les honoraires des praticiens et auxiliaires médicaux, les frais d'analyses et d'examens de laboratoire relatifs aux soins dispensés pendant le séjour dans l'établissement hospitalier.

Tableau 60 : Le taux de remboursement des actes et soins médicaux pris en charge par l'Assurance Maladie²⁹⁵

Ainsi, l'Assurance Maladie couvre une grande partie des frais médicaux. Il existe également de nombreuses mutuelles de santé payantes pour bénéficier d'un remboursement à cent pour cent. « Une carte Vitale » est délivrée à tout bénéficiaire de l'assurance maladie. Elle contient tous les renseignements administratifs nécessaires au remboursement des soins et à la prise en charge en cas d'hospitalisation.

– Universitaires

Le public concerné par ma recherche a pour but de continuer ses études supérieures en France. C'est pourquoi une explication sur les inscriptions universitaires est judicieuse.

Pour obtenir une préinscription dans une université française, un étranger résidant hors de France doit s'inscrire en ligne sur l'espace Campus France du pays et suivre les démarches indiquées. Une fois le dossier complété, les universités choisies examineront le dossier et adressera une attestation de préinscription dans le cas d'une candidature favorable. Cette attestation permet de faire ensuite une demande de visa pour partir en France.

Lors de l'arrivée en France, l'inscription reste à finaliser à l'université. Généralement, l'inscription se fera en deux temps : d'abord c'est « l'inscription administrative » qui concerne le paiement et l'enregistrement des données de l'individu

²⁹⁵ Source : ameli.fr

<https://www.ameli.fr/assure/remboursements/rembourse/tableau-recapitulatif-taux-remboursement/tableaux-recapitulatifs-taux-remboursement>

dans le système universitaire. Une carte d'étudiant qui servira comme carte d'identité au sein de l'établissement sera distribuée. La carte d'étudiant est également un « passe partout » dans le campus qui permet de payer les divers services universitaires (restaurant, photocopie, etc.). Cette étape peut être entièrement réalisée via le site de l'université dédié à cet effet et la carte d'étudiant sera envoyée par voie postale. Ensuite, c'est « l'inscription pédagogique », qui est obligatoire et conditionne les semestres. C'est à ce moment -là que l'on choisit les cours en option, les travaux dirigés (TD) et travaux pratiques (TP). Un calendrier précis est proposé pour les inscriptions pédagogiques et les places sont limitées entre 15 et 20 pour chaque TD ou TP.

Dès lors que ces deux inscriptions sont effectuées, l'inscription universitaire est enfin complète. Pour une réinscription, les démarches à suivre reprennent le même schéma.

- Bancaires

Les banques offrent certains avantages pour attirer les futurs clients, comme la réduction ou la gratuité des services bancaires, les cadeaux de bienvenue, etc. On peut choisir la banque qui convient le mieux par rapport aux avantages proposés. Lors de l'ouverture d'un compte dans une banque, le conseiller financier peut suggérer également certaines assurances (vie quotidienne, santé, logement, etc.). Les choix de la carte bancaire, du type de compte et des services sont alors mis en place mais peuvent être modifiés à tout moment auprès du conseiller.

Parmi les différents comptes bancaires, il y en a deux qui conviennent plus aux étudiants : le compte courant et le compte épargne. Le premier sert aux transactions et opérations financières les plus ordinaires de la vie : virement du salaire et encaissement de paiements, prélèvement automatique des factures, réalisation de virements externes. Les fonds déposés peuvent être retirés par le détenteur à tout moment, en totalité ou en partie. Il est le plus souvent associé à des moyens de paiement tels que la carte bancaire et le carnet de chèques (d'où son surnom assez répandu de « compte chèque »), et peut être éventuellement assorti d'un découvert autorisé. Le deuxième, à l'inverse du compte courant, le compte épargne ou « compte sur livret » ne peut être assorti de moyens de paiement et d'une autorisation de découvert. Les fonds d'un compte épargne sont rémunérés en fonction d'un taux d'intérêt régulièrement mis à jour et sont déposés à vue, ce qui signifie qu'ils peuvent être retirés à tout moment.

Suite à l'ouverture du compte bancaire, il est possible de demander auprès du guichet de la banque un RIB (relevé d'identité bancaire) servant aux divers virements et

transactions et un solde de tout compte parfois demandé comme justificatif, pour une demande de financement par exemple.

- Communicatives

Actuellement, il est difficile de vivre sans internet. Non seulement de nombreuses opérations sont faites exclusivement en lignes (transfert de dossier, divers inscriptions, télécommunications, etc.), mais le web offre aussi un espace de loisir infini. Tous les étudiants étrangers vous diront que ne pas être « connecté » dans la vie serait insupportable, car c'est le seul moyen de garder contact avec leur pays d'origine et, pour beaucoup d'entre eux, le seul moyen de se divertir. C'est la raison pour laquelle une explication sur la souscription d'internet en France est nécessaire dans le programme.

D'abord, il faut ouvrir une ligne téléphonique. Pour ce faire, on peut se rendre à une agence de France télécom/ Orange (frais d'ouverture 50 euros en 2015). Ensuite, c'est le choix du fournisseur. Les plus connus sont : Free, B&you, Numéricable, Bouygues, Orange, Sfr, etc. Chaque fournisseur a ses points forts et ses faiblesses. De plus, ils proposent tous par moment des promotions très intéressantes, par exemple des formules associées au téléphone mobile à prix réduit. Enfin, passons à la souscription. La réalisation de cette étape via téléphone ou internet nécessite : un numéro fixe (obtenu après l'ouverture de ligne téléphonique), une adresse, un RIB (relevé d'identité bancaire) pour le virement mensuel de facture et une adresse mail. Après environ 2 semaines d'attente, deux boîtiers « Box » (adsl et TV) seront livrés. Il n'y a plus qu'à procéder au branchement pour être connecté.

Le but d'un enseignement de langue vivante étrangère ne consiste pas à avoir de bonnes notes à l'examen. La réussite de la transmission est que nos élèves pourront se débrouiller sans trop de difficulté dans l'environnement linguistique de cette langue, c'est-à-dire en France. La compétence linguistique est nécessaire mais non suffisante pour s'adapter à la vie en France. La compétence socioculturelle a autant d'importance que l'enseignement. Comment ça marche ? Comment faire ? Ces questions liées à la vie de tous les jours méritent notre attention. Notre programme doit être pragmatique.

Soucieux de la « complexité » de la culture comme matière d'enseignement, on pourrait se poser la question quant au choix de la langue (extralinguistique) utilisée en cours, la langue chinoise (L1) ou la langue française (L2). On a tendance à penser en

cours de langues étrangères en Chine qu'il est mieux de s'immerger dans « le bain linguistique », car cela accélère l'acquisition de cette langue étrangère. (Ex : Méthode directe). Si cela peut être le cas pour les cours de langues qui ont un objectif « linguistique », ce n'est pas approprié pour notre cours qui vise à intégrer l'aspect culturel de la langue. On assimile sa langue maternelle de manière inconsciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage d'une langue étrangère exige un effort supplémentaire. L'acquisition d'une nouvelle connaissance repose toujours sur « la matrice » de notre conscience, modulée avec la langue maternelle.

Ce que je propose ici devrait être avant tout un cours sur la culture qui est complémentaire aux autres cours dits « linguistiques ». Son but principal consiste à élargir la culture générale des apprenants chinois sur la France et à leur faire acquérir certaines compétences socioculturelles utiles à la vie quotidienne en France. Si on utilise la langue française (L2) comme langue d'enseignement, l'objectif initial de ce cours serait détourné vers une compétence linguistique (l'explication des mots et des grammaires, la compréhension de texte). L'avantage avec la langue chinoise (L1), c'est que non seulement les élèves comprennent et assimilent sans ambiguïté les informations que l'enseignant leur transmet, donc plus efficacement, mais aussi et surtout on a une possibilité de réaliser un projet d'enseignement/apprentissage qui se focalise sur la culture et rien que de la culture, ce qui correspond exactement à mon intention.

Ainsi le programme sera rédigé en chinois et non en français ou en bilingue. La langue française n'apparaît que sous la forme de « documents authentiques » ou comme des termes référentiels nécessaires à la présentation d'un sujet en cours. Une liste de vocabulaire avec la traduction en chinois est fournie dans chaque cours pour faciliter la compréhension globale.

7.5 Esquisse de plan du cours (1h)

1) Mise en place du cours (5minutes)

- L'introduction du thème
- L'enseignant interroge les élèves sur ce qu'ils savaient déjà sur le sujet

2) Activité (35minutes)

- L'enseignant donne la présentation et l'explication à l'aide des photos, vidéos, schémas (20 minutes)
- Les élèves font la discussion (15 minutes)

---> L'échange des opinions sur le sujet présenté

---> La comparaison avec la Chine (différences, similitudes)

3) Exercice (15 minutes)

– Les élèves s'exercent avec des documents authentiques

---> Remplir un formulaire

---> Lire une annonce

---> Comprendre une publicité

- Les élèves réalisent une « tâche » en simulation

---> Réfléchir aux démarches à suivre

---> Donner des conseils comme un « ancien »

- Les élèves répondent à une série de QCM

4) Apprendre une expression ou quelques mots de la vie courante (5 minutes)

- L'enseignant laisse les élèves deviner la signification en donnant des indices
(Expressions populaires, Cyberlangages, Abréviations, Interjections)

- L'enseignant explique aux élèves la signification

C'est une proposition du plan du cours parmi d'autres. On pourrait également prendre l'exemple des manuels utilisés en cours de français en France qui portent une attention particulière à la culture française courante, par exemple: «Le nouvel Espaces», « Connexions méthode de français » ou encore « Que voulez-vous dire ? » (illustrés dans Tome II, Annexes, P186)

Ainsi arrivons-nous au dernier chapitre qui est la partie la plus « technique » de cette thèse. Ce que je décris comme « technique », c'est la tentative d'élaborer, avec un « programme complémentaire » centré sur la « culture française courante », une « façon de faire » qui réponde (j'espère) aux besoins des apprenants chinois qui veulent séjourner en France pour leur études supérieures. Cette proposition n'est pas sans fondements. Elle est faite en prenant en compte les références aux compétences culturelles et interculturelles (ex : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), les objectifs pédagogiques pour une compétence de communication interculturelle (ex: celui de Guo-Ming CHEN et William J. STAROSTA) ou encore les étapes d'une démarche interculturelle proposées par Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, sans oublier les diverses stratégies d'enseignement/apprentissage d'une langue culture (de Joan RUBIN, de Rugby OXFORD (1990), Joseph Michael O'MALLEY et Anna Uhl CHAMOT).

Étant donné que ma recherche veut mettre en lumière les difficultés spécifiques

des apprenants, ici en l'occurrence, celles des apprenants chinois en France, elle se situe donc dans le champ de « la pédagogie différenciée »: « *L'idée d'une nécessaire différenciation rationnelle de la pédagogie pour faire face à la diversité des publics présents dans les classes hétérogènes est le produit d'un conflit devenu insupportable entre cette diversité et l'unité réalisée des programmes et des méthodes.*»[Legrand, Louis, 1973 :53]. Il s'agit d'introduire de la souplesse dans les comportements et les pratiques d'enseignement pour répondre aux besoins des élèves. Ceci ne nécessite pas beaucoup de moyens, mais plutôt une approche différente du travail. Dans la mesure où tout ceci est destiné à aider les enseignants à devenir de meilleurs enseignants pour tous les élèves, il est nécessaire de leurs capacités, de leurs handicaps et de leurs origines.

La pédagogie différenciée constitue un bon détournement pour gérer une telle situation. En réfléchissant sur les élèves, c'est à dire réfléchir sur la façon d'enseigner et sur les méthodes d'apprentissage des élèves. Une telle démarche a aussi l'avantage de suivre les procédés mis en œuvre par chaque élève pour espérer réussir à assimiler les connaissances et les concepts que l'enseignant a préparés à cet effet. Cela consiste à penser à ce qu'aiment les élèves, à ce qui les intéresse, et ce qui les motive à participer activement au processus d'apprentissage. C'est pourquoi « l'idéologie et les modes éducatifs traditionnels (Confucius) et modernes (Anton Semionovitch MAKARENKO et Ivan Andreevich KAIROV) chinois » sont également pris en compte dans notre recherche pour mieux répondre à ces attentes des publics concernés.

8. Discussion-débat sur les écarts entre les deux systèmes scolaires France/Chine si éloignées par leur histoire réciproque

8.1 La Culture de la France (ou de tout autre pays) peut-elle s'enseigner ... ?

Généralités :

Au début d'un travail de recherche, on devrait pouvoir poser beaucoup de questions au chercheur pour toutes sortes de raisons singulièrement à travers trois interrogations qui sont :

1°/ Quelles sont les chances, en pourcentage (%), d'un succès auprès des tes Employeurs potentiels que tu crois atteindre au terme de tes efforts ?

2°/ Comment penses-tu rentabiliser tant d'efforts, d'argent, du temps consacré dans cette entreprise pour laquelle il n'y a pas de porte de sortie, où il manque jusqu'à un intermédiaire habilité à défendre tes droits, en cas de besoin, face à un employeur retord ?

3°/ Au cas où ce serait un échec réel et même beaucoup plus cuisant que ces questions n'avait même pas intégré quelques stratégies spécifiques, susceptibles d'ouvrir des voies nouvelles à mettre en œuvre selon les besoins de ses apprenants ?

Autrement dit, n'est-ce pas plus qu'un risque que tu cours en te lançant dans une aventure sans issue honorable et non interchangeable?

En d'autres termes, pourquoi ne pas t'assurer, dès le début de la formation, et des lacunes de nos apprenants selon leur niveau de connaissance (au sens de diplômé reconnu, sinon recherché par les utilisateurs institutionnels, etc..) des savoirs moins contestés, voire moins dépréciés ?

Cette discussion/débat n'est pas aussi banale qu'il y paraît à première vue. Plus d'un étudiant imprudents se sont laissés prendre dans ce genre de piège en s'y engageant sur un sentier plein d'épines et des doutes, hélas, d'autant plus qu'à notre niveau de recherche post-universitaire, la route, le temps, et les moyens mis à disposition sont loin d'être en adéquation. Dans une mondialisation aux potentialités diverses un diplôme de Masters dans une filière plus professionnellement apprécié par le monde du travail n'est-il pas meilleur voire plus valorisant pour la carrière ? Bref, on voit bien combien la réflexion ouverte ici interpelle véritablement tout le monde et va au-delà d'un seul champ/domaine.

Pour revenir au chercheur précisément à notre spécialité en Sciences du Langage, à savoir la Didactique des Langues et des Cultures (FLE ou une toute autre langue et culture étrangères) et plus exactement la problématique de cette thèse soit : **la Culture, l'interculturel, le transculturel**, etc. peut-être placée, sans nul doute, au centre de la polémique et nous oblige à accepter la discussion ou le débat à ciel ouvert. Ce détour n'en vaut que plus de valeur, au terme de notre travail de rédaction qui devrait être arrivé ici, peu à peu, à la fin.

Néanmoins, on ne peut pas s'en tenir à une seule piste, une seule raison d'échec. Lire et comprendre en même temps (nous pensons aux dizaines et dizaines de livres, des thèses, des revues de cultures, de pédagogie, de didactique, que nous a apporté de parcourir notre directeur de la thèse), c'est dire que pour nous, doctorante chinoise, il ne fait aucun doute que cette ambition de diplôme le plus élevé fait partie des obligations aujourd'hui si nous voulons obtenir un poste dans l'une ou l'autre université chinoise. Et voilà une autre raison encore qui nous impose cette discussion dans ses applications et recherches : c'est que la question peut surgir à tout instant que ce soit dans les rencontres scientifiques telles que les colloques, les séminaires ouverts au monde de la

formation des formateurs, ou bien encore dans les publications ou conférences et activités de même acabit. C'est beaucoup trop de compétences / expériences que l'on nous exige.

La question centrale qu'on devrait donc se poser ici porte précisément des éléments que nous allons prospecter pour voir jusqu'à quel point le recours à la culture et autres pourraient être non seulement compatibles avec sa thématique de recherche mais surtout à la fois pour les résultats à en attendre comme pour ses Employeurs, les étudiants en tant que futurs « spécialistes du Français Langue étrangère » dans le pays où on l'envoie par exemple.

En somme, nous aimerions ouvrir ici la porte à un certain nombre de questions allant au-delà de la seule « culture, interculturel, transculturel », etc. De quoi s'agit-il donc ? Il serait nécessaire de rappeler au lecteur que l'idée première de ce doctorat aurait tendance à s'inscrire dans une logique que les différents directeurs de mémoire, de thèse de doctorat, depuis le début d'envoi de nos étudiant(e)s chinois(e)s en masse dans les universités françaises ou francophones au cours des 30 dernières années. Or, ceux de ces jeunes-gens qui prenaient l'inscription scolaire dans une Faculté des Lettres ont choisi généralement la formation des formateurs en langues et cultures étrangères ou Didactiques des Langues et des Cultures vivantes (langues et cultures européennes essentiellement!, soit dans l'ordre Anglais, Français, Espagnol, et d'autres.) En l'occurrence, notre aspirante est ceux / celle ayant choisi le FLE.

Nous ne l'avons peut-être pas clairement exprimé mais le postulat récurrent était : « on enseigne mal le français car on ne s'intéresse qu'aux épreuves de fin d'année entièrement consacrées à la Grammaire Normative Prescriptive (GNP). On n'a des yeux et des préoccupations qu'aux exigences pour le Test du diplôme officiel FS4/FS8 (Licence & Magistère chinois). Vient ensuite le souci de pouvoir bien préparer les apprenants Chinois, particulièrement ceux qui sont inscrits pour la spécialité de français (autrement dit ces étudiants-là sont demandeurs de français en tant que langue 1ère dans la préparation de la Licence et /ou le Master)

En un mot, s'il est vrai que le problème posé n'est pas spécifique aux difficultés croisées dans l'enseignement du FLE et des langues locales de la chercheur, il ne reste pas moins vrai que les efforts que l'on attend de l'impétrante demeure multiples.

En effet, elle devrait produire, tout comme l'ensemble de ceux qui partagent la spécialité à tous les niveaux du savoir :

a) Être capable de consolider non seulement ses connaissances de la langue écrite et

parlée au terme de la formation ;

b) Contribuer à l'assise du FLE dans l'Éducation Nationale de son pays, mais aussi être en mesure d'apprendre à l'apprendre et apprendre à l'enseigner.

C'est dire, en quelque sorte qu'au-delà de tout ce qui contribue à l'acquisition des connaissances des apprenants dans ce domaine, ce qui suppose être apte à passer par toutes sortes de voies y conduisant, c'est à dire « le bien apprendre à apprendre » et « le bien maîtriser le savoir enseigner ». A l'arrivée, le sens de ce débat devrait conduire sur le chemin de la formation de l'enseignant comme celui de son apprenant-futur utilisateur compétent de cette langue et cette culture étrangères. Reste un troisième point découlant de :

c) Or, l'hypothèse de la doctorante, que nous sommes, est que la voie prise par les Autorités Supérieures de l'Éducation continuent de s'en tenir à la seule grammaire des mots et des règles normatives, qui ne permet nullement à ceux qui réussissent aux épreuves du diplôme à la fin des différents cycles universitaires (FS4/FS8) de parler, un tant soit peu, le français.

Les enseignant(e)s chinois(e)s d'aujourd'hui en a fait, pour ainsi dire, sa hache de guerre les poussant à fustiger, chaque fois que l'occasion de s'exprimer se présente, leurs collègues enseignants de cette génération des anciens et défenseurs de SF4/SF8.

Bref, en tant que chercheuse, qui plus est didacticienne, à l'instar de mes homologues, je me suis sentie obligée de rechercher toutes sortes d'issues susceptibles de palier cette carence en m'inscrivant sur une orientation non seulement éloignée d'une grammaire normative prescriptive mais celle empruntant une toute autre méthodologie qui choisisse d'aller vers une compétence discursive et communicative. Ces choix méthodologiques nous ont donc dirigée vers une recherche assidue qui pourrait déboucher, à terme, sur une compétence communicative socio-langagière partant sur les bases du trio inséparable comprenant **la culture vs culture/culturel vs culture/interculturel vs interculturel//transculturel**. Par ailleurs, ce savoir, à trois têtes que la culture/culturelle ou culture/interculturel et/ou bien encore interculturel/transculturel pourrait être rapprochée de son homologue en langue et en culture chinoises. Tel est notre deal dans le cas présent.

Après avoir pris la température d'un ou plusieurs examens comparés organisés au niveau de chacun de ces deux pays : Le public chinois déjà installé en France à celui d'un autre public vivant celui-là en Chine nous pensons alors pouvoir vérifier le bien-fondé de l'hypothèse de base liée à la question de départ nous pourrions évaluer le degré

de réussite entre les deux voies : celle d'un Comité toujours convaincu de mettre en demeure l'écart séparant les étudiants du « classique FS4/FS8 » de la compétence culture/culturelle//culturelle/interculturelle//transculturelle issue de l'enseignement/apprentissage d'une langue et culture étrangères grâce à une référence aux savoirs dans l'évaluation d'une compétence culturelle/interculturelle/transculturelle se déroulant dans un cadre chinois ou pour des apprenants chinois vivant dans le pays de départ pour l'enseignement/apprentissage, en l'occurrence, de Français Langue Étrangère.

Ainsi donc, nous croyons avoir essayé de montrer qu'il existe bel et bien deux positions concurrentes dans l'univers chinois avec d'un côté les enseignants plus anciens dans le métier et de l'autre côté la nouvelle génération des formateurs formés en France ou dans un pays francophone (Belgique, Canada/Québec, Suisse /Romande, etc.). Le lecteur aura compris que l'auteur de cette thèse appartient à cette dernière génération même si la doctorante a choisi de ne pas s'engager complètement d'un côté contre l'autre puisqu'elle se contente de faire le choix de comment l'on peut procéder sans parti-pris frontal.

Dans ce cas de figure, une fois de plus, la conduite de cette expérimentation est sensée s'inscrire totalement en dehors d'une grammaire quelle qu'elle soit qu'on la situe sur un socle de Grammaire normative prescriptive (grammaire essentiellement scolaire/académique, etc.) ou sur l'autre facette, à savoir Grammaire normative descriptive (grammaire proche de la démarche sociolinguistique).

La seule grammaire qui pourrait aller dans un sens recevable ici serait plutôt comparable à une « grammaire culturelle transformationnelle universelle » la catégorisation retenue ici frôlant plutôt la vieille hypothèse de SAPIR et WHORF ²⁹⁶.

8.2 De la littérature savante sur cette problématique vue par la DDL : Revues, écrits divers.

8.2.1 L'École et la culture face à la notion de compétence ou crise et la fin des certitudes ?

Alors que je venais d'obtenir mon diplôme de « Licence » (selon le système chinois), je me suis tout à coup sentie moins sûre de moi quant à mon orientation professionnelle. Le plus embêtant de la situation c'est que l'instant d'avant cette sortie

²⁹⁶ Hypothèse d'Eduardo SAPIR & WHORF (1930,envoie aux chercheurs de ces années) à savoir : Entre des savants tels que les linguistes, les littérateurs les philosophes, les ethnologues, les anthropologues, etc. ils circulent plusieurs questions importantes quant à la question suivante : Qui entre la Parole et la Pensée est née la Première ?.

brutale de mes certitudes est que tout ceci semblait être lié avec le fait que mon entourage familial lui-même n'affichait plus la même façon de juger les différences d'approche de l'avenir de leur jeunesse à eux et de celle du monde occidental européen dépouillé désormais de tout préjugés d'autant plus que l'enthousiasme pour l'ouverture au monde « longtemps attendu » des Autorités politiques du pays qui ouvrait les frontières pour des déplacements à l'étranger l'emportait sur toute autre considération. Cela m'a incitée à me replonger dans mes interrogations sur « mon » ou plutôt « notre » avenir à nous les jeunes, à nous la jeunesse du moment (après 2003, -4, -5) !

Qu'est-ce qui venait d'échanger au point d'oublier les idées qui semblaient si bien ancrées dans le discours politico-idéologique entre « *les* » ennemis d'hier, « *nos* » ennemis d'hier (Occident européen vs. nous Chinois)? Comment et quand avons-nous sauté la frontière de l'éthique confucéenne, hier encore si infranchissable voire inimaginable ! Le problème précisément est qu'il ne nous était pas tout à fait acquis de nous rendre dans le café voisin pour aller solliciter le point de vue de tel ou tel interlocuteur/interlocutrice et le confronter au nôtre. Il y avait encore des frontières barrées apparemment tout comme même à la maison cette opportunité restait inaccessible malgré tout !. Notre lecteur comprendra qu'à un mûr de Berlin peut succéder à un autre sans que l'on s'en aperçoive. Bref, nous avons décidé de débarquer en France y poursuivre notre spécialité FLE. Aussitôt dit, nous voilà engagée dans le processus y conduisant.

Lecture, lecture ! voilà la clé car en débarquant à Strasbourg, en reprenant le point d'attache par le bon bout, à savoir l'apprentissage de la langue et du vécu quotidien de cette langue, nous nous sommes préparée comme il fallait car il s'agissait de comprendre, à la base, c'est à dire au quotidien, au jour le jour et ensuite plonger dans la « **culture – cultivée...** » à travers les Lettres Françaises, en Licence, on prenait le bon départ. Quelques années plus tard, nous étions en Didactique des Langues, option FLE. Voilà le détour, nous disions-nous, qui va nous mettre rapidement au cœur du monstre et surtout remplir tout doucement les points restés sans réponses. Mondialisation exige !

Il faut reconnaître que c'est dans ce genre de discussion que nous avons « intégré » ce que signifie vraiment la « coexistence des cultures différentes, ce que signifie vivre les modèles sociaux dont les logiques peuvent s'affronter en permanence sans nécessairement exclure les cultures des uns et des autres en recherchant notamment une dynamique de compatibilité dans la synergie et non l'allergie, les

identités culturelles se construisant constamment » et tout doucement, parfois sans qu'on en soit vraiment conscient, etc..(j'ai retenu cela ainsi que la notion de « dépassement des frontières entre sociocultures au gré de l'histoire »- assez tard après avoir participé à des débats, lu des ouvrages et des syllabus, distribués le plus souvent par le Professeur KASHEMA, pour ce qui me concerne)²⁹⁷

C'est à partir de ces contacts à la fois du côté des institutions (initiation à la recherche selon nos enseignants chercheurs-didacticiens) mais aussi la recherche plus large, plus "mondialisée" que les bibliothèques et les techniques des sites (distribution rapide des Tice transitant par le Web, notamment) que nous allons pouvoir suivre l'évolution de la Formation que l'Occident européen nous procure et que nous pouvons suivre en même temps par la communication avec ce qui se passe à l'école même en Chine ; c'est tout cela qui nous a ouvert véritablement des perspectives nouvelles et nous a fait comprendre le problème dans son ensemble.

Nous avons entrouvert déjà une partie de ce que nous venons de dévoiler dans le chapitre ci -haut s'agissant du cadre conceptuel de cette recherche sans aller plus en profondeur comme nous avons pu le faire, par ailleurs, dans le chapitre consacré à la problématisation de notre thématique de la thèse. Ce que nous voulons souligner ici ce que dans ces deux parties précédentes qui étaient nécessaires aux différentes étapes de la rédaction globale de cette thèse de doctorat mais qu'ici l'objectif est différent de ses prédécesseurs pré-cités. La gestion globale de cette même thèse attend d'autres éclairages à cette étape si proche de la fin de la rédaction.

En effet, ce sur quoi nous allons essayer de nous appuyer ici a été, certes, abordé stratégiquement de la même façon que dans les évocations en amont mais encore une fois la finalité ou l'objectif est ici totalement autre.

La finalité ici va s'efforcer donc d'emprunter à des œuvres, à des écrits reconnus, à des experts qui développent des idées nouvelles voire des arguments pour conforter ses prises de positions. Or, Il s'agit plus souvent ici, outre des attaques, des refus, des prises de positions osées, des critiques simulées à partir des quels nous esquisserons une première représentation, interprétation ou un survol commenté. Ailleurs, nous interrogerons des experts/chercheurs sceptiques quant à la validité scientifique des

²⁹⁷ Après avoir discuté notamment avec lui après son séminaire sur la Compétence plurilingue en situation de rencontres des langues-cultures et après avoir relu entre autres une de ses communications à un Colloque intitulée : "Quelle référence aux savoirs dans l'évaluation d'une compétence culturelle ? Dans ces séminaires et échanges, nous avons également retenu d'un ouvrage emprunté à la bibliothèque de l'université à partir des recommandations du même Professeur : Dolz, J. & Ollagier, E. eds, 2003, L'énigme de la compétence en Éducation, Genève, etc..

notions telles que : culture/culturel, l'interculturel/transculturel et leur utilisation en didactique des Langues (FLE, FLM, Anglais, Espagnol, Allemand, Russe, etc..) avant de proposer quelques différentes pistes d'origines empruntées récemment à d'autres sphères et parues dans les revues pédagogiques françaises relevant des Sciences de l'Éducation, de la Sociologie, des Sciences cognitives, des Sciences du Langage, etc.²⁹⁸

Pour ouvrir ce chantier, nous commençons par prendre à témoin l'un de nos grands chercheurs-didacticiens dans un article publié par la Revue FdM, n° Spécial 338 dont voici la citation d'entrée :

«Souvent critiquée, l'enseignement des langues en France présente des résultats médiocres. Comment expliquer ce phénomène ? La toute dernière évaluation internationale sur le niveau des élèves en anglais, peu flatteuse pour la France, a relancé à nouveau non pas le débat, mais le procès à charge. » [Puren, Christian, Le Français dans le monde, n°338 , n°spécial, 2007 : 23]

8.2.2 De l'échec de l'École en France (le FLE) et à l'École chinoise (FLE)

8.2.2.1 La situation du FLE en France

Si nous avons pris cette tangente de l'École française alors que nous en sommes à notre situation propre aux chinois engagée dans la langue-culture française en tant que langue de spécialité dans notre Université (chinoise) c'est que les difficultés récurrentes qui sont observées de part et d'autres sont loin d'être les mêmes (voir les travaux des doctorants chinois sur ce phénomène). Cela est le premier constat qui nous incite à revenir en détails sur ces difficultés et comparer en revanche ce qui, à première vue, nous interpelle et nous intéresse. Nous y reviendrons plus en aval.

²⁹⁸ Voici donc une liste non exclusive soucieuse de souligner l'intérêt de recourir à des schémas qui pourraient être porteurs d'espoir d'une méthodologie nouvelle et plus convaincante «scientifiquement» parlant.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité, in Cahiers Pédagogiques, n°360, Paris ; AUSSANAIRE, M., 2000, Vaincre l'échec scolaire. Changer les raisons d'apprendre, Paris, Duculot/Deboeck, 168p. ; BAUTIER, E., 1983, La compétence communicative peut-elle faire l'objet des enseignements? in Repères, n° 61, Paris, Publications de l'I.N.R.P..BECKERS, J., 2002, Réfléchir ensemble à l'évaluation des compétences, Bruxelles, Rapports auprès des de la Commission des outils d'évaluation ; BEILLEROT, J., 1998, L'Education en débats. La fin des certitudes, Paris/Montréal, L'Harmattan ; BOYER, H., 1998, L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et les représentations partagées : un essai de modélisation, in Travaux de didactique de FLE, Montpellier III, Publication de l'Université Paul Valéry. ; CAÏN, A., 1998, Contenus culturels et enseignement des langues, quels outils ? Quelles démarches spécifiques ? In Les Langues Modernes, n°4, 5-17 ; CASTELLOTTI, V., Qui a peur de la notion des Compétences ? In Castellotti, PY, B. coord. Notions en questions, n°6, Paris, ENS Editions, 9-18.;CHARAUDEAU, P., 1990, L'interculturel, entre Mythe et Réalités, le FdM, n°230, 43-53., et HOLEC, H., 1988, L'acquisition d'une compétence culturelle, qui ?, Pourquoi ? Comment ?, E.L.A., n°69, Paris, Didier.

Pour le reste, nous revenons sur le Pourquoi du rapprochement de ces deux écoles(Ch/Fç.). Ainsi :

1°/Nous avons beau recourir au même lexique pour qualifier ce que le terrain nous offre à voir nous sommes loin cependant d'avoir les mêmes causes et encore moins les mêmes degrés d'échec ;

2°/ Nous devrions d'abord nous rassurer très vite sur la nature de cette erreur et mieux chercher à savoir quelles pourraient bien être les catégorisations, les niveaux et peut-être les causes avant de nous mettre à interpréter le phénomène dans un sens ou dans l'autre ; Il sera toujours temps d'y revenir plus tard ;

3°/ de nous lancer dans une analyse et/ou évaluation plus adéquate d'un côté comme de l'autre selon que nous traitons le problème du côté Français ou du côté Chinois.

D'où vient donc cet échec de l'école et surtout pourquoi s'arrêter si longuement sur cette « notion d'échec »? Cette notion découle d'un croisement au cœur de la thèse de doctorat dans son ensemble et même jusqu'à la problématique plus exactement.

Ainsi donc, d'un côté, en m'inspirant des exemples des autres étudiants chinois, à la fin du 1er cycle des études universitaires, j'ai senti le besoin d'aller parfaire mes études universitaire à l'étranger, en l'occurrence à Strasbourg/France souvent parce que malgré des centaines d'heures consacrées au français langue de spécialité, rien ne semble décoller.

Nous étions incapables de nourrir la moindre conversation avec un locuteur natif ou habituel de cette langue : 1ère frustration ! Ensuite, nous avons ressenti au terme de ce diplôme encore plus gravement un grave « déficit d'expression orale » en français, donc un échec d'apprentissage de la langue-culture française. Tout s'arrêtait donc à la réussite aux épreuves grammaticales du français aux Tests FS4/FS8 (pour ceux qui étudiaient jusqu'à ce fameux FS8 (équivalent du Magistère dans la langue étrangère)

Résultat des courses, non seulement il n'y avait pas que les deux frustrations citées plus haut, mais tout le monde ne rêvait qu'au jour où on serait non seulement compétent en français langue étrangère mais surtout lorsqu'on pourra fièrement prendre ses élèves dans ses exercices (oraux et écrits) dans sa classe ! Et pour en arriver-là, nous devons avoir fait nos preuves (à l'étranger : en France ou dans pays francophone quelconque où nous aurons fait nos études!). Vivement donc qu'on maîtrise cette langue et même qu'on apprenne à connaître sa culture!) C'est donc de cette façon-là qu'on serait compétente en culture française mais aussi en interculturel, etc. Tel était notre secret à tout le monde partant à l'étranger, en l'occurrence en France, à l'instar de la

doctorante qui prépare cette thèse de doctorat !

En somme, elle devrait être aussi compétente pour être capable d'enseigner à ses apprenants chinois qu'on peut parfaitement parler français, maîtriser la culture savante et courante, l'interculturel comme le transculturel, et autres..C'est le titre choisi pour sa problématique de recherche dans la rédaction de sa thèse qu'elle n'est pas question de ne pas travailler à fond même s'il faut commencer par convaincre ses membres du jury et plus tard ses apprenants chinois, chez elle en Chine .

Pour l'instant, le lecteur de cette thèse aura compris pourquoi il aura été nécessaire pour cette doctorante de lire et surtout comprendre un grand nombre d'ouvrages, de thèses, des écrits divers.

Allant dans le sens, comme on l'a dit et redit tout le long de cette rédaction, peut-on croire travailler « scientifiquement » vraiment lorsqu'on a comme sujet de recherche doctorale le trio-binôme : **culture/culturel, culturel/interculturel, interculturel/transculturel ?**

Nous avons déjà essayé d'aligner un certain nombre d'éléments aussi bien conceptuels que problématiques d'une thèse entrain d'être achevée à travers la discussion/débat en tant que chapitre ultime ou chapitre dernier parmi ceux qui restent au service d'un éclaircissement toujours nécessaire dans un discours/énoncé central de la qualité d'une thèse de doctorat.

En effet, il s'agit de l'accompagnement d'une rédaction tout au long de laquelle il s'agit de faire preuve d'un esprit critique. En fait, il s'agit, depuis le début de la rédaction, d'une discussion que nous croyons jusque-là comme « sérieuse », valable, etc. A présent, il nous faut franchir la dernière barre après cette longue "réflexion" appelée : débat/discussion.

Le premier exemple/modèle que nous vous proposons est l'article consacré à la Formation en France tiré de la revue didactique:le FdM, n°338 émis par le Professeur Christian PUREN et qui peut être senti, reçu même en quelque sorte comme un cheveu dans la soupe tellement il va dans le sens de notre vision. Et par moment même il se contre-dit, pourrait-on dire. Voici l'intitulé :

« Les contre-performances de l'enseignement des langues à l'école. Quelle dynamique engager pour une plus grande efficacité ? »

L'auteur ne s'attarde pas du tout en chemin. Il est dès les premières lignes déjà parti sur le terrain visé, à savoir "école française" qu'il situe très haut dans l'histoire de la France qu'il va nous faire remonter jusqu'à l'écrivain Michel de MONTAIGNE qui

serait le premier à fustiger les autorités concernées par l'Éducation nationale en France ! Nous sommes en 1595, date des Essais de ce grand nom qu'est Montaigne en cette fin du sixième siècle. Nous reprenons la plume de Christian PUREN qui ouvre son attaque, sans coup férir, en ces termes :

« Les plaintes concernant l'inefficacité de l'enseignement des langues à l'école française, ses « contre-performances », ne sont pas nouvelles. La plus ancienne et la plus célèbre à la fois est sans nul doute celle de Montaigne dans ses essais de 1595 :

Montaigne nous raconte que pendant son enfance son père avait imposé comme « règle inviolable » que personne ne parle avec son fils si ce n'est en latin, depuis le percepteur allemand spécialement engagé à cet effet jusqu'à la chambrière. Le résultat de ce bain linguistique intégral fut que « sans art, sans livre, sans grammaire et sans précepte, sans fouet et sans larmes j'avois appris du Latin, tout aussi pur que son maestri d'eschole le sçavait; car je ne pouvais l'avoir meslé ny altéré ».

Quand son père se résout à l'envoyer au collège, à l'âge de six ans, il choisit l'un de plus réputés de l'époque : le Collège de Guyenne à Bordeaux. Mais, constate MONTAIGNE, *« tant y a, que c'estoit toujours collège. Mon Latin s'abastardit incontinent, duquel par desascoutumance j'ay perdu tout usage ».*

Lorsqu'on relit les trois citations faites dont le n°1 dit par Christian PUREN sur quatre cent vingt deux années écoulées montrent clairement combien le croisement des langues continue tranquillement son cours dans la mesure où si les langues continuent de vivre selon les mêmes choix curieux puisqu'entre deux langues la plus jeune à s'installer sur le marché quelle qu'elle soit attire la jeunesse au grand dam de l'ancien mode qui a du mal à quitter la salle de classe car le dehors continue de rester beaucoup plus attractif. ET donc les nouveaux livres (ou le trousseau scolaire d'aujourd'hui) n'exerce aucune séduction susceptible de déloger les nouvelles formes de communication qu'offrent les créations récentes avec tout ce qu'elles comportent de plus techniques, de plus ludiques, et même de plus parlant pour les jeunes générations, etc.

Quant à la citation n°2, toute entière occupée à nous décrire les substituts proposés par le système scolaire et la société de l'époque, ils nous rappellent quelque part les tentatives de l'École d'aujourd'hui dans ses efforts de vouloir réussir là où leurs prédécesseurs des siècles suivants se sont cassés la tête x fois sans aucun succès d'ailleurs ! On peut les extraire de ce deuxième énoncé à travers des mots utilisés et qui nous sont bien connus aujourd'hui à notre époque. C'est dire combien les « contre-

performances »enfonce le doigt dans la plaie, notre plaie, nous les spectateurs de 2017. C'est ce qui se dégage de la terminologie de cette seconde partie du morceau retenu. Observons les bien :

« ...son père avait imposé comme « règle inviolable » que personne ne parle avec son fils si ce n'est en Latin ». Ce qui se traduit dans le langage d'aujourd'hui dans l'énoncé suivant : « si nous voulons voir nos enfants réussir dans la langue de l'école, il faut « absolument » ne surtout pas leur parler dans la langue première, familiale ou de quartier ! Tout le monde sait, hélas, ce qu'il en est advenu de ces précautions dans la classe de langues et culture étrangères dans nos institutions scolaires ! Et si l'on voulait savoir ce que : « l'art, le livre, la grammaire, les interventions du professeur /enseignant, et autres gadgets inventés » ils n'ont pas connu plus de succès que les autres outils de travail précédents, nous ne le savons que trop bien ! Voyez l'écrit de nos élèves aujourd'hui face aux e-mails !

Enfin, il y avait un dernier extrait, c'est à dire le n°3 , malgré la difficulté du style du français de la Renaissance (fin de la renaissance) dont on du ua mal à saisir exactement le sens, on retiendra grosso modo ceci : Malgré l'envoi, en pension, de son fils dès l'âge de 6 ans, le plutôt possible puisqu'il s'agit de son âge pour commencer l'école élémentaire. Il faut donc reconnaître qu'on ne peut pas faire mieux. Or, hélas, avant-même la fin du semestre c'est l' « échec » et donc des résultats qui sont catastrophiques puisque ce choix d'une pension loin des parents n'ont pas permis au pensionnaire de mieux connaître le Latin, loin s'en faut puisqu'il va tout perdre à défaut de ne pouvoir l'utiliser dans les échanges quotidiens pour la simple raison que personne d'autre que lui, dans ce lieu, ne connaît ni ne s'intéresse au Latin !

Somme toute, jusque-là nous pouvons encore chercher à résister et à montrer quelque doute sur la généralité de contre-performances à l'école qu'elle soit relevée en France ou en Chine.

Malheureusement, il s'avère que cette situation non seulement perdue dans le cas de la France à cette fin de siècle, à l'époque de Michel de MONTAIGNE, mais que même trois siècles plus tard on continuait à observer cet échec en France comme cela est affirmé par le même observateur qu'est le Professeur Christian Puren. Nous le retrouvons dans cet extrait d'article du FdM, n° 338, à la même page 23 où il continue d'être attestée dans les pages suivantes c'est à dire, la Revue FdM, n° 338, pages 24 et ssq. Voyons d'abord ce qu'il en est de ces 300 ans en lisant les pages 23-24, in eod. :

« Il faudra attendre plus de trois siècles pour que soit officiellement imposée dans

l'enseignement scolaire français, avec les Instructions de 1901 et 1902, une méthodologie moderne, des langues vivantes résolument orientées vers la pratique orale sur des contenus de la vie quotidienne (méthodologie directe). Tout au long du xx^e siècle cependant, et malgré les rénovations successives apportées par la méthodologie audio-visuelle dans les années 1960 et l'approche communicative dans les années 1980-1990, les mêmes plaintes se répètent. Jusqu'à ces dernières années, si j'en crois ma récente expérience personnelle en tant que président de l'APLV (Association des Professeurs de langues vivantes en France, au cours de laquelle, entre 1996-et 2001, tous les conseillers pour les langues de trois ministres de l'éducation Nationale qui se sont succédé m'ont posé les deux mêmes inévitables questions : Comment expliquer les mauvais résultats de l'enseignement des langues en France ? Comment faire pour que les élèves maîtrisent effectivement les langues vivantes à leur sortie du système scolaire ? »

Même si Christian PUREN profite de cette occasion pour nous ramener à son ouvrage de 1988, à savoir : « Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, » bien connu des étudiants inscrits en DDL, il nous permet en même temps de retrouver à travers ces deux modules une autre facette de cette histoire méthodologique. En effet, il n'est pas inintéressant de voir que l'évolution de l'école a pu entraîner celle de la société générale civile du pays à travers la lutte sociale des enseignants. En effet, il est certain que l'échec des enfants, des adolescents a attiré les gens, d'une façon ou une autre, non seulement à prendre des initiatives pour leur famille mais elle a poussé le reste de la société à réagir et même à repenser les rapports solidaires dans leurs secteurs d'activités avec ou sans les enfants fainéants.

Et voilà qu'à l'avènement du réveil des Autorités plus de 300 ans plus tard, (1902-1960) nous relevons les dernières SGAV sans oublier les Méthodologies Notionnelles-Fonctionnelles ces dernières étant directement issues de Un Niveau-Seuil du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) nous ouvrent les premières portes des enseignements/apprentissages des langues renouvelées ou si on veut, c'est déjà une sorte de rupture véritable à laquelle nous assistons comme un chant révolutionnaire qui vient s'imposer au centre de la classe, avec aux premières loges, l'accompagnement de l'apprenant, la mise en retrait de l'enseignant-guide et de la grammaire normative prescriptive. Tout cela « libérant » la parole avant tout, les interactions au cœur de la classe des élèves d'abord et avant tout, la communication et la compétence communicative, tous ceux-là qui commencent à montrer déjà le bout du

nez à travers les actes de paroles/langages. La suite est le bourgeon qui sort de la fleur en annonçant les années 1980-1990 et les Approches Communicatives et Socio-langagières qui chantent le printemps, enfin.

En ce qui concerne notre positionnement d'aspirante – didacticienne à la formation des futurs enseignants de nos apprenants d'après-demain, il y a ici matière à réflexion intéressante à la fois pour la doctorante engagée dans cette thèse de doctorat et à la future formatrice des formateurs.

D'abord, il est question de bien s'asseoir et puis de bien comprendre le pourquoi de cette espèce de refrain sur : « A quoi sert l'apprentissage des langues et cultures étrangères si au terme des épreuves de fin de diplôme, on n'est pas capable de demander sa route dans le pays locuteur de la dite langue ? ». Nous savons tous qu'en Chine ce sont des centaines et centaines d'heures qu'on dépense là-dessus. Il s'agit de 500 heures, au minimum, par personne, c'est à dire tous ceux qui n'ont pas été inscrits dans les écoles privées, les Centres Culturels Français, les Alliances Françaises, par exemple (il faut y ajouter les apprenants qui comptent sur la Belgique, la Confédération Helvétique, le Canada, y compris le Québec, etc). Bref, encore trop d'heures, perdues pour rien!

Par ailleurs, s'il est vrai que notre commerce international et nos relations avec les pays qui sont nos partenaires (matières premières, contrats de coopération), nous avons besoin des diplômés qui sont orientés sur une véritable compétence de communication dans cette langue française et qui viserait aussi, par exemple, une préparation à la langue et culture étrangères, que nous ne prenions très au sérieux les candidats au français, en recrutant les centaines et centaines de compatriotes qui ont les compétences acquises, après leur formation spécialisée en didactique des langues en France, etc., ceux-là malheureusement ne sont présents ni au recrutement, ni aux instances d'évaluation, ni dans les missions d'échanges diplomatiques ? Bien plus, pourquoi les Institutions en charge des épreuves, de recrutements pour les diplômes de fin d'études sont précisément ceux qui n'ont aucune qualité requise en comparaison avec les spécialistes au plus haut niveau universitaire (enseignants-didacticiens de ces langues-cultures étrangères, interprètes/traducteurs selon le secteur où on recrute) sont ceux qui sont installés dans les bureau/lieux de l'enseignement et la préparation des examens/concours sont effectués ?

S'agissant de notre dossier en traitement dans ce chapitre consacré à la discussion/débat de la thèse en vue du doctorat nous pensons que les éléments

développés avant ces deux derniers paragraphes qui précèdent celui-ci ont essayé de traiter cette dimension et d'ailleurs, nous allons continuer l'analyse/interprétation dans les textes qui vont suivre. Pour nous, en effet, l'école, le système politico-social, l'éthique, les langues-cultures étrangères, les échanges socio-culturels, la religion, etc. en font partie intégrante.

Pour poursuivre notre analyse/interprétation intersubjective que nous assumons pleinement en tant que enseignante didacticienne nous allons essayer de clôturer le premier exemple du survol (le premier sur les 3 programmés) que nous avons emprunté à l'une des publications- en matière de revue scientifiques- du Professeur Christian PUREN lequel porte précisément sur la formation des enseignants-didacticiens. La partie que nous allons commenté s'intitule: les **Sept grandes instances** que cet auteur a été cherché chez les psychologues. Il considère, indubitablement, que ces chercheur sont ceux qui peuvent répondre de façon plus adéquate à la situation de "Contre-Performances de l'enseignement des langues à l'école.

Bref, quel dynamique engager pour une plus grande efficacité ? écrit notre Formateur des Formateurs à l'Université française ? Voici la suite de ce qu'il tire comme synthèse de ces « instanciances ».

« Mon rôle ici n'est pas de me faire l'avocat de qui que ce soit, encore que que mes anciennes responsabilités, et mes convictions, m' inciteraient plutôt à prendre la défense des enseignants, souvent condamnés par l'opinion publique « sans autre forme de procès ». Il n'est pas non plus d'instruire un débat aussi complexe, mais seulement d'y apporter de l'éclairage de la perspective historique. (...)

En psychologie de l'apprentissage linguistique, la perspective historique de ce siècle écoulé fait apparaître sept grandes instances. Comme elles ne peuvent être présentées que dans un ordre non significatif, j'ai choisi celui d'un acrostiche : soit R.I.M.E.R.A.I. » [Puren, Christian. Op. Cit., 2007 : 24]

Christian PUREN désigne les 7 éléments métaphoriquement comme étant « les 7 « instances » » et je préfère dénommer les mêmes comme étant les 7 stratégies . Il s'agit dans l'ordre de présentation conventionnelle les stratégies suivantes:

a)**Raison** : Lorsque l'enseignant s'adresse à l'intelligence de l'apprenant et peut donc « conceptualisé ». Cela peut être aussi bien une prononciation d'un phonème, une explication étymologique d'un mot ou encore d'un paradigme verbal ou grammatical,

etc...

b) **Imitation** : Comme la répétition immédiate d'une phrase ou d'un phonème entendu, la reprise dans la réponse de mots, ou de structure présente dans une question, la récitation d'un dialogue la reproduction d'un modèle de dialogue la réutilisation en production personnelle de phrases toutes faites ou d'expressions figées.

c) **Mémorisation** : Processus de « mémorisation volontaire » c'est à dire d'apprentissage par cœur comme lorsque l'apprenant se prépare à réciter un poème, à dramatiser un dialogue, jouer un jeu de rôle dont il a préalablement rédigé toutes les répliques.

d) **Émotion** : Comme lorsque l'enseignant sollicite, « l'authentique » le spontané, le vécu, l'affectif, l'émotionnel, le plaisir, la confiance, la convivialité, l'imaginaire, la créativité, le jeu, l'interactionnel, le corporel, etc.

e) **Réaction** : Comme lorsque l'enseignant mise la mise en place immédiate de réflexe ou d'automatismes au moyen d'exercices d'entraînement mécanique dans les exercices structuraux ceci combiné avec l'imitation, la reproduction intensive de modèles, avec l'application des règles.

f) **Action** : Instance mobilisée principalement sous formes de tâches scolaires dans les méthodologies directes des années 1900-1960, communication simulée en approche communicative, pédagogie de projet, langues outils.

g) **Imprégnation**: Modèle « bain linguistique », « immersion », dans laquelle l'apprentissage se fait empiriquement et de manière inconsciente, comme par osmose, par la simple exposition intensive de l'apprenant.

La relecture du texte du CECRL de 2001 que Puren cite aussi dans les mêmes termes, il n'y aurait pas un fonctionnement entraînant les mêmes 7 « stratégies » citées et illustrées dans l'article de Christian Puren. Mais, là-dessus les opinions semblent être discutables. En vérité, il n'y en aurait que 4 sur 7 à recevoir l'aval des « critiques ». Ce sont les deux premières stratégies que sont d'un côté la Raison et l'imitation et de l'autre l'imprégnation et l'action ce qui rejoint, il est vrai, le choix du CECRL qui donne le détail de sa position dans l'extrait repris intrinsèquement dans l'article du FdM, n° 338, p24-25. C'est cette version de la revue dont nous nous servons ci-dessous :

« (CECRL) *Le Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement des Langues lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage. Certains théoriciens prétendent que les capacités humaines de traitement de l'information sont*

*assez puissantes pour qu'il suffise à un être humain d'être exposé à suffisamment de langue pour lui compréhensible pour qu'il l'acquière et soit capable de l'utiliser tant pour la compréhension que pour la production.[...] D'autres pensent qu'outre l'exposition à un rapport compréhensible, la participation active à l'interaction communicative est une condition nécessaire et suffisante pour que la langue se développe.[...] Certains (encore qu'ils étaient bien moins nombreux qu'autrefois) croient que l'on peut atteindre ce but par des exercices systématiques jusqu'à saturation.[A l'opposé, certains considèrent que les activités cognitives sont suffisantes, que les étudiants qui ont appris les règles de grammaire appropriés et du vocabulaire seront capables de comprendre et d'utiliser la langue à la lumière de leur expérience antérieure et de leur bon sens, sans avoir besoin de répéter. Entre ces deux extrêmes, la plupart des étudiants et des enseignants «courants» ainsi que les supports pédagogiques suivront des pratiques plus éclectiques [CECR/, 2001 :108-109]».*²⁹⁹

Parti à la recherche de ce qui non seulement sollicite l'attention des usages des langues et singulièrement les langues et les cultures étrangères, nous nous sommes heurtée d'abord au type de consommateurs et exploiters des usagers: c'est ce que nous retenus du premier exemple dont s'est servi en connaisseur le chercheur - didacticien Christian PUREN lequel, pour nous mettre l'eau à la bouche, évoque d'entrée de jeu le cas de ce malheureux Michel de MONTAIGNE en tant que père d'un adolescent qui n'a pas plus de chances que son père pour apprendre la langue scolaire à la fin du XVI^e siècle avec sa scolarisation pension.

Bien décidé à étayer ses arguments autour de la problématique de sa thèse sur les Contre-Performances de l'Enseignement, l'École et leurs clients Christian PUREN a vite fait de nous engager au cœur de la thématique en reliant la cause de l'échec aux différentes catégories de ce qui constitue les contre-Performances. En même temps qu'il étale cette diversité, il sélectionne aussi, sur la ligne du temps au cours des siècles, les cas de figures les plus parlant et les plus convaincants qu'on ait eu de part et d'autre. Aucun doute, il y a matière sur le terrain de l'école.

²⁹⁹ En commençant son passage en revue des troupes, comme l'on dit en stratégies de guerre, le didacticien qu'est Puren, met à la disposition de son lecteur une panoplie des cas de figures où il donne l'impression de vouloir se laver les mains en se réfugiant un peu chez ses amis les Psycholinguistes; il abandonne un peu certains de ses collègues didacticiens c'est une évidence. S'agissant du CECRL aussi, Christian Puren, ne dit pas que la stratégie qu'il écarte habilement, en qualifiant le CECRL "d'avoir emprunté une quelconque théorie d'apprentissage" il attribue directement un sans le dire clairement à ses amis Psychologues d'apprentissage et laisse la porte en même temps à ces derniers qui sauront où aller chercher l'explication ! Mais le lecteur sait bien aussi que la position citée est un passage tiré du livre du CECRL (2001).

Mais, cette fois-ci dans cette croisade, on a dévoilé les cas les plus parlant dans leur diversité et plus que donner des cas de figures on s'est focalisé sur les formes de stratégies étudiées sur plusieurs terrains quelles soient celles qui ont des chances d'aboutir à trouver des parades les meilleurs qui ont des chances d'aboutir avec beaucoup plus de succès d'entraîner ses clients sur les champs de bataille.

Mais que faire tout de même des 3 stratégies restant sur les 7 stratégies totales que l'on ne situe finalement nulle part de connue aujourd'hui ?

Au contraire, c'est tout à fait prévisible, car à première vue nous savons tous celles qui vont bien avec les méthodologies ou approches communicatives comprenant le projet pédagogique et l'action sociale 1990-2001). Ensuite, on croise les méthodologies → par compétence (dont Jean-Claude BEACCO, et autres) ; suivent en troisième lieu les méthodologies par tâches, et enfin celles de Rod ELLIS, la perspective actionnelle, etc. qui cadrent parfaitement avec les instances qui sont retenues 2 à 2, soit les deux premières à l'entrée et les autres « Instances » 2 du côté de la sortie pour les deux dernières qui fait se rencontrer « bain linguistique » et « Immersion », par exemple etc.

Lorsqu'on renoue avec Le point de vue du CECRL, et la suite de l'article, on ouvre une autre porte et d'autres réalités qui sont globalement connues même. Nous en retiendrons 2 qui sont :

- 1/ La question posée est la suivante : comment apprennent les enfants ? (p24)
- 2/ Solliciter le plus grand nombre d'instances psychologiques (p25)

Autour des enfants

En ce qui tourne autour de ce public ou d'autres les questions semblent être orientées vers certaines tendances plutôt ouvertes.

Il s'agit globalement deux des instances que nous avons croisées plus haut dans ces parages. On retrouve souvent les deux pistes que sont inlassablement l'imprégnation et la raison qui se traduiront concrètement entre l'action et la réaction. On relève plus souvent ici les capacités humaines de traitement de l'information d'autant plus puissantes qu'on parle des jeunes (pas encore les adolescents) qui ne sont pas encore trop dispersés si bien que dans ce cas, il peut suffire que ce sujet soit exposé suffisamment à une langue pour qu'elle lui soit compréhensible de telle façon qu'il finisse par l'acquérir jusqu'à un point et qu'il puisse l'utiliser souvent pour qu'il commence à gagner de la capacité de compréhension et bientôt qu'il puisse passer à

production, etc. C'est un point de vue soutenu par certains chercheurs nous affirme le Professeur Christien PUREN dans son article. A vérifier, bien entendu!

En ce qui concerne un public plus adulte – genre étudiants (de l'université et/ou de l'enseignement supérieur notamment). La fréquentation des Psycholinguistes semble avoir conduit notre chercheur-didacticien à croiser des spécialistes qui soutiennent que certains de ces chercheurs considèrent que les activités cognitives peuvent être suffisantes de telle façon que les étudiants qui ont appris les règles de grammaire appropriées et du vocabulaire seront capables de comprendre et d'utiliser la langue à la lumière de leur expérience antérieure et de leur bon sens sans avoir besoin de répéter !

Et le professeur rapporte et semble partager les conclusions qui en sont tirées lorsqu'il prend sur lui ce qui suit que nous citons intégralement :

«[...] Depuis l'instance la plus empirique jusqu'à la la plus rationaliste, l'ordre logique était plutôt l'inverse, «réaction» puisse «action», mais l'important réside moins dans l'ordre ni le nombre ni même dans la nature des instances- toujours discutables -que dans la prise de conscience et la prise en compte de leur variété, et de leur nécessaire variation sur le terrain par les acteurs eux-mêmes du processus d'enseignement/d'apprentissage/ »

En conclusion générale, il écrit: *« De toute évidence , il existe des variations de réaction considérable selon l'âge, la nature et l'origine des apprenants quant aux éléments auxquels ils répondent de la manière la plus productive; ces mêmes variations se retrouvent parmi les auteurs des méthodes , etc. quant à l'équilibre des éléments qu'ils introduisent dans un cours selon l'importance qu'ils attachent à la production plutôt qu'à la réception , à la correction plutôt qu'à l'aisance, etc. »* [CECRL, 2001 :109.]

A quel point pouvons-nous vraiment dire que les perspectives entrouvertes dans les suggestions suscitées ci-haut, par le Professeur Christian PUREN, constituent un espoir significatif pour échapper aux Contre-Performances de l'École pour l'enseignement /apprentissage reconnues par les instances scolaires un peu partout, c'est à dire aussi bien en France qu'en Chine ? Est-ce que la nature de ces contre-performances se trouve être de même ampleur ? Les difficultés relevées à l'École des langues et des cultures s'agissant de ce que les néo-didacticiens chinois pointent si souvent du doigt, à propos du système scolaire chinois, pouvons-nous les comparer à ce que nous venons de lire sous la plume du Professeur Christian PUREN, à titre d'exemple ? Si non, est-il

envisageable de retrouver les mêmes manques à gagner dans les universités chinoises qui reconnaissent dans leurs programmes comportant de spécialités de français ?

Il est relativement facile de répondre à 75% à peu près ? par non à l'essentiel des problématiques soulevées chez les uns et les autres s'agissant de la question du déficit mesurable dans les deux espaces qu'occupent la France et la Chine dans notre observation ?

Lorsqu'on rassemble, page après page, les indications, les exemples, les suggestions que l'expert (en l'occurrence pour ce que sur quoi nous nous appuyons à savoir pour l'ensemble de l'article de Christian PUREN) force est de reconnaître :

Il y a une telle diversité d'experts avec des positions tellement disparates que pour ce qui concerne la catégorie sociale des enfants dans les institutions scolaires française et ses écoles— officielles et privées- pour qu'on puisse être en mesure de tirer partie de façon significative (pouvoir constituer des projets scolaires ou même pouvoir dégager des instructions pédagogiques à l'année qui puissent satisfaire les exigences bien connues des partenaires sociaux, des experts indépendants, les syndicats, les représentants des différents corps généralement sollicités pour ce genre de décisions si importantes pour les générations futures du pays.)

Il est vrai que l'expert consulté, en la circonstance, à savoir le chercheur-didacticien Christian PUREN. S'il est incontestablement compétent non seulement pour ses publications, ses conférences, son expérience de Formateur des formateurs des UFM, des Universités (secteur FLE) et de Président de l'Association des Professeurs des Langues Vivantes (APLV), etc. est loin d'être suffisamment habilité à se prononcer sur un tel dossier engageant le gouvernement et la Représentation officielle pour une décision de cette envergure!

Par ailleurs, l'intéressé s'est, tout le long de son article, abstenu de parler au nom de quelque instance qui soit, pas même au nom de toute l'université française à laquelle il appartient pourtant (Professeur des universités, université Jean MONNET de Saint Etienne associée à l'université Lumière, Lyon II etc.)

Il prend d'ailleurs soin, tout le long de son discours dans sa globalité, de prendre de précautions chaque fois qu'il ouvre une page nouvelle. Le lecteur aura remarqué que toutes les fois qu'il a cru pouvoir être en danger, il a rebondi en se mettant clairement ou indirectement sous couvert de telle ou telle instance, corps, etc.. Nous prendrons pour exemple ces 2 ou 3 extraits suivants :

1°/ « *La France arrive en dernière position des pays d'Europe dans des récents*

sondages portant sur connaissance des langues étrangères, Nous avons demandé aux spécialistes. »[Formation Point didactique, FdM, n°338 :9]

2°/ « page 24, in eod., dès les premiers mots de ce sous-titre : Sept grandes instances nous lisons :

Mon rôle ici n'est pas de me faire l'avocat de qui que ce soit, encore que mes anciennes responsabilités et mes convictions, m'inciteraient plutôt à prendre la défense des enseignants, etc.. »

Quand bien même nous n'avons ouvert ici que le volet enfants, il y a à boire et à manger dans ce débat/discussion au terme de cette thèse sur les langues et cultures étrangères, en France et ..en Chine !

Au moment où nous nous décidons de nous asseoir quelque part, mais nous aimons à nous assurer que c'est quelque chose de vraiment central dans l'exploration détaillée de l'article extrait de la revue du FdM, n°338. En fait, nous nous arrêterons avant tout sur 3 centres que nous relierons à deux morceaux de texte tout à fait court (en premier extrait) mais surtout dense mais représentant de la démarche particulière que semble avoir adopté Christian PUREN contrairement à ses choix précédents.

Il faut croire que c'est peut-être la catégorie du public (les étudiants qui apprennent les langues et les cultures étrangères dans l'enseignement supérieur et ainsi que dans les universités à section de FLE. Sans doute que l'intitulé qui ouvre tout ceci aux lecteurs annonçait déjà les particularité de celui-ci par rapport aux démarches précédentes ? C'est ce que l'on va voir en nous appropriant les textes d'accompagnement que voici :

« Le système d'enseignement/apprentissage scolaire des langues vivantes le plus efficace est celui qui sollicite le plus fortement le plus grand nombre d'instances psychologiques dosées combinées et articulées de manière la plus adaptée au projet des apprenants tel qu'il se construit en permanence en fonction de l'ensemble des paramètres de leur environnement d'enseignement /apprentissage. »

Voici ce premier texte qui est très court (quelques 4 lignes, à peine !) - on s'en doutait mais le contenu, lui, est très dense, on l'avait noté, (c'est aussi vrai puisque, on nous apprend sans détour que pour être efficace, il faudrait avoir recouru à un plus grand nombre de stratégies réunies et exploitées pour les membres de la classe ! Et surtout complet-il. En somme, pour que ça marche, pour qu'il y ait réussite, performances, le plus grand nombre de stratégies est, certes, nécessaire mais ce n'est pas suffisant. Les autres qualités d'accompagnement requises comme suffisantes, doivent être des stratégies psychologiques dosées, combinées et articulées de manière

la plus adaptée au projet des apprenants ! On croirait entrain de lire un autre travail jugé, comme une réussite, efficace pour bien préparer les leçons susceptibles de conduire les apprenants au succès, à l'efficacité. Il s'agit d'un petit ouvrage célèbre que nous connaissons tous (Courtilon, Janine, 2003, *Élaborer un cours de FLE.*, Paris, Hachette) , tout comme on pourrait y ajouter, par le biais de son côté grammaire didactico-pédagogique de (Geneviève-Dominique de Salins, 1996, *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris, Didier/Hatier), et bien d'autres chercheurs-didacticiens français.

Le 2^e texte de cet article, publié dans le FdM, n°338, fait la synthèse du chercheur didacticien-formateur qu'est Christian PUREN sortant ici de sa réserve initiale et se livrant à un exercice de son expérience malgré le petit espace de son article. Ici chaque paragraphe est le lieu d'un exposé sur ce qu'il appelle « Les instances psychologiques » que nous préférons désigner sous le titre de «Stratégies psychologiques ». Et donc, chaque paragraphe est un éclairage de ce que l'on devrait faire pour échapper à ces terribles « Contre-Performances » c'est à dire des traces d'échec garanti.

Premièrement, toutes ces nouvelles méthodologies constituées (d'après 1976-1980-1990) ont commencé par une opération première d'exclusion : elles se sont constituées d'abord contre la précédente, en en prenant sur certains points le contre-pied systématique : on est ainsi passé d'un recours intensif à la raison (exercices de conceptualisation et d'application grammaticales) dans la méthodologie active des années 1920-1960 à son exclusion dans la méthodologie audio-visuelle première génération des années 1960) au point d'un recours intensif aux exercices structuraux d'imitation-réaction.

Deuxièmement, ces opérations ont abouti à un jeu d'instances simplifié par rapport à la complexité des stratégies des apprenants et enseignants et de leur environnement parce qu'ils ont été réalisées sous forte influence extérieure qui soit, c'est à dire, celle d'une orientation pédagogique de l'époque la mémorisation dans la méthodologie traditionnelle ou de l'action dans la méthodologie directe, par ex à moins que ce ne soit l'influence en« scientifique » en vigueur (ex. le poids du behaviorisme dans le statut attribué à l'imitation et à la réaction dans les exercices structuraux des années 1960 ou encore d'une idéologie dominante (ainsi l'interaction verbale dans l'approche communicative qui correspond à"la révolution de l'information et de la communication" célébrée à l'époque).

Lorsqu'on ajoute la troisième plaie à ces deux premières opérations de ce que Christian PUREN et d'autres spécialistes qui se sont prononcés sur les causes des contre-performances en disent on a du mal à croire vraiment qu'un jour viendra où l'on pourra dire on est sorti ayant de la descente aux enfers.

Au demeurant, si malgré tout, nous en sommes là ce que pendant longtemps on a considéré ce chapitre comme tout à fait secondaire, il y avait les sciences dites exactes et le reste viendrait de soi. Si bien que la Pression du Conseil de l'Europe sur la nécessité du Plurilinguisme dans les Écoles, les Lieux du Travail, dans le Sport, etc.. semble avoir secoué les Hautes Instances politico-administratives et s'ajoute aujourd'hui aux efforts des Chercheurs-Didacticiens, la Famille, l'École et les Universités qui n'ont jamais cessé de se pencher sur les traînants si bien que nous avons tous assisté à une sorte de branle-bas général de combat qui ne peut que renforcer les énergies en marche des « instances psychologiques » sont tellement sollicités par ce point si sensible.

Revenons précisément sur l'analyse que porte notre spécialiste du jour Christian PUREN en terminant ce parcours à partir de son regard sur le Troisième angle d'observation. Nous nous étions arrêtée sur les deux premières opérations qui selon lui auront contribué de telle ou telle façon. Il s'agirait de :

« " [...] les méthodologies nouvelles autour des années 1920-1960 avaient tellement des bonnes cartes en mains qu'on disait d'elles qu'elles étaient « encapsulées » sous la forme d'un montage et des réglages uniques et définitifs à l'intérieur de chaque méthodologies « constituées » ,or, les effets de tout cela ont été particulièrement si puissants en raisons d'une double rationalisation et d'autoritarisme que l'institution scolaire partage avec d'autres. Delà viendraient les causes fondamentales des contre-performances . »

Si l'on devait faire un bilan au terme d'un relevé des notes de chacune et de l'ensemble des trois opérations on arrive à mieux saisir une vision globale des contre-performances ainsi que l'absence d'efficacité, les deux maîtres-mots de l'enjeu de ce d'un si grand écart entre les pays européens quant à la réussite de leurs apprenants en matière des d'enseignement/apprentissage des Langues et des Cultures Étrangères.

En fin de compte, en rassemblant et l'évolution classique de ce que l'on peut considérer aujourd'hui comme étant en quelques sortes les critères indiscutables des stratégies psychologiques à l'origine de ce qui ne va pas comme étant nos mesures barométriques de l'échec en langues et en cultures étrangères et d'autre part ce que les

facteurs temps et espaces jouent dans la distribution dans cet orchestre, on comprend alors comment les pièces du puzzle retrouvent leur place.

Bref, il n'y a pas de fausses notes dans la distribution des jeux de rôles qui se jouent ici, c'est l'hommage qu'on doit rendre à l'artiste Christian PUREN dans la mise en œuvre de ses outils de travail et de la clôture qui s'impose.

Mais en même temps, on s'aperçoit très vite, combien l'écart est incommensurable entre les deux pays qui nous intéressent ici, à savoir la France et la Chine quant à ce dossier de ce qui a été réalisé par nos systèmes scolaires réciproques par nos observateurs et partenaires de l'observateur là et ici.

8.2.2.2 La situation du FLE en Chine

Sans vouloir verser dans des comparaisons absurdes qui existeraient entre le destin du FLE en France et en Chine (Le français étant la langue de tous les jours comme n'importe quelle langue territoriale) alors la langue et la culture française dont on peu parler en Chine est une N^{ème} langue et culture étrangère qui ne concerne que quelques étudiants chinois qui l'apprennent comme langue facultative ou alors langue de spécialiste pour certains apprenants!) essayons juste de donner quelques éléments qui pourraient être en quelques sortes des aspects comparables de cette langue et culture étrangères dans le processus d'évaluation et quelques signes de vague progression dans les lieux où le français a quelque présence dans l'institution scolaire chinois.

Nous avons reçu à peu près d'année en année depuis les 10 ou 11 dernières années scolaires un nombre d'étudiants de ce pays honorables même si le chiffre a commencé à baisser ces 4, 5 dernières rentrées. Il n'empêche que sur cette courte période nous avons reçu entre 10 et 15 inscriptions, chaque année, dans les seules Masters 1 et 2, mon directeur de thèse me l'a confirmé sans oublier monsieur LEFRANC et les deux étant en les plus comptables au près de département DLA-DL d'abord à l'Université Marc Bloch ensuite à l'Université (unique) de Strasbourg.³⁰⁰

Ces parenthèses étant fermées, nous pouvons reprendre les points d'approche de nos deux institutions scolaires et leurs contre-performances en langues et cultures

³⁰⁰ On ne l'entend quasiment jamais dire à Strasbourg : pourtant nous sommes bien heureux (-e)s de nous inscrire dans le département DLA-DL, mais il faut l'apprendre aux nouveaux arrivants: "Le département a été créé par les Professeurs : Laurent Masegeta B.M. Kashema (venant des Lettres) et Claude Springer (venant des Langues vivantes) en 2003.

étrangères tout spécialement le destin de FLE.³⁰¹

Les performances en langue française de spécialité dans un certain nombre d'universités chinoises sont parvenues aujourd'hui en France à la suite de quelques statistiques crédibles présentées par des chercheurs chinois à travers leurs confortables nombre qu'on connaît déjà à partir des thèses de doctorat soutenues en France les dix dernières années, sans compter les chercheurs-didacticiens français qui travaillent avec des homologues chinois en Chine ou en France en tant qu'associés. On en connaît entre autres dans les universités de Marseille (voir le prof Mme BÉATRIX...), Aix-en-Provence, Lyon II, Tours, Montpellier, Grenoble, Paris III, Nanterre, Dijon, Besançon, Strasbourg, etc. les Professeurs : SPRINGER et KASHEMA en ont dirigé un certain nombre d'entre eux et participé à des jurys de thèses après avoir travaillé longtemps avec des ressortissants Taïwanais.

C'est ainsi que nous savons tous qu'il existe une sorte de leitmotiv répandu et partagé par à peu près tous ces chercheurs-didacticiens aujourd'hui comme hier et qui se résume en ces mots :

« Pourquoi les épreuves de diplômes de fin d'études en français langue et culture se diluent tellement dans la grammaire normative prescriptive qu'on peut difficilement rencontrer un diplômé capable d'échanger la moindre conversation avec un locuteur/locutrice franco phone? »

A cette unanimité s'ajoute la plainte toute aussi gênante de ceux qui passent des épreuves de visas de plus de 500heures pour se rendre en France, en Europe, au Canada, en Afrique francophone et qui doivent tout reprendre à zéro pratiquement lorsqu'il arrive à la destination. Bref on parle enfin, comme par hasard, de l'absence quasi totale de l'orale dans les classes de français en Chine.

8.3 Des contributions à la littérature savante pour une discussion/débat de la thèse

Jusqu'ici nous nous sommes efforcés de chercher les positions d'experts, savants ou chercheurs-didacticiens de notre champ didactique des langues et des cultures étrangères y compris le français langues et culture étrangères. Nous allons donc traverser quelques ouvrages, articles de revues notamment.

Nous avons pris, entre autres repères, un article emblématique de la façon dont

³⁰¹Tout comme nous l'avons spontanément adopté jusqu'ici, nous allons essayer d'illuminer notre réflexion par l'ensemble des documents comme des chercheurs-didacticiens aussi bien dans les langues et les cultures françaises ainsi que les autres langues et les langues et les cultures étrangères.

on peut montrer une autre manière de traiter des notions-clé, des choix employés par un chercheur, et même quelques fois des prises de positions discutables, des réactions à des points de vue, pour nous et dans notre domaine de DDL ce sont là, nous semble-t-il, des façons de progresser en partant d'expériences en quelques sortes !

Ainsi tour à tour nous avons parcouru aussi avec curiosité ces expériences comprenant des vraies discussions prises sur le vif, des échanges avec des points de vue différents, c'est ce que nous allons parcourir en nous aidant de quelques commentaires plus ou moins consistants ici et là.

Et nous voilà donc dans cet exercice qui nous conduit partout où nous pouvons trouver matière à ces lectures sélectionnées comme contributions. Ces dernières sont dans l'ordre alphabétique suivant :

1°/ BARBE, Ginette & COURTILLON, Janine, dirs, 2005, Apprentissage d'une langue étrangère /seconde. Parcours et stratégies de formations, Bruxelles, De Boeck, p184-197.

2°/ BEACCO, Jean-Claude, 2010, La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues:savoirs savants et savoirs ordinaires, Paris, Didier, coll. Langues & didactiques, p216-220

3°/ PUREN, Christian, 2005, Entrées libres en didactique des Langues et des Cultures, in Les Cahiers Pédagogiques, n°437, p41-46.

4°/ PUREN, Christian, 1994, La didactique des langues étrangères à la croisées des méthodes. Essai sur l'éclectisme, Paris, Didier, p144-146

Un simple constat d'entrée :

a) Pour ce qui investissent dans des dossiers envahissants on observera ici qu'on a un seul dépassant les 12 pages en tout et pour tout, tous les autres comptent juste 2, 3 pages,

b) On peut donc se demander comment convaincre une classe, un petit groupe de participants à la formation,

c) Il y a grammaire et grammaire. Voyez seulement combien de fois sur 5 extraits de texte rassemblés dans chaque thématique jugée suffisante on compte 2 thème de grammaire du discours ici) et non la grammaire normative prescriptive, et ça marche, en Suède pour l'enseignement/apprentissage du FLE, même constat en Pologne, en Espagne et d'autres.

Un commentaire d'accompagnement :

1°/ Sur la 1ère intervention de Barbe & Courtillon, les intervenants nous proposent

un parcours et une stratégie de formation de futur formateur en langue et culture étrangères. Quels points précis nous sont développés ? Nous allons juste montrer l'intérêt capital de ce type de contenu et pourquoi ce n'est pas du tout utile de remplir l'article ou la communication de l'intervenant. Voici le style : « *Le besoin légitime de réhabiliter l'apprenant dans l'apprentissage s'est imposé dans le discours didactique.*

Ce besoin résulte d'une multitude de recherches sur le processus d'apprentissage, autour des notions d'attitudes, d'interlangue, de motivation, de style d'apprentissage, de stratégie. L'acte pédagogique n'est plus orienté vers la transmission de contenus mais vers la construction par l'apprenant d'une compétence.

L'enseignant n'est plus le dispensateur d'un savoir qui serait un objet fini, il est l'organiseur et l'animateur d'un apprentissage à travers lequel l'apprenant peut mettre en œuvre son aptitude à acquérir une compétence qu'il saura faire évoluer tout au long de la vie. » [Barbé, G. & Courtillon, J., 2005:184 introduction]

2°/ De Jean-Claude BEACCO, grand nom des premières années du véritable changement en didactique des langues et des cultures en 1976-1980, le réveil qu'il continue à servir prend la route suivante : « Programmes, progression et référentiels de programme » Qu'est-il attendu de la didactique de la grammaire ? Certes, on parle ici de grammaire, mais encore une fois, il ne s'agit pas de la même grammaire que connaît l'apprenant. Mais, il vaut mieux de demander à l'expert qui est ici le Professeur Jean-Claude BEACCO : Lisons son message p. 217, 2^e paragraphe :

« En fait les savoirs experts qui sont les plus actifs dans ce domaine ce sont des « didacticiens » chargés d'élaborer des programmes, qui sont souvent des universitaires formateurs d'enseignants ou des responsables éducatifs. Ces savoirs qui ont un ancrage disciplinaire académique (linguistique, acquisition des langues) dans la mesure ou un programme d'enseignants des langues devrait être considéré comme un objet social, résultant de contraintes croisées comme la capacité des enseignants à le mettre en œuvre (ce qui suppose de tenir compte de la culture éducative existante), celle des éditeurs à le « traduire » en manuels, celle des formateurs à y préparer les futurs enseignants ou ceux qui sont déjà en activité, celle des inspecteurs à en évaluer la réalisation. » [Beacco, Jean-Claude, 2010 :217]

Certes, ces savoirs experts n'augure rien de facile à comprendre dans la répartition des responsabilités dans les tâches et surtout les répartitions des uns et des autres. La relecture est, aucun, nécessaire pour comprendre l'autre facette des difficultés « cachées » pour ceux qui sont dans l'obligation de suivre des générations nouvelles et

entières dans leur performances nécessaires en didactique des langues et des cultures étrangères. Ici, le technique est placé haut mais sûrement pas plus que le chemin de l'École et le suivi de chacun des apprenants.

Notre retour sur Christian PUREN nous fait connaître également l'expert autant que le didacticien et son style. La route aura moins d'épines, nous osons le croire. Cela nous permettra sûrement de ne retenir qu'un grand point dans chacun de ces deux réapparition. On doit reconnaître que ce didacticien doublé de chercheur, devenu, un moment, un homme de pouvoir qu'on a cru capable de prendre le témoin de ceux qui avaient sembler partir est entrain de se relever des bruits faits autour de «son éclectisme» sans oublier sa plume et ses conférences très suivies.

Il me semble que «à travers Entrées libres en didactique...» dans lesquelles il parle avec beaucoup d'enthousiasme en qualifiant cette nouvelle venue de « nouvelle méthodologie très prometteuse » (voir ce qu'il dit trouver de très porteur dans ce dernier né après la perspective actionnelle dans cette communication publique de novembre 2005) vaut la peine d'être relu attentivement en échangeant des idées avec un didacticien expert, à se côtés.

Pour le reste de cette communication, il dépoussière beaucoup le contenu de son célèbre ouvrage de 1988 : Histoire de la Méthodologie de l'enseignement /apprentissage des langues, et fait mieux encore lorsqu'il l'ajoute à l'autre ouvrage connu sous le titre « La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme » (1994).

Quant au contenu de ces deux ouvrages du Professeur PUREN, ils sont la continuité de l'article du FdM n° 338, c'est à dire remarquable, mais il faudra que nous reprenions le temps de relire 2,3 fois en ayant la tête reposée après le travail de cette thèse de doctorat.

Conclusion Générale

On devrait beaucoup réfléchir avant de s'engager dans une entreprise du genre « recherche doctorale » tellement la route qui y conduit est jonchée d'épines de tous les genres. Et pour mieux mettre en garde les étourdis, il suffit de leur égrainer le pourcentage de ceux qui ont abandonné en route par comparaison avec le pourcentage de ceux qui sont allés jusqu'au bout. Et mieux encore, il faudrait accepter un quart d'heures d'échanges avec ceux qui s'y sont frottés avec trop d'enthousiasme.

Sur ce point précisément, je crois pouvoir affirmer que mon cas pourrait éclairer plus d'un tellement j'ai eu beau sacrifier quasiment 15 ans de ma vie après mes études en Chine pour en arriver péniblement à aujourd'hui devant ce jury et encore sans parler des péripéties de la mise en place de cette cérémonie de soutenance.

En somme, sans devoir évoquer tous les détails de chaque étape de mon cheminement on pourrait décrire quelques-uns de mes déboires. La première difficulté de taille rencontrée réside, incontestablement, dans la diversité des exigences qu'a nécessité l'explication/explicitation de la notion de **« culture »** en tant que concept essentiel ou incontournable dans nos préoccupations de construire l'essence de la tâche majeure de notre thèse. Le champ de ce premier : au cœur de notre problématique était tel que savoir faire le tri des ressources pour construire notre hypothèse aussi bien dans le choix des matériaux que le tissage des stratégies à élaborer pouvait être suffisant pour nous accompagner dans nos objectifs d'enseignement/apprentissage du français à nos publics chinois.

Certes, nous avons affirmé bien des choses, après le survol d'un certain nombre d'ouvrages, d'écrits médiatiques, etc. pour montrer que nous avons fait quelques pas, que nous avons essayé d'élaborer quelques idées à tous ces emprunts faits au nom de **« la culture. »** Tout ceci étant sans cesse répété ici et là à l'intention de notre lecteur avisé et surtout aussi à l'intention de nos formateurs d'hier et aujourd'hui et présentement nos membres du jury. Bref, la culture est servie en premier lieu mais elle est également associée **aux autres notions/concepts** tels que : **le culturel, l'interculturel, le transculturel, le sub-culture,** etc. Tous font l'objet d'un processus de récréation qui sont, du moins c'est ce que nous croyons avoir essayé d'interpréter, d'analyser, de définir chaque fois que nous avons voulu donner à notre lecteur ce que nous avons compris ou encore ce que nous aimerions mettre au point pour contribuer à une certaine amélioration de l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère, en Chine, comme à d'autres apprenants de l'Asie du sud. C'est cette façon de travailler globalement que nous appellerons, à défaut de mieux, notre souci

d'interpréter, et d'analyser. Et donc, nous espérons que nos lecteurs privilégiés en tant que membres du jury seront plus attentifs à ces efforts fournis ici plutôt que de focaliser sur les quelques égarements relevés ici et là.

Bref, ce que nous nous efforçons d'extraire des sous-entendus ou mal-entendus. C'est que tous les efforts que nous avons déployés ici dans nos opérations d'analyse et d'interprétation entre autres, qu'ils nous ont semblé pouvoir être utilisables dans la recherche des dispositifs pédagogiques ou didactiques. Pour nous, ils nous apparaissent comme étant non seulement qu'ils correspondent plus ou moins à des outils utiles dans la construction de telle ou telle tâche que nous serons bientôt appelés à accomplir.

Par ailleurs, nous aimons à penser que dans toutes « culture, culturel, interculturel, transculturel... » tels que nous les avons dégagés de nos lectures, il y a des stratégies et par suite des dispositifs qu'on peut emprunter jusqu'à un certain mieux, dans certaines circonstances, à un certain niveau dans son évolution, etc... Mais est-il toujours possible et en toutes circonstances souhaitable de franchir la barrière, la frontière, ou même opportun d'y recourir aveuglément ? Certainement pas ! Ce n'est d'ailleurs pas souhaitable.

Certes, nous avons peut-être franchi le pas, sauté la haie, c'était sûrement une erreur si nous n'avons pris aucune présentation pour ce faire.

Il n'en reste pas moins vrai que le champ d'expérimentation étant circonscrit clairement : il s'agit de l'éducation et là-dedans la formation des futurs formateurs en matière de langues et des cultures étrangères plus ou moins composées entre l'éducation nationale française et chinoise.

C'est d'ailleurs pour cela que nous avons clairement souligné la spécificité du type de création que nous suggérons d'emprunter pour mieux éviter d'être assuré de la faisabilité des tâches engagées dans l'action. En l'occurrence, nous avons nommément montré du doigt les genres de créations telles que : des contes, du théâtre, des choix des traitements scientifiques (vérifiable par tous...) et jusqu'aux actes de jurisprudence. Personne n'est dupe, car elle dispose d'un défenseur le cas échéant.

Ce faisant nous pourrions être à même de valider les étapes, les partenaires bénéficiaires, les examinateurs dûment compétents (de formation reconnue, et les autres membres qualifiés psychologiquement et socialement reconnus, les parents d'élèves...)

Par la suite, nous avons empruntés d'autres scénarios dans ce même circuit avec les mêmes acteurs sociaux tirés de deux camps concernés (la Chine et la France). Le sujet ou le terrain comparés non seulement parfaitement choisis (la mondialisation en

France et en Chine), mais aussi leurs points de comparaison touchant aussi bien les sociétés « évaluées » en mondialisation et en éducation des générations futures.

On a beau dire que la Chine est déjà réveillée, mais d'abord c'est là une généralisation dans la mesure où l'on sait que tous les secteurs de la vie de ce géant de demain sont loin tous d'avoir atteint l'objectif visés. En un mot, s'il est vrai que certains de ces Grands Maîtres de la Mondialisation vue de la Chine sont réellement au Sommet de la Montagne visée depuis les dernières décennies. Hélas, en dehors de cela, ils sont bien plus nombreux ceux qui n'ont jamais parvenus à se hausser si loin dans les grandes sphères des magnats.

Bref, il y a deux camps éloignés les un des autres : soit d'un côté ceux qui sont bel et bien arrivés au sommet des grands de ce monde. (Économie, Monnaie, etc...) Plus loin, à très grande distance, se retrouvent les laissés pour compte pour courir à l'appel des ceux qui commandent. Tels que les fonctionnaires de l'état, de l'éducation nationale, contrôleurs des cités, du travail de l'espace où les grands maîtres reçoivent les homologues étrangers, etc...

Or donc, ce qui nous a amenés à faire aller voir de ces côtés-là ne nous semble pas être si éloigné de ce qui concerne notre univers de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et leur rôle dans cette soutenance de thèse de doctorat.

En effet, il n'y a aucun doute dans notre esprit qu'il y a des ressemblances entre les deux mondes ne serait-ce qu'au niveau de la culture, de la rencontre des cultures, de l'interculturel, de l'avenir de nos institutions scolaires, de l'avenir des générations nouvelles, de l'école d'aujourd'hui ou de demain etc...

L'enseignement des langues et des cultures étrangères, en particulier, scellent l'importance de l'école, du rôle des enseignants, des apprenants, de notre avenir à tous. Bref, « **Un Niveau-Seuil** », ou **Le CECRL**, et tout le travail de fond qui accompagne **l'évaluation, la progression en didactique des langues, l'interaction verbale**, etc. La formation d'une élite susceptible de gérer des nouvelles générations si avides, si pressés de devenir premiers dans un monde hostile et si différents d'un pays à d'autres n'est-ce pas ce qui se passe de la France à la Chine ? N'est-ce pas un grand homme politique français qui a écrit :

Quand la Chine s'éveillera – t- elle par rapport à ce nouveau monde ? Voilà donc notre point de vue à la fois de rupture et de rencontre, n'est-ce pas ?

C'est aussi pour cela que l'on peut mettre côtes à côtes des travaux des chercheurs-didacticiens aussi éloignés les uns et les autres tels que Robert GALISSON

que nous avons mis côtes à cotés tel Christian PUREN, un didacticien comme lui qui pourrait peut-être vouloir travailler avec Janine COURTILLON, une autre didacticienne si présente sur le terrain de la formation.

Dans cet ordre d'idées, on a pensé se rencontrer entre des experts grammairiens en LCE(Langues et Cultures Étrangères). Par exemple Remy PORQUIER que nous rapprocherions de Geneviève D. de SALINS qui s'inscrit dans cette dynamique de grammairiens.

On pourrait vouloir prendre l'exemple des Messieurs les membres de notre jury. N'est-il pas vrai qu'ils sont loin d'avoir le même point de vue sur cette dissertation doctorale alors qu'il s'agit de 3 chercheurs-didacticiens qui appartiennent à un même champ disciplinaire de formation des formateurs ou si l'on veut des futurs enseignants des cadres formateurs en langues cultures étrangères ? Nous avons appris par hasard qu'ils seraient successivement : soit l'un sociolinguiste-didacticien, ensuite chercheur-didacticien (de l'évaluation), sans oublier le 3 ème autre chercheur-didacticien (de la progression en langues/cultures étrangères.) Voilà il s'agit ici d'un jury de 4 cadres, c'est à dire ces 3 là qui sont tellement éloignés du 4ème membre du groupe lequel serait un linguiste non didacticien. Il s'agirait d'un linguiste comparatiste en arabe, + en français et en frasi tout en étant, par ailleurs, spécialiste de la traduction.) Même si, semble-t-il, à un moment donné de sa carrière si riche de chercheur-linguiste-traducteur, cet expert aujourd'hui retraité, aurait-été un membre actif du BELC à Paris.

Mais que faut-il penser de tout ceci ? Pourquoi aller convoquer tant d'experts ? Quel lien avec notre problématique ? Nous aimerions répondre à ceux qui nous condamneraient sur cette observation, tout à fait valide (car nous n'avons aucune prétention d'avoir produit un travail 100 % ni même 50% didacticien. Pour plusieurs raisons et spécialement les deux suivantes :

→ 1°/ Nous sommes des néo-didacticiens, nous (signifiant les futurs formateurs chinois), nous nous engageons beaucoup trop vite dans notre « introduction » dans l'enseignement/ apprentissage des langues en comparaison des pays occidentaux ;

→ 2°/ L'enseignement /apprentissage des langues, version « **Un Niveau Seuil** » (1976) et un peu plus tard les débuts du « **CECRL** » (1976-1996-2001) va de 1976 à 2018. Bien entendu, nous connaissons tous Claude GERMAIN : **5000 ans d'enseignement des langues**, etc... Il y a un travail plus récent de Christian PUREN, **Méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues, 1988.**

Par ailleurs, il faut reconnaître que l'enseignement /apprentissage des langues

(dans notre cas : le FLE/FLS), aurait été bénéficiaire d'une certaine influence observable à travers les derniers apports des MAV/SGAV. En effet, à en croire Raymond RENARD et son équipe d'enseignants -didacticiens de l'**École de Mons** à travers leur approche, les MAV/SGAV auraient joué un rôle non négligeable dans sa vision des changements qui sont en train d'éclorre avec les travaux du Conseil de l'Europe à Strasbourg notamment. Il y en a ceux qui vont même plus loin en soutenant que ce qui allait être les résultats de l'Approche Communicative (AC), de la place des Besoins Langagiers de l'Apprenant sans oublier le Centre de l'Enseignement/Apprentissage des Langues, l'Interaction verbale, l'enseignant qui n'est plus désormais que le Guide, dans toute cette production il y aurait eu la signature des méthodes SGAV. Enfin, le monopole de SGAV qui avait été jusque-là le maître de l'animation, du savoir/connaissance aura contribué indubitablement aussi au succès des multiples approches méthodologiques qui vont en sortir. Rappelons qu'il s'agit notamment des Approches :

→ Notionnelle/Fonctionnelle, Communicative, Communicative et Langagière, par Tâche, de l'Approche Actionnelle, l'Interaction Verbale, etc.

Pour accompagner cette synthèse, nous aimerions partir de certains personnages dont les idées, les réalisations particulières, leurs contributions nous ont inspiré. En effet, le plus grand nombre de ceux-ci n'ont jamais été là pour le décor, mais plutôt pour participer et accompagner notre travail tout le long. Nous allons précisément montrer ce lien à travers les cas suivants :

Deux chercheurs historiens-anthropologues, c'est à dire Alfred-Louis KROEBER et Clyde KLUCKHOHM ont été les premiers à produire un ouvrage de référence qui allait servir à expliquer à partir de 200 définitions comment on peut rapprocher une signification au concept/notion qu'est **la/une « culture »**³⁰². Cette participation précoce ainsi que les nombreux autres ouvrages orientés dans diverses directions/spécialistes (dictionnaires, ouvrages spécialisés : en anthropologie, en psychologie, en sociologie, en histoire, des articles tirés des médias et autres revues spécialisées en enseignement/apprentissage des langues, etc.) dont nous nous serons servi pour nous faire une idée de « comment nous nous y sommes pris pour tirer une meilleure partie de ces notions et tout ce qui était censé appartenir » à l'interprétation /explicitation de telle ou telle dimension notre thèse et tout ce qui gravite autour de ces

³⁰² KROEBER, Alfred -Louis & KLUCKHOHN, Clyde, 1952] 1963, Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions, New York : Vintage Books, Random House.

réalités du genre « tentatives de définition de la notion de « **Culture, cultures..**» (Chapitre 1.1).

Par la suite, notre intérêt a consisté à essayer de nous orienter vers « **l'enseignement/ apprentissage de la culture** » et notamment de « **la culture française courante** ». Les ouvrages des spécialistes dans ce domaine, conseillés par mon directeur, m'ont énormément inspirée. Quant à : Michaël BYRAM, Robert GALISSON et Christian PUREN, Geneviève ZARATE, Martine ABDALLAH-PRETECEILLE, Argyro, PROSCOLLI, etc. Leur démarche nous aura permis de retrouver comme un fil conducteur pour construire les piliers de notre dissertation doctorale.

S'agissant ***de la deuxième difficulté*** et non la moindre car il s'agit bien de/s hypothèse(s), elle réside dans la formulation de cette sorte de question(s) de départ de tout travail de recherche et son interprétation pour l'ensemble de la thèse. Et par hasard on a un ressenti particulier il montre que lorsqu'on arrive-là, en face à face, on se retrouve devant un véritable « malaise » lié au « choc culturel ». Quant à la question elle-même, il s'agissait de savoir comment on en arrive à creuser d'abord, à donner ensuite une identification précise de ce qui pose un obstacle, un problème en traduisant minutieusement de quelle façon on passe de quelque chose qui était à peine possible en le portant vers une ouverture sinon un passage réel ?

La première de ces hypothèses était tirée des nombreux témoignages de nos étudiants interviewés qui ont remarqué la différence entre la manière d'enseigner en France et en Chine et de leur propre insuffisance linguistique et culturelle ou de la méconnaissance des méthodologies universitaires françaises. Ces remarques nous auront conduit ainsi à **la première hypothèse** libellée comme suit :

« La conception chinoise de la façon de transmettre des connaissances diffère de celle des Français et voilà d'où pourrait être sortie la première source des difficultés croisées par nos étudiants »

En relisant les interviews de nos apprenants, nous avons constaté que des nombreux malaises surgissent partout pour nos apprenants et ceux-ci pourraient être dû aux écarts entre les deux types de cultures. Ce constat m'a ouvert les yeux et donc révéler beaucoup de choses. C'est ainsi que lorsque l'on parle d'enseignement/apprentissage à la française produites par les méthodologies françaises lesquelles reposent sur une vision d'aujourd'hui on oublie d'ajouter à cela que gérer

quantitativement et qualitativement en recourant aux méthodes traditionnelles et anciennes de leur école et des pratiques de leurs enseignants les apprenants chinois continuent de s'en remettre à des pratiques obsolètes.

Pour ces derniers donc, l'apprenant en est resté généralement à un univers où l'on n'a pas changé de travailler sur un type d'apprenant qui ne connaît rien et donc celui qui doit s'en tenir à des mots d'ordre du genre « **apprend !** .» De plus, ce même étudiant chinois, en débarquant pour des études en France, s'engage pour continuer ses études, en essayant de s'intégrer de toutes ses forces comme les partenaires qu'il croise dans ce nouvel environnement c'est-à-dire comme un « **acteur social** » qui est en mesure d'affronter les difficultés de **la culture courante française**. Hélas, il croit être capable de faire la différence dans la manière d'enseigner entre la Chine et la France en classe des langues étrangères. Mais malheureusement, il n'en est rien.

Cela nous amène à la deuxième hypothèse suivante qui peut être représentée de cette manière :

« Le « choc culturel » franco-chinois existe dans la vie de tous les jours et pourrait être à l'origine de nombreux malaises. »

Après tout ce va-et-vient, les questionnaires d'entretien ont été modifiés en ajoutant notamment des questions qui sont orientées vers **la vie courante française** (Voir chapitre II, 7.3). Nous avons procédé de cette manière pour construire les questionnaires de ce genre :

« Q3 Selon vous, qu'est-ce qui vous paraît « bizarre » en France ? et essayez d'identifier les difficultés de la vie quotidienne, par exemple.

Q6 Avez-vous rencontré des difficultés dans les domaines ci-dessous ? (La vie quotidienne, Le niveau linguistique des expressions populaires, des interjections, des cyber-langages, les savoirs populaires, les savoirs vivre. »

La troisième hypothèse est ainsi formulée à la suite de la deuxième :

« Les lacunes en matière de compétence culturelle dans la vie courante des Chinois en France pourraient bien être associées à une modification de l'approche didactique différente de l'enseignement du FLE en Chine et en France ». Cette modification que je propose, issue de ma recherche, serait sous une forme de « programme complémentaire » centré sur « la culture française courante » proposée dans le Chapitre V 2.7.

La troisième difficulté est donc de la réalisation de ce « programme complémentaire », qui veut avoir l'approche interculturelle et qui vise la culture courante française, destinée aux apprenants chinois de la langue française qui envisagent de séjourner en France. Quelles méthodologies prendre ? Sous quelle forme la présenter ? Quel contenu choisir ? Existe-il déjà des manuels de ce genre pour prendre exemple ? (voir BLONDEL, Alain ; BRIET, Geneviève ; COLLES, Luc ; DESTERCKE, Laure ; SEKHAVAT, Azam ; Que voulez-vous dire ? 1998, voir les Annexes). Toutes ces questions restaient sans réponses, c'est à dire comme l'on dit : « tout un programme ! ». Même s'il y avait là vraiment beaucoup plus de travail qui nous attendait derrière tout cela.

Bref, il fallait procéder par le biais de ces enquêtes avec une série de questions et d'entretiens (transcriptions des entretiens dans les Annexes) adressées aux participants de l'enquête I (avant le départ) et II (durant le séjour) portant, en effet, sur l'apprentissage du français en amont de leur départ puis durant leur séjour en France. Cette série de questions devrait nous permettre de voir le degré, le motif, la durée et le lieu d'apprentissage du français, ainsi que le niveau de français que notre population étudiée pouvait avoir atteint avant le départ à l'étranger.

Les résultats de ces enquêtes que nous avons analysées dans le Chapitre II 7.4 ont révélé qu' en général ce niveau de français n'est pas à la hauteur de ce qui serait nécessaire pour affronter les nombreux problèmes quotidiens tels que s'installer dans le pays d'accueil et se familiariser avec l'environnement quotidien en France. Les difficultés rencontrées dans leur vie quotidienne des apprenants collectées par ces enquêtes nous devait nous indiquer également les besoins spécifiques d'apprentissage de ces chinois qui pouvait ainsi me fournir des sujets pour construire notre programme dans le Chapitre V 2.7.3/2.7.4 (Pour plus d'éléments supplémentaires voir les Annexes 3/4/5)

En effet, les analyses liées aux conditions de la vie étudiante ou plus précisément, de la vie en dehors des études et de l'université, constituent dans la réalité, une thématique largement abordée par les recherches de la sociologie de l'éducation en France. Les thèmes qui s'avèrent les plus problématiques concernent les relations de la vie sociale, les formalités de la vie courante, l'accès aux différents services sociaux et le financement des études. De notre côté, l'objectif de notre recherche était en priorité de connaître le niveau de maîtrise de la langue française et du savoir-faire chez les

étudiants chinois séjournant en France et de déterminer leur capacité à « *se débrouiller dans la vie courante* » en évaluant leur utilisation de la langue-culture française dans la vie quotidienne, leur maîtrise des facteurs qui permettent de s'adapter et de s'y débrouiller, et notamment en leur permettant un niveau de français traitant de ces facteurs.

Étant donné l'ampleur des problèmes que représente la mobilité des étudiants à l'étranger et leur adaptation dans le pays d'accueil, les étudiants allophones rencontrent forcément des difficultés diverses, liées non seulement à la découverte d'un lieu inconnu et à l'intégration dans une nouvelle communauté d'étudiants, mais aussi à la pratique d'une langue étrangère non habituelle et à son adaptation à un système culturel qui diffère de celui auquel ils étaient accoutumés. Même si quelques-uns peuvent maîtriser jusqu'à une compétence interculturelle très développée, ces étudiants devraient découvrir et s'approprier un ensemble d'informations, de savoir-faire, de comportements et de méthodes de travail qui sont, au départ, si peu familières.

Dans le domaine des sciences du langage et plus précisément dans celui de la didactique du FLE dans laquelle s'inscrit notre recherche, nous avons d'abord tenté un constat, donnant la priorité à l'identification et à la classification des besoins de notre public-cible. Celui-ci a, en général, des besoins spécifiques et ne dispose que d'un temps limité pour se préparer. Le public-cible est tiré de la bonne volonté de quelques jeunes chinois qui envisagent de partir en France afin d'y passer un séjour de longue durée. En ce qui concerne les besoins du public-cible, les enquêtes que nous avons menées auprès des étudiants chinois en France nous ont permis, en grande partie, de confirmer les hypothèses que nous avons émises au début de notre recherche : Le « **choc de culture** » existe belle et bien. Pour le reste, « les difficultés » que ce dernier engendrées sous divers aspects représentent un vrai problème ressenti par tous les interviewés. Les lacunes culturelles notamment celle de la culture courante au moment de leur préparation linguistique du français en Chine en sont la cause. La manière d'envisager le pays d'accueil, les représentations (du pays, de la culture, des habitants ou de la vie) concernant cette destination, sont nourries préalablement par les informations médiatisées, le bouche-à-oreille ou des expériences antérieures. Or, ces jeunes chinois avaient souvent sous-évalué leurs lacunes culturelles, méconnaissant les atouts pouvant permettre de bien s'intégrer à la vie en France et ne prévoyant pas correctement quelle serait leur vie quotidienne dans le pays d'accueil : les facilités ou les difficultés rencontrées dans la réalité ne sont pas toujours celles qu'ils avaient

imaginées avant leur départ (Chapitre II 7.4)

Si l'on a assisté, depuis quelques années, à la constitution progressive de la didactique des langues. C'est qu'elle est devenue comme un domaine scientifique à part entière entouré de nombreuses disciplines connexes, il faut bien reconnaître que, parmi ces dernières, la sociolinguistique semblait ne disposer que d'une place réduite. Les références aux travaux faisant autorité dans ce champ étaient relativement peu nombreuses dans les productions des didacticiens et elles étaient généralement limitées soit à l'analyse des pratiques interactionnelles dont la connaissance paraît indispensable à la mise en place de méthodologies fondées sur l'approche communicative, soit à la prise en compte de la notion de registres de langue en liaison ou non avec des considérations sociales. On s'intéressait en revanche plus rarement à l'étude de l'environnement linguistique où s'inscrit l'événement pédagogique, ou à la description des compétences langagières de tel ou tel groupe d'apprenants. La psycholinguistique, un autre important paramètre dans l'apprentissage des langues, attire l'attention sur la complexité des éléments intervenants dans les trajectoires individuelles d'acquisition et n'a pas été fondamentalement remise en cause. On continue à envisager l'apprenant comme l'acteur autonome du processus d'acquisition sans tenir compte du fait qu'il est aussi un être social et que sa personnalité langagière est fortement influencée par son entourage. On continue également à considérer la classe de langue comme s'il s'agissait d'une sphère isolée, entretenant parfois plus de relations avec des univers lointains qu'avec son environnement immédiat. Les autres sciences doivent être prises en compte, comme l'ethnologie et de l'anthropologie, non négligeables dans la mesure où elles peuvent aider à théoriser la dimension interculturelle qui facilite l'accès à la langue de l'autre.

L'interculturalité ne devraient pas désormais être réservée aux élèves immigrés français, ce n'est pas parce que ces apprenants étrangers étudient le français en France que l'on peut se permettre de négliger leur culture d'origine. L'enseignant de FLE, ne devrait pas se tromper d'objectifs : on ne s'attend pas à le voir former de futurs citoyens français mais à aider des apprenants de langue étrangère à intégrer des informations qui pourraient leur permettre demain d'élaborer de nouvelles articulations entre la langue-culture source et la nouvelle langue étrangère. À ce titre, il me semble que les habitudes culturelles des apprenants devraient désormais être prises en compte autant que pourraient le permettre les connaissances et les informations disponibles sur le marché. « Ce malaise » ressenti par les apprenants chinois en France révèle

l'existence d'un impact culturel dans l'apprentissage et la vie de tous les jours. Nous considérons que la prise de conscience de la démarche didactique et pédagogique pour l'approche culturelle et interculturelle est essentielle pour aider l'enseignant (voir dans les Annexes 6 « Les documents authentiques français et chinois »). En effet, celui-ci serait bien avisé de recourir au cadre d'un apprentissage interculturel, et essayer de mettre en place une pédagogie active au sein du groupe-classe, ce qui serait souhaitable pour l'acquisition des connaissances et des savoir-faire pédagogiques qui concernent des domaines disciplinaires auxquels il n'a pas été formé. De plus, ce qui le préparerait à savoir remettre en cause ses objectifs et ses contenus d'enseignement, de s'auto-former et de prendre en compte, le cas échéant, les besoins et les motivations culturelles de ses apprenants.

L'association de l'étude d'une ou plusieurs sociétés étrangères et d'une réflexion sur notre propre société nous ont paru être pour les uns et les autres des avantages de deux démarches complémentaires : la manière objective qui caractérise l'approche d'une culture étrangère contient une large part de subjectivité du fait de notre appartenance à notre culture nationale et la manière subjective, inévitable quand il s'agit d'étudier cette dernière qui nécessite une objectivisation indispensable pour une étude aussi sérieuse. Les apprenants deviennent ainsi tour à tour des observateurs orientés par leur héritage et des utilisateurs capables de se démarquer par rapport à ce qui les entoure. Cette pédagogie qui viserait à leur faire prendre conscience de la relativité des points de vue, à les entraîner à cette analyse d'un tout dont ils font eux-mêmes partie nous semble des plus bénéfiques dans la mesure où elle peut les amener à la lumière d'une autre culture, à mieux construire ou à mieux agir sur celle qui les entoure.

Certes, notre recherche aura été aiguillée préférentiellement vers « *la culture dite courante* » mais n'est-il pas vrai que toute culture devrait s'inscrire fondamentalement là ? Y-a-t-il une si grande différence entre « *la choucroute* » comme **sujet de conférence** expliquée par un professeur universitaire devant les étudiants dans un amphithéâtre, et « *la choucroute* » *racontée par un grand-père* pour ces petits enfants dans la cuisine familiale ?

En un mot, ce qu'on appelle « *la culture savante* » des élites diffère-t-elle tant que ça de son homologue dénommée « *la/une culture populaire ?* » c'est à dire du peuple ? malgré les formes qu'elle prend (*prestigieuse ou populaire*), ne prennent-ils pas la même réalité de la vie comme référence ? En fin de compte, nous ne sommes

pas loin de partager la position de Robert GALISSON développant tellement bien son « CCP », c'est-à-dire **Charge Culturelle Partagée**, et on ne peut pas prétendre avoir été plus loin pour dire que toute « **culture** » est une sorte de « **culture courante** » partagée sans exception qui mérite que nous prenons attention dans la recherche.

Bibliographie générale, sélective et sitographique

A

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, 1984, L'interculturel à l'école:finalité et lignes directrices, in Introduction aux études interculturelles, Paris, Unesco
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, 1984b,Pédagogie interculturelle:de la pratique à la théorie. Réflexions à partir de la situation française,in ouvrage « Une Pédagogie interculturelle », Berne, Commission Suisse pour l'Unesco
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine,1986,Vers une Pédagogie Interculturelle. Approche conceptuelle, épistémologique et méthodologique, Paris INRP
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, 1992, Quelle école pour quelle intégration? Paris, CNDP, Hachette.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, 1996a, Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication, in Revue Le français dans le monde, n°Spécial, Recherches et applications sur le thème : « Cultures,culture... », janvier, Paris, Hachette/Edicef
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, 1999, l'éducation interculturelle, Paris, PUF, «Que sais-je?»
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, 1998, Éthique de la diversité et éducation, Paris, Presses Universitaires de France
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine et PORCHER, Louis, 2005, Éducation et communication interculturelle, Paris, Presse Universitaires de France
- ABOU, Selim,1981, L'identité culturelle: relation interethnique et problèmes d'acculturation, Paris, Anthropos
- ABOU, Sélim, 1990, L'insertion des immigrés,approche conceptuelle dans Simon-Barouhi, I et Simon, P.J. éditeurs, « Les étrangers dans la ville », Paris, L'Harmattan.
- AKOUN, André, ANSART, Pierre, 1999, Dictionnaire de sociologie, collection dictionnaire Le Robert, Seuil.
- ALIKIOTI, Anna, 2008, L'approche interculturelle et son évolution, Grèce, Université Panteion
<http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/alikioti.pdf>
- ALLEN, J.P.B et WIDDOWSON,H.G, 1975, Grammar and language teaching,Papers in Applied Linguistics J.P.B.Allen &S.Pit Corger, eds.London,Oxford University Press.
- ALTBACH, P., REISBERG, L.,RUMBLEY, L-E, 2009, Trends in Global Higher Education: Tracking on Academic Revolution, Paris, Unesco
- ALVARES, Gerardo, 1984, Dialogue de Cultures et dépendance culturelle, in Revue: Dialogues et Cultures, n°26, Québec,Presses Universitaires
- Amnesty.fr, La peine de mort et la torture sont la négation absolue de la dignité humaine
<http://www.amnesty.fr/Nos-campagnes/Abolition-de-la-peine-de-mort/Presentation>
- AMOSSY, Ruth et HERSHBERGH-PIERROT, Anne, 1997, Stéréotypes et Clichés, Paris, Didier/Crédif
- ANCELIN-SCHÜTZENBERGER, Anne, 2003, Le jeu de rôle : Connaissance du problème. Paris
- ANQUETIL, M., 2006, Mobilité « Erasmus » et communication interculturelle:une recherche-action pour un parcours de formation, Berne, éditeur Peter Lang
- ANTIEZA, José-Louis, BERARD, Evelyne et De CARLO, Maddalena, 1995, Où en est le Communicatif ? In Revue, Études de Linguistique Appliquée (ELA) n°100, Paris, Didier Érudition, décembre

- ANTON, M., 1999, The discourse of learner Centred classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second language classroom, in Revue, Modern Language Journal, n°83
- ARDOINO, Jacques, 1999, Le travail de l'interculturel : Une nouvelle perspective pour la formation, in Revue : Pratiques de Formation : Analyses, n°37-38 ; Paris, février
- ARENDT, Hannah, 1961, La crise de la Culture, Paris, Gallimard, Coll Folio/ « Essais »
- ARIES, Philippe, 1971, Histoires des Populations françaises, Paris, Le Seuil
- ARNAULD, Antoine et LANCELOT, Claude, 1966, Grammaire générale et raisonnée, ou La Grammaire de Port-Royal, présentée par Herbert E. BREKLE, Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann.
- ASSOCIATION DES CENTRES UNIVERSITAIRES D'ETUDES FRANCAISES POUR ETRANGERS (ADCUEFE), 2004, Évolution ou Révolution dans l'accueil des étudiants étrangers: Nouvelle donne pour les Centres Universitaires de Français Langue Étrangère: Des profils d'étudiants aux réponses pédagogiques et institutionnelles, Grenoble, Presses Universitaires
- ATIENZA, J-L, 1995, L'approche communicative: un appel à la résistance, in Revue Études de Linguistique Appliquée (ELA) Paris, Didier Érudition, volume 100
- AUGE, M., 1994, Le sens des autres, Actualités de l'Anthropologie, Paris, Fayard.
- AUGE, M., 1994b, Pour une anthropologie des mondes contemporains, Paris, Aubier.
- AUGER, Nathalie, Des manuels et des stéréotypes, in Revue : Le Français dans le Monde, mars-avril 2003, n°326, Paris, Clé international
- AUGER, Nathalie, 1997, Les représentations de la France dans les manuels de FLE de trois pays de l'union européenne: Allemagne, Grande Bretagne, Italie, in Travaux de didactique du FLE, n°38, Montpellier, publications de l'université de Montpellier 3.
- AUGUSTINS, G., 1990, Comment se perpétuer ? Devenir les Lignes et Destins des partenaires dans les paysanneries européennes, Paris, Sociétés d'Ethnologie
- AUPECLE, M. et ALVAREZ, G., 1977, Français instrumental et français fonctionnel, Strasbourg/Québec A.U.P.E.L, Multigr.
- AUSIN, J.L., 1962, How to do things with words, Harvard and Oxford University Press. Version française : Quand dire, c'est faire, Paris Seuil (1970)

B

- BAILLY, D., 1984, Éléments de didactique des Langues. L'activité conceptuelle en classe d'Anglais in Revue : Les Langues Modernes, 2 vol., Paris.
- BAILBLÉ, Eric, 2006, L'interculturalité en France : analyse diachronique des discours théoriques et études synchroniques des Pratiques Scolaires, 2 tomes + 6 CD + Dictionnaire interculturels, Thèse de doctorat présenté devant l'Université Marc Bloch, octobre 2006 (ss/ la direction de Prof. Masegeta B.M. Kashema)
- BAILLAUQUES, S., 1998, Le travail de représentations dans la rmer des enseignants professionnels ? Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Paris, De Boeck Université.
- BALTZER, Franz, 1978, A propos de quelques expériences fonctionnel en milieu hispanophone, in Revue Le Français dans le Monde, n°139, août- septembre
- BARÉ, Jean-François, dir., 1995, Les applications de l'Anthologie. Un essai de réflexion collective depuis la France, Paris, Karthala.
- BARTNING, I. & KIRCHMEYER, N., 2003, Le développement de la compétence

- textuelle à travers les stades acquisitionnels en français langue seconde in Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, (AILE) n° 19.
- BARTNING, I. & SCHLYTER, S., 2004, Itinéraires acquisitionnels et stade de développement en français L2, *Journal of French Language Studies*, n° 14, 281-299.
- BARTNING, I., 1997, L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété, in *Revue AILE (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère)* n° 9, Publication de l'Université Paris VIII Vincennes, 9-50.
- BAUMRIND, Diana, *Prototypical Descriptions of 3 Parenting Styles*, K. H. Grobman, 1966
- BAUTIER-CASTAING, E., 1977, De la langue à l'élève : enseignement ou apprentissage, in *Le FdM*, n°133, nov-déc, Paris, Hachette
- BEACCO, J-C, DAROT, M., et MALANDIN J.L, 1978, Approches fonctionnelles de l'enseignement du français langue étrangère in *Études françaises dans le Monde*, Vol IV, n°3, octobre
- BEACCO, Jean-Claude, 2007, *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*, Paris Didier éditeur.
- BEACCO, Jean-Claude, 2007, BEACCO, Jean-Claude, dir.2010, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier.
- BEACCO, Jean-Claude, BOUQUET, Simon, et PORQUIER, Rémi, 2004, Niveau B. pour le français. Utilisateurs/apprenant/independant) Un référentiel. Paris, Didier.
- BEACCO, J-C, De FERRARI, M., LHOTE, G. et TAGLIANTE, C., 2005, Niveau, A1-1 pour le français. Publics adultes peu francophones, scolaires, peu ou non scolarisés
- BEC, J.-L et FAVRE, D., 1995, Le système nerveux dans le programme de biologie : quels concepts veut-on enseigner ? in *Revue, TREMA*, n° 9-10, Montpellier, Trema IUFM.
- BECKER, Howard, S, [1988] 2002, *Les ficelles du métier- Comment conduire sa recherche en Sciences Sociales*, Paris, La Découverte.
- BECKER, Howard S., [1986] 2004, *Écrire les Sciences Sociales, Commencer et terminer son article, sa thèse, son livre*, Paris, Economica.
- BELLENGER, Lionel, 1979, *L'Expression orale*, Paris, P.U.F.
- BENADAVA, S., 1983, La composante culturelle dans la compétence de communication, *Topiques 6*, « Civilisation et Communication », Actes de la première biennale de l'Alliance Française
- BENZAZZO, S., DIMROTH, C., PERDUE, Colette et WATOREK, M., 2004, Le rôle des particules additives dans la construction de la cohésion discursive en langue maternelle et en langue étrangère, in *Revue Langages*, n° 155, Paris, Larousse.
- BENBABAALI, Sadane, 2001, *Le monde où l'on vit, le monde d'où on vient : propositions méthodologiques pour les activités interculturelles*, Paris, Crédif, École Normale Supérieure, St Cloud, fascicule 75p. + Cassettes CD 45 minutes.
- BENGUIGUI, Georges, 2000, L'observation des incidents et des crises, in *Revue, Sociétés Contemporaines*, n° 40, Paris.
- BENOIT, B., 2010, L'équation du F.O.U au Colloque de Perpignan, in *Revue Le Français dans le Mondenon paginé*. En ligne (Consulté le 23 mai) <http://www.fdlm.org/blog/2010/02/lequation-du-fou-au-colloque-deperpignan/>
- BERARD, Evelyne & LAVENNE, Christian, 1992, *Modes d'emploi : Une Grammaire utile du français*, Paris, Hatier/Didier.
- BERCHOUD, Marie-José, 2004, « Communication de Spécialité, Culture(s),

- Mondialisation », in Revue Le Français dans le Monde, n° Spécial, Applications & Recherches, Paris, Clé International.
- BERGER, P., BERGER, B., KELLNER, H., 1973, Homeless Mind, Harmondsworth, Penguin Books
- BERTHOUD, Anne-Claude et PY, Bernard, 1979, Étude des processus d'apprentissage de L2. Problèmes méthodologiques et illustration : contraintes déictiques sur l'emploi de quelques verbes de mouvement en français, allemand et espagnol, in Encrages Acquisition d'une Langue Étrangère, Université de Paris VIII Vincennes et numéro spécial de Linguistique Appliquée.
- BERGER, Peter et LUCKMANN Thomas, 1986, La construction sociale de la réalité (trad.franç.), Méridiens/Klincksieck, Paris, (1er éd. en anglais 1966)
- BERTAUX, Daniel, 1916, Histoires de vie - ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie, rapport au CORDES.
- BERTAUX, Daniel, 1997, Les récits de vie, Paris, Éditions Nathan.
- BERTEAUX, F. et LEPOINTE, E., L'allemand et l'Allemagne par les textes, Hachette
- BERTOLETTI, Maria Cecilia, 1997, Stéréotypes identitaires et compétence interculturelle, in Revue Le français dans le monde n°291, Clé international
- BERTOLETTI, Maria Cecilia. et DAHLET, Pierre, 1984, Manuels et Matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE : Ebauche d'une grille d'analyse, in Revue Le Français dans le Monde, n° 184, Paris, Hachette-Larousse
- BESSE, Henri, 1973, Paraphrases et ambiguïtés des sens, in Cahiers de Lexicologie, n°22
- BESSE, Henri, 1974a, Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammatical au niveau 2 in voix et images du Crédif, n°2 .
- BESSE, Henri, 1975a, De l'entraînement grammatical à la transposition dans Henri BESSE, dir. Pratique de la classe audio-visuelle au niveau 1, Paris, Didier.
- BESSE, Henri, 1975b, De la Pratique aux théories des exercices structuraux, in Revue, Études de Linguistique Appliquée, n°20, oct.-déc., Paris, Didier Érudition.
- BESSE, Henri, 1975, De la pratique à la théorie des exercices structuraux in Études de Linguistique Appliquée, n°20, Oct-déc, Paris, Didier
- BESSE, Henri, 1977, Épistémologie grammaticale et exercices structuraux in Études de Linguistique Appliquée, n°25, Janvier-mars, Paris, Didier
- BESSE, Henri, 1979, Pragmatique des paragraphes discursives, in Revue : Travaux de didactique du FLE, n°2, Publications de l'Université Paul Valéry Montpellier III, CFP.
- BESSE, Henri, 1980a, Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère, in Revue Langue Française, n° 47, Paris, Larousse.
- BESSE, Henri, 1980b, Le discours métalinguistique de la classe, in Revue Encrages Acquisition d'une Langue Étrangère, Université Paris VIII Vincennes, Automne.
- BESSE, Henri, 1980c, « Enseigner la Compétence de Communication » in Le Français dans le Monde, n° 51, mai-juin, Paris, Hachette.
- BESSE, Henri & GALISSON, Robert, 1980, Polémique en didactique, Du nouveau en question, Paris, Clé International
- BESSE, Henri, 1980, De la pratique des textes non littéraires au niveau 2, in Le FdM Français dans le monde, n°150, janvier, Paris, Hachette
- BESSE, Henri, 1980, La question fonctionnelle, in Henri BESSE et Robert GALISSON n°30
- BESSE, Henri, 1981, Pour une didactique des différences communicatives, in Revue de Phonétique Appliquée, n°59-60.
- BESSE, Henri, 1982, « Vers un apprentissage contrasté de la compétence

- communicative étrangère » in Interaction L1-L2 et Stratégies d'apprentissage (Actes du Colloque sur la didactique des langues, oct. 1981, Québec, C.I.R.B
- BESSE, Henri, 1985 Méthodes et Pratiques des manuels de langues, Paris, Crédif./Didier.
- BESSE, Henri, 1987a, Langue maternelle, seconde et étrangère in Revue Le Français Aujourd'hui, n° 78 Paris, AFEF.
- BESSE, Henri, 1987b, Les langues et leur enseignement/apprentissage, in Revue, Travaux de didactique du Français Langue Étrangère, Université Paul Valéry Montpellier III, n° 17.
- BESSE, Henri, 1993, Cultiver une identité culturelle ,in Le français dans le monde, n°254
- BESSE, Henri, 2000, Proposition pour un typologie des méthodes de langues, Thèse pour le doctorat d'État en Sciences Humaines, Université Paris VIII, Vincennes.
- BIBEAU, G., 1983a, « Les rapports L1/L2 dans l'acquisition de L2 » in Revue Bulletin de l'ACLA, vol. 5.n° 1 Printemps.
- BIBEAU, G., 1983b, La théorie du moniteur de Kraschen. Aspects critiques dans « Bulletin » vol. 5, n° 1 Printemps.
- BILLIEZ, J. et autres, 1975, Études de la demande de formation en langue étrangère de la population adulte de l'agglomération grenobloise, Grenoble, Université des langues et lettres de Grenoble, Ronéo, 2 vol
- BIZEUL, Daniel, 1999, Le récit des Conditions d'enquête : Exploiter l'information en connaissance de cause, in Revue Française de Sociologie, n° 4, Paris.
- BLANCHET, Alain, GHIGLIONE, Rodolphe et Al., 1987, Les techniques d'enquête en Sciences Sociales, Paris, Dunod.
- BLANCHET, Philippe, 2004, L'approche interculturelle en didactique du FLE, Cours d'UED de Didactique du FLE de 3è année de Licence, Consultable sur : http://eprints.aidenligne-français-université-auf.org/40/1/pdf_Blanchet_inter.pdf
- BLANCHET, A., GOTMAN, A., 1992, L'enquête et ses méthodes : l'entretien, Paris, Nathan
- BLOT, B., MARIET, F. et POACHER, L., 1978, Pour la formation des travailleurs migrants, Paris, Didier
- BLONDEL, Alain, BRIET, Geneviève, COLLES, Luc, DESTERCKE, Laure, SEKHAVAT, Azam, 1998, Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques, Duculot, Bruxelles
- BLOOM, B.S et autres, 1970, Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 1, Domaine cognitif, Montréal, Éducation Nouvelle
- BLOOM, B.S et al, eds, 1971, Handbook on formative and sommative evaluation of student learning, New York, David Mckay
- BOIRON, Michel, 2001, Apprendre et Enseigner avec TV 5, la Télévision internationale en Langue Française, in Revue Dialogues et Cultures, n° 46, tome 2, Bruxelles, FIPF (Fédération International des Professeurs de Français).
- BONNES feuilles, 22 Juillet 2013, Peut-on vraiment parler d'un recul de l'industrie française ? atlantico.fr.
<http://www.atlantico.fr/decryptage/peut-on-vraiment-parler-recul-industrie-francaise-alain-chaffel-791783.html#s7iF6WbOKPchm7zO.99>
- BONTE, P. et ISARD, M. dirs, 1991, Dictionnaire de l'Ethnologie et de l'Anthropologie, Paris, Presses Universitaires de France.
- BORG , Serge, 2000 , Progression d'enseignement -progrès d'apprentissage:le projet d'un portfolio pour l'évaluation en didactique des langues, in De la diversité, Dialogues et cultures, n° 44 Préparatoire au Xème Congrès de la FIPF .ISSN

- 0226-6881. Bruxelles
- BORG, Serge, 2000 ,A la croisée des réformes méthodologique et curriculaire : Synopsis d'une modernisme de l'ingénierie pédagogique et éducative,in A la croisée des réformes méthodologiques curriculaire. Synergies Brésil n°1.ISSN 1518-87779. Coordonné par Serge BORG
- BOUCHARD,Gérard et TAYLOR, Charles, 2008, Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles.Fonder l'avenir, le temps de la conciliation. Québec
- BOULET, Albert, SAVOIE-ZAJC , Lorraine, CHEVRIER ; Jacques, 1 janv. 1996, Les Stratégies D'Apprentissage à L'Université, PUQ,
- BOURDET, Yvon, 1967, Préjugés français et préjugés allemands,travail organisé avec l'aide de l'OFAJ, Paris
- BOURDIEU, Pierre,1979, La distinction:critique sociale du jugement, Paris, Minuit
- BOURGUIGNON, C. et DABENE, Louise, 1983, Le métalangage : un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère , in Revue Le Français dans le Monde, n° 177, mai-juin, Paris, Hachette.
- BOUTET, Josiane, 2002, Ils parlent pas comme nous , Pratiques langagières scolaires, in Revue « Ville-Ecole- Intégration- Enjeux » n°130.
- BOUVIER, Béatrice, 2000, Les Chinois et l'enseignement/apprentissage du français en milieu endolingue, Thèse en vue du doctorat en didactologie en langues et cultures, présentée devant l'Université Paris III- Sorbonne Nouvelle.
- BOUVIER, Béatrice, 2/2002, Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE ,Ela n° 126.
- BOUVIER, Béatrice, 2003, Chinois et Français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent, in Revue, Études de Linguistique Appliquée, oct.- nov. n° 132, Paris, Didier Érudition.
- BOYER, Henri, 1998, L'imaginaire ethno-socio-culturel collectif et ses représentations partagées : un essai de modélisation, in Revue Travaux de didactique du FLE de l'Université Paul Valéry de Montpellier III, n°39, Publications de l'Université.
- BOYER, Henri, 2001, L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence Culturelle en FLE, in Revue Etudes de Linguistique Appliquée, n°123-124, Paris, Didier Erudition.
www.caira.info/revue-ela-2001-page-333.htm
- BOYER, Henri, 2003, Les représentations interculturelles en didactique des Langues-Cultures, Paris, L'Harmattan.
- BRAUDEL, Fernand, [1986] 1990, L'identité de la France. Les Hommes et les Choses, Paris, Flammarion.
- BRAUDEL, Fernand, 1987, Grammaire des Civilisations, Paris, Editions Arthaud.
- BRIAND, Jean-Pierre , CHAPOULIE, Jean-Pierre et Jean-Michel, 1991, The Use and Observation in Revue Symbolic Interaction et lire spécialement Jean Poupart, les méthodes qualitatives en Recherche Sociale : problématiques et enjeux, Montréal, Gaëtan Morin éditions 1998, chap. 4, 449-469
- BRICARD-NAGY , Eliane, 1996, la passion d'une langue vivante, l'Harmattan
- BRUNER, Jerome, 2008, Culture et modes de pensée, Retz/HER, Clamecy
- BULOT, T et BLANCHET, Ph., 2013, Une introduction à la Sociolinguistique : Pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde, Paris, Editions des Archives Contemporaines.
- Bureau d'information du Conseil d'État, en Septembre 1999, La politique et la pratique des Minorités de la Chine , Pékin
《中国的少数民族政策及其实践》,国务院新闻办公室 ,1999年9月,北京

- http://news.xinhuanet.com/zhengfu/2002-11/15/content_630587.htm
- BUTON, Philippe & GERVEREAU, Laurent, 1989, Le couteau entre les dents : 70 ans d’Affiches Communistes et anti-communistes, Paris, Editions Chêne
- BUTTJES, Dieter, BYRAM, M. et ZARATE, Gèneviève, 1990, Mediating languages and cultures : Towards an intercultural theory of foreign language education, in Revue Reading university Multilingual, UK.
- BYRAM, Michaël, 1989, Cultural Studies in foreign language education, multilingual matters European Council.
- BYRAM, Michaël, 1992, Culture et éducation en langue étrangère, Hatieer/Didier
- BYRAM, Michaël et ZARATE, Gèneviève, 1998, « Définitions, Objectifs et évaluation de la compétence culturelle » Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, in Revue Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, n° spécial, juillet 1998, Paris Hachette/Edicef.
- BYRAM, Michaël, 2002, GRIBKOVA, Bellaet et STARKEY, Hugh, 2002, Développer la dimension interculturelle de l’enseignement des langues, Strasbourg, Conseil de l’Europe.
- BYRAM, Michaël, 2000, Les représentations interculturelles, Strasbourg, éditions du Conseil de l’Europe.
- BYRAM, Michaël, 2008, La compétence interculturelle, Strasbourg, Édition du Conseil de l’Europe

C

- CAÏN, Albane, 1990, Comment se construire la connaissance ? Études des représentations que les élèves ont des pays dont ils étudient la langue, in Enseignement/apprentissage de la civilisation en cours de langue. Premier et second cycle, Acte du Colloque organisé à Paris, INRP.
- CAÏN, Albane, 1997, L’acquisition des compétences culturelles en classe de langue, quels outils ? quelles démarches spécifiques ? in E.L.A. (Revue d’Études de Linguistique Appliquée, n° 106, Paris, Didier érudition.
- CAÏN, Albane, 1998, Contenus culturels et enseignement des langues : quelle conception ? selon quelles langues ? in Les Langues Modernes, n°4
- CAÏN, Albane, BRIANE, C. et MORGAN, C., 1997, Rôle et Limites de l’alternance dans l’acquisition des compétences linguistiques et culturelles étrangères en classe de langue, in Revue Etudes de Linguistique Appliquée, n° 108, Paris, Didier Erudition.
- CAILLIER, Jacky et ADCE, 2002, (ADECE : Association pour le Développement des échanges et de la Comparaison en éducation) Echanges éducatifs internationaux : difficultés et réussites, Paris, LHarmattan.
- CAMBRA, Giné, 2003, Une Approche ethnographique de la salle de classe, Paris, Didier.
- CAMILLERI, Carmel, 1989, La culture et l’identité culturelles : Champ notionnel et d’avenir in Camilleri, Carmel et Cohen-Emerique, Margalit, Chocs de cultures :concepts et Enjeux, Pratiques de l’interculture, Paris, L’Harmattan.
- CAMILLERI, Carmel et COHEN-EMERIQUE, Margalit, 1996, Chocs de cultures ; concepts et Enjeux pratiques de l’interculturel, Paris, L’Harmattan.
- CANALE, M. et SWAIN, M., 1980, Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, in Applied Linguistics, vol. 1, n° 1.
- CANDELIER, M., 1975, Grammaire explicite /grammaire implicite, in Revue : Les Lettres Modernes, n°4.

- CANDLIN, C.N, 1978, « Préface » English for specific purposes, in R .Mackay et Mountford, eds, London, Longman
- CAPELLE, G. et GRELLET, F. 1980, Écritures 2. Textes et Documents, exercices de compréhension et de production écrite. Paris, Hachette.
- CAPELLE, Guy, GIDON, Noëlle, 1995, Le nouvel Espaces, Hachette, Paris.
- CAPELLE, Guy et GIDON, Noëlle, 1999, Reflets I, II Hachette, Paris. HU, Yu et WU, Yunfeng, 2005, Reflets(Version chinoise 走遍法国 I,II), Presse de l'enseignement et de recherche des langues étrangères, Beijing.
- CARE, J.M, 1977, « Apprentissage et environnement » in Le FdM, Français dans le monde, n°133, Nov-déc, Paris, Hachette
- CARROLL, Raymonde, 1987, Évidences Invisibles. Américains et Français au quotidien, Paris, Seuil.
- CAROLL, M. et STUTTERHEIM, C. Von ; 1997, Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère, in Revue AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère), n° 9.
- CAROLL, S.E., 1997, Le point de départ : la notion d'input dans une théorie de l'acquisition d'une langue, in Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage, n° 15
- CARLO, M. de, 1998, L'Interculturel, Paris, Clé-international
- CARRAS, C. ; TOLAS, J. ; KOHLER, P. et SZILAGYI, E., 2007, Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue, Paris, Cle International.
- CARRAS, C., 2007, Accès à un contenu en français de spécialité : Aspects linguistiques, pragmatiques et culturels. Quelle préparation pour les étudiants étrangers suivant des cours de filière spécialisée ? in Bertrand Ollivier & Schaffner, Isabelle, eds. Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques. Paris, Ecole Polytechnique.
- CARTON, Fernand, 2001, Être confronté à un système éducatif différent : témoignages d'étudiants in Les Cahiers de l'ASDIFLE, n° 13, thème : Education comparée et Enseignement des langues, thème des 27è et 28è Rencontres.
- CASTELLOTTI, Véronique, COSTE, Daniel et MOORE, Danièle, 2001, Les représentations des langues et de leur apprentissage : Référence, modèles, données et méthodes Paris, Didier.
- CASTELLOTTI, Véronique et MOORE, Danielle, 2004, Cultures éducatives et constructions des compétences plurilingues, in Revue Marges Linguistiques Juillet-Saint Shamas, M.L.M.S. Editeur.
- CASTELLOTTI, Véronique et MOORE, Danielle, eds, 1999, Alternances des Langues et Construction des savoirs, Paris, ENS Editions.
- CCPARDC Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, 2007 . Accommodements et Différences. Vers un terrain d'entente : la parole aux citoyens, document de consultation, Québec
- CEFAÏ, David, dir., 2003, L'enquête de terrain, Paris, La Découverte, « Coll'’Recherches ».
- CELIS, G.R., 1990, La faillite de l'enseignement blanc en Afrique noire, Paris, L'Harmattan.
- CEMBALO, M. ,HOLEC, H. et RILEY, Ph., 1974, Cours initial d'anglais oral:une approche fonctionnelle in Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L Université Nancy II, Presses du C.R.A.P.E.L
- CEMBALO, M., HOLEC, H. et RILEY, Ph., 1977, L'acquisition grammaticale dans un cours d'Anglais pour débutants in Études de Linguistique Appliquée, n°25, Janvier-mars, Paris, Hachette

- CERQUIGLINI, Bernard, 1990, Les langues de la France, rapport au ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche, de la Technologie et à la Ministre de la Culture et de la Communication, Paris.
- CERQUIGLINI, Bernard, Avril 1999, Rapport de Bernard Cerquiglini sur les langues de la France
<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/Rapport-Cerquiglini-1999.htm>
- CERTEAU, Michel de, [1970] 1993, La culture au pluriel, Nouvelle édition, établie et présentée par Luce Diaro & Bourgois, Christian, Editeur.
- CERTEAU, Michel de 1991, L'étranger ou l'union dans la différence, nov. 1991, Paris, Desclée de Brouwer.
- CHABROL, Véronique, 1988, Jeune France : une expérience de recherche et de décentralisation culturelle, Paris, Thèse de doctorat présentée devant l'université Paris III, Sorbonne Nouvelle,
- CHANCEREL, J.L., 1978, La construction des systèmes de formation par unités capitalisables, Berne, Peter Lang
- CHANGEUX, Jean Pierre, 2002, L'Homme de vérité, Odile Jacob, Paris.
- CHANG, K. L., 2005, Quels aspects complexes dans l'enseignement /apprentissage interculturels *in* Tamkang Journal of Humanities and social Sciences, n°24.
- CHANG, T.L., 2006, « Oumeng tuidong duoyuan yuyanzhidu defazhan yu tiaozhan [Dans la globalisation, développement et défi pour l'union européenne pour promouvoir le multilinguisme et la politique culturelle] Taïpei : Institut des Langues Etrangères de Cheng Chi et le programme de Jean Monnet.
- CHAPOULIE, Jean -Michel, 2001, La tradition sociologique de Chicago (1892-1961) Paris, Seuil.
- CHARAUDEAU, Patrick, 1987, L'interculturel : nouvelle mode ou pratique nouvelle ? *in* Revue Le Français dans le Monde, n° spécial, Applications et Recherches, sur le thème : Vers un niveau 3, février -Mars, Paris, Hachette.
- CHARAUDEAU, Patrick, 1995, Regards croisés, perceptions interculturelles France-Mexique, Paris, Didier Érudition, n°8, coll. Langues, Discours et Société *in* Coste, D. Véronique, D., La notion de progression, Notions en question, n° 3.
- CARLE, Patrick, 2011, Les Français vus par les Britanniques, Institut Français
http://voyagesenfrancais.fr/IMG/pdf/b1_voyages_en_francais_miroirs_lesfrancaisvuspar_les_britanniques.pdf
- CHARLIER, B., 1998, Apprendre et changer sa pratique d'enseignement, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1992.
- CHATELET, F., 1970, Sédimentation (ou Sédimation) de la culture. Lire surtout le chapitre intitulé : « Freud, la théorie freudienne de la culture au regard de la Philosophie du XIX^e siècle, tome VIII,
- CHAUDENSON, Robert, 2000, Appropriation, Évolution et fonctionnements linguistiques
- CHEMIN, Anne, 07/05/2007 , Démographie : les filles sacrifiées d'Asie, lemonde.fr
www.lemonde.fr/asi-pacifique/article/2007/03/08/demographie-les-filles-sacrifiees-d-asie_880680_3216.html#DERmCFtspZ3JbUzM.99
- CHEN, Guo-Ming et STAROSTA, William J, 1996, Intercultural communication competence: a synthesis, *in* B.B. Bureson (Ed), Communication Yearbook, Vol.19, Thousand Oaks, CA: Sage
- CHEN, Guo Ming et STAROSTA, William, J., 1999, Intercultural communication competence and Synthesis, *in* B.B. Bureson (Ed), Communication Yearbook,

Vol.19, Thousand Oaks, C.A Sage.

- CHEN, L.-C., 2005, *Fayu jiaoxue zai Taiwan de xiankuang, fayu jiaoxue shengsi-Xianjin Taiwan daxuesheng dui faguo ji fayu de yin xiang* [L'enseignement du FLE actuel à Taiwan réflexion sur l'enseignement du FLE- L'image de la France et du français pour les étudiants universitaire- Une première conférence international langues et cultures : langues et cultures européennes à Taiwan, 2-4-1-4-4.
- CHEN, S., 2001, *Yuyan wenhua jiaoxue celue yanjiu* [Analyse des stratégies de l'enseignement de la langue et de la culture] Beijing : Université des langues et des cultures de Beijing.
- CHEUNG, Chao Ming, FU, Guey Lan. 1986. *The Recognition of Chinese Characters and Words and Divided Visual Fields Presentation, Linguistics, Psychology and the Chinese language*, University of Hong Kong Press, Hong Kong.
- CHEVAL, M. et PAIROD, F. 2002, *Les établissements culturels à l'étranger et la formation de publics spécialisés : concevoir un programme de français de spécialités*, in *Y-a-t-il un français sans objectifs spécifiques ?* réunis dans un n° des Cahiers de l'ASDIFLE, le n°30, la rencontre a eu lieu à Mars 2002, Paris.
- CHEVALLARD, Yves, 1991, *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La Pensée sauvage.
- CHEVALIER, L., 2008, *Les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon*, in *Revue japonaise de didactique du FLE* 1. vol. 3.
- CHEVROLLET, Daniel, BERTEL Louis et DECAMPS, Edmond-Antoine, 1997, *Les problèmes d'adaptation des étudiants étrangers au système universitaire français. Revue Française de Pédagogie: recherches en éducation n°40*
- CHIAO, I- C., 2009, *Enseigner / Apprendre le Français Langue Étrangère à Taïwan : une entrée didactique par le biais de la culture cinématographique*, in Dreyer, S. & Juan R. dirs. *Le français, La Francophonie et la Francophilie en Asie du Pacifique, Spécificités et interrogation*, Paris, L'Harmattan
- CHICLET-RIVENC, Marie Madeleine, 1999, *Interactions langue, culture et expression personnelle : une démarche de de formation*, Actes du Xème Colloque Internationale SGAV, Cahier du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage, 14. Université de Toulouse- le-Mirail.
- CHISS, Jean-Louis, dir., 2001, *Didactique intégré des langues : l'exemple de la bivalence au Brésil*, in *Revue ETUDES DE Linguistique Appliquée*, n°121, Paris, Didier érudition.
- CHOLLET, Isabelle, ROBERT, Jean-Michel, 2008, *Les expressions idiomatiques*, édition, Virginie Poitrasson, Paris, Clé international
- CICÉRON, *Dialogues Sur L'epicurisme Et Le Stoïcisme - Des Vrais Biens Et Des Vrais Maux*, Paléo, La Bibliothèque De L'antiquité
- CICUREL, Francine, 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues, agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier
- CLANET, Claude et FOURASTE, Raymond François, 1988, *Histoire et Évolution entre modèles anthropologiques et modèles éducatifs : interculturel entre savoir et faire savoir*, in *Revue, Dossiers de l'Éducation*, vol. 4, n° 14-15, septembre
- COHEN-EMERIQUE, M., 1990, « *Le modèle individualiste du sujet- Écran à la compréhension de personnes issues de sociétés non occidentales* », *Cahiers de sociologie économique et culturelle*.
- COÏANIZ, Alain, 1981a, *L'enseignement de la grammaire aux étrangers. Études des relations de la grammaire avec les autres composantes de l'acte pédagogique*, Thèse en vue du Doctorat d'État en Sciences du Langage devant l'université de

- Franche-Comté/Besançon, Faculté des Lettres, 2 tomes.
- COÏANIZ, Alain, 1981b, Grammaire du Français Langue Étrangère, Université Paul Valéry Montpellier III, C.F.P. (avec la collaboration de V. ALLOUCHE.).
- COÏANIZ, Alain, 2002, Expression orale en français langue non maternelle et positions subjectives ,Éduscol, Actes et séminaires, Université de La Réunion
- COLLOT, André, DIDIER, Guy et LOUESLATI, Béchir, dirs. 1993, La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens, Nancy, CFDP.
- COLIN, Lucette et MÜLLER, Burkhard, la pédagogie des rencontres interculturelles, Anthropos, 1996
- Collectif des luttins, De l'immigration en France, version 10, janvier 2004
http://www.preavis.org/formation-mr/Luttins/brochure_immigration_1-0.a5.pdf
- Commission européenne, Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe 2012, EURYDICE, eurostat, 2012
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143FR.pdf
- COMPAGNON, Antoine, 1990, Paradoxes de la modernité, Paris, Seuil.
- COMTE, Auguste, 1830, Première leçon de philosophie positive
www.spsd.u-strasbg.fr/IMG/pdf/Comte_discours_philosophie_positive1.pdf
- CONFUCIUS , traduit du chinois par M. G. PAUTHIER, 1832, La grande Étude , impr. de Everat, Paris
- CONSEIL DE L'EUROPE, 1986, L'interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la Pratique à la théorie, Strasbourg, Conseil de l'Europe
- CONSEIL DE L'EUROPE, 1996, Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence, Strasbourg
- CONSEIL DE L'EUROPE, Détails du traité n°148
- CONTASSOT, Y., 1978, Activités langagières à l'E.N.P de Copenhague, in le FdM, Français dans le monde, n°139, Août-sept, Paris, Hachette
- Contrepoints, 27 juillet 2015, La France au XXIe siècle : déclin ou transition ?
<http://www.contrepoints.org/2015/07/27/215749-la-france-au-xxie-siecle-declin-ou-transition>
<http://conventions.coe.int/treaty/fr/Treaties/Html/148.htm>
- COPANS, Jean, [1998] 2005, L'enquête ethnologique de terrain, Paris, Nathan, coll.128, Paris, Armand Colin.
- CORDER, S.Lit et ROULET, E., eds, 1977, The Notions of simplification, interlanguage and pidgins and their relation to second Language Pedagogy, Genève, Librairie Droz/Neuchâtel, Faculté des Lettres
- CORDER, S.Lit, 1981, Error Analysis and Interlanguage, Oxford, Oxford University Press
- CORDIER, Claude, 2005, Cultures d'enseignement/Cultures d'apprentissage : contact, confrontation et Construction entre les langues-cultures, in Revue Études de Linguistique Appliquée, n° 140, Paris, Didier Érudition. Octobre-décembre.
- CORDIER -GAUTHIER, Claude, 1999, Essai de caractérisation du discours du manuel de français langue seconde et étrangère, Parcours à travers les manuels utilisés au Canada (1970-1995), repérage et description de leurs éléments constitutifs, Thèse de doctorat devant l'université Paul Valéry, Montpellier III.
- CORTES, J., 1976, Français langue étrangère et objet technique, in E.L.A, Études de Linguistique Appliquée, n°23, Juillet-sept, Paris, Didier
- COSTANZO, E., 2003, L'Éducation linguistique (educazione linguistica) en Italie : une expérience pour l'E, www.coe.int.uope ? Division des politiques linguistiques

- Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- COSTANZO, Silvia et VIENNE, Linda, 2001, La pédagogie interculturelle : revoir nos approches et définir les objectifs, Actes du VIII^e Congrès de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC Genève, Publications de l'Université de Genève, 24-28 sept. 2001
<http://www.unige.ch/fapse/sse/group/aric> 2001
- COSTE, Daniel et autres, 1976, Un Niveau-Seuil, Strasbourg, Conseil de l'Europe
- COSTE, Daniel, 1976, Décrire et enseigner une compétence de communication: remarques sur quelques solutions de continuité, in Bulletin CILA, n°24, Neuchâtel, Publications de l'Université
- COSTE, Daniel, 1977, Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes: à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques, in E.L.A n°27, Paris, Didier
- COSTE, Daniel, 1978, L'écrit et les écrits: Considérations didactiques in L'écrit et les écrits. M Martins-Baltar et autres, st cloud, C.R.E.D.I.F
- COSTE, Daniel, éd., 1994, Vingt dans l'évolution de la didactique des Langues (1968-1988) Paris, Hatier-Didier, coll. « LAL ».
- COSTE, Daniel, MOORE, Danièle et ZARATE, Geneviève, 1996, Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Commun de Référence et l'Apprentissage des Langues vivantes Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- COSTE, Daniel, 1997, Éduquer pour une Europe des Langues et des Cultures ? in Revue Études de Linguistique Appliquée, n° 106, juin, Paris, Didier Erudition
- COSTE, Daniel et VERONIQUE, Daniel, 2000, La notion de progression en didactique, Lyon, École Normale Supérieure.
- COSTE, Daniel, 2007, « Contextualiser les utilisations du "Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques « Le cadre européen commun pour les langues et l'élaboration des politiques : défis et responsabilités », Strasbourg 6-8 février 2007, Conseil de l'Europe, www.coe.int.
- COTIN, Martine, 1985, C/° un article introductif sur la méthodologie interculturelle → « Pratiques interculturelles à l'école et en milieu urbain, in Les Cahiers du CRELEF, n° 21, Publications de la Faculté des Lettres.
- COULON, A., 1987, L'ethnométhodologie, Que sais-je?, Paris, Presse universitaire de France
- COURTILLON-LECLERCQ, J., PAPO, E., 1977, Le niveau-seuil établi pour le français peut-il renouveler la conception des cours (audio-visuel) pour débutants in le FdM, Français dans le monde, n°133, Nov-déc, Paris, Hachette
- COURTILLON, Janine, 1989, La grammaire sémantique dans l'approche communicative, in Revue Français dans le Monde, février-mars, Paris, Hachette.
- COURTILLON, Janine, 1995, « l'Unité didactique » in Revue Le Français dans le Monde, janvier Paris, Hachette.
- COURTILLON, Janine, 2014, Élaborer un cours de Français Langue Étrangère, Paris, Hachette, Nouvelle Formule.
- COURTOIS, Stéphane et LAZAR, Marc, 1991, 50 ans d'une Passion française, Paris, Édition Ballard
- COUVREUR, Séraphin, traduction de Entretiens de Confucius, 1997, Éd. Mille et une nuits Collection : La Petite Collection
- C.R.E.D.I.F, 1978, Une formation de formateurs centrés sur les situations problèmes rencontrés par les migrants, in Migrants-Formation, n° spécial 26-27 mars 1978
- CRESWELL, J.W. ,2007 , Enquête qualitative et conception de la recherche: Choisir

- parmi les cinq traditions (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- CUCHE, Denys, [1996] 2004, *La notion de culture dans les Sciences Sociales*, Paris, La Découverte, coll. Repères.
- CUQ, Jean Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue et seconde*, Paris, Clé international
- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé international
- CYR, Paul, *Les stratégies d'apprentissage*, 1998, Paris, Clé international,

D

- DABENE, Louise et al, 1978, *De l'analyse de la demande à l'élaboration méthodologique*, in E.L.A n°20, Paris, Didier
- DABENE, Louise, coord., 1990, *Les Langues et Cultures de populations migrantes : un défi à l'école française*, in *Revue LIDIL*. n° 2 Grenoble, Publications de l'Université Stendhal, Grenoble III.
- DAI, Yi, *Histoire des ethniques chinoises et Zhang Xichuan, Les caractéristiques nationales chinoises anciennes*, 1998, deux texte issus du recueil «Parlons des huit questions historiques chinoises et étrangères », Presse de l'École du Parti Central.
戴逸《中国民族边疆史研究》和张传玺《中国古代国家的历史特征》两文, 载《中外历史问题八人谈》, 中共中央党校出版社 1998 年版。
- DANSEREAU, Donald, 1985, *Learning strategy research*. In J. Segal, S. Chipman, & R. Glaser(Eds.), *Thinking and learning skills: Relating instruction to research*. Vol 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DEBYSER, Francis, 1967, *Le rapport langue civilisation et l'enseignement de la civilisation aux débutants*, *Le Français dans le Monde*, n°48, Paris, Hachette.
- DEBYSER, F., LATTENBERGER, H., 1976, *Le crocodile et le moulin à vent. Un milliard de jeux de créativité*, in le FdM, *Français dans le monde*, n°123, Août-sept, Paris, Hachette
- DE CARLO, Maddalena, 1998, *L'interculturel*, Paris, Clé International.
- DECOURT, Nadine et RAYNAUD, Michelle, 1999, *Conte et diversité des cultures, le jeu du même et de l'autre*, Lyon, CRDP.
- DE FOUCAUD, Isabelle, 29/01/2015, *Les touristes chinois dépensent plus en France qu'à Singapour ou aux États-Unis*, *Le figaro.fr*
<http://www.lefigaro.fr/conso/2015/01/29/05007-20150129ARTFIG00132-les-touristes-chinois-depensent-plus-en-france-qu-a-singapour-ou-aux-etats-unis.php>
- DE KETELE, Jean-Marie et ROGIERS, Xavier, 2009, *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation de questionnaire d'interview et d'études de documents*, Bruxelles, De Boeck, 4è édition.
- DE LACOMBE, Pierre Judet, WISMANN, Heinz, 2004, *L'Avenir des langues. Repenser les Humanités*, Editions du Cerf (coll. Passages).
- DELATTRE, Pierre, Oct., 1966, *Les Dix Intonations de base du français* *The French Review*, Vol. 40, No. 1.
www.links.jstor.org/sicisici=0016111%28196610%2940%3A1%3C1%3ALDIDBD%3E2.0.CO%3B2-W
- DELBART, A.-R., 2008, *Quelles démarches et finalités pédagogiques d'un processus de « grammaire instructionnelle » pour la classe de Français Langue Étrangère ?* Colloque Enseigner les structures langagières en FLE » 20- 24 mars 2008, Université Libre de Belgique /Vrije Universiteit Brussel.

- Délégation générale à la langue française et aux langues de France, Février 2014, Repères 2014 : éléments pour une politique linguistique dans les Outre-mer
- DELESTRE, Antoine, 1991, Grands-parents et petits enfants aujourd'hui, Presses Universitaires de Nancy, Broché.
- DEMORGON, Jacques, 1989, L'Exploitation interculturelle ; pour une pédagogie internationale, Paris, Armand Colin.
- DEMORGON, Jacques, 1993, Vivre et penser les cultures dans la mondialisation en cours, in Intercultures, n° 20, janvier, Paris.
- DEMORGON, Jacques, 1998, L'Histoire Interculturelle des Sociétés, Paris, Anthropos.
- DEMORGON, Jacques et LIPIANSKY, Edmond-Marc, 1999, Guide de l'interculturel en formation Paris, Retz, Coll. « Comprendre pour agir »
- DEMORGON, Jacques, 2000, L'interculturalisation du Monde, Paris, Anthropos / Economica.
- DEMORGON, Jacques et Al. 2002, A propos des échanges bi-tri- et multilatéraux en Europe, Paris, OFAJ.
- DEMORGON, Jacques, 2006, Langues et Cultures comme objets et comme aventures. Particulariser, Généraliser, singulariser, in Revue Etudes de Linguistique Appliquée, n°14 / Interdidacticité et interculturalité, Paris, Klincksieck.
- DEMOUGIN, Françoise, 1997, L'image ou la fontaine du tout vivant : l'image comme vecteur du fait culturel, in Revue Travaux de didactique de Français Langue Etrangère, n37, Publications de l'Université Paul Valéry, Montpellier III, C.F.P.
- DEMOUGIN, Françoise, 1998, Réflexion autour de la langue-culture : Une hypothèse de travail, le stéréotype, un matériau d'analyse, le cinéma :in Revue de Travaux de didactique du FLE de l'université Montpellier III, n° 39, Montpellier, I.E.F.C., Université Paul Valéry.
- DENIS, M., 1999, Compétence culturelle et compétence interculturelle. Élaboration de matériel didactique en langue étrangère à l'usage des enseignants, Actes du XIème Colloque International du SGAV, Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage.14. Université de Toulouse.
- DENYS, Cuhe, La notion de culture dans les sciences sociales,1996, Paris,La Découverte
- DERRY, Sharon J.,1990, Learning strategies for acquiring useful knowledge. In B.F. Jones & L. Idol (Eds.), Dimensions of thinking and cognitive instruction (pp. 347-379). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.
- DERVIN, F., 2011, Impostures Interculturelles, Paris, L'Harmattan
- DE SALINS, Geneviève-Dominique, 1992, Une introduction à l'ethnographie de de la communication pour la formation à l'enseignement du FLE, Paris, Didier érudition.
- DE SALINS, Geneviève-Dominique « 1996, Grammaire pour l'enseignement /apprentissage Français Langue Étrangère, Paris, Didier /Hatier
- DE SALINS, Geneviève-Dominique, 2001, Place des apprenants et place de savoir-faire enseignants dans les grammaires de Français Langue Étrangère, in Revue Langue Française, n° 131, Paris, Larousse.
- DEYRICH, M.C., 2003, Des activités au service des apprentissages : quelle gestion de la transposition didactique ? Actes de la journée d'étude du GEPED du 24 janvier 2003, : l'activité en classe de langue.
- DIAMANTI, L., 2011, Pratiques didactiques et culture partagée : apprendre à s'intégrer dans un système universitaire autre en tant qu'étudiant Erasmus, in Revue Publics Erasmus. Stratégies d'enseignement et d'appropriation de la langue du pays d'accueil, // Revue Études de Linguistique Appliquée, n° 162, Paris, Klincksieck.

- Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse, 2005, 2ème édition
- Dictionnaire le Robert, édition 1987
- DIBIE, Pascal et EDELHOF, Christophe, 1998, Ethno- sociologie des échanges interculturels, Paris, Anthropos / Economica.
- DOMINIQUE, P.; DEMARI, J.C.; GREILLER, D.; LEMOINE, A.; PLUM, CH., Mars 1990, méthode de français sans frontières 3, Tours, Clé international
- DONALD, Hebert, 10 graphiques pour comprendre la crise de l'automobile, l'OBS, 17 janvier 2013
<http://tempsreel.nouvelobs.com/economie/20130116.OBS5546/10-graphiques-pour-comprendre-la-crise-de-l-automobile.html>
- DONNAT, Olivier et TOLIA, Paul, dirs, 2003, Le(s) public(s) de la culture, Paris, La Documentation Française.
- DORION, Alain, 1995, 2001, Module d'initiation Vidéo, in Programme de Coopération Européenne « LINGUA » : Formation des formateurs en Langue étrangère, Commission des Communautés Européennes.
- DUBAR, Claude, La crise des identités, 2000, Paris, PUF, coll. Le lien social
- DUBOIS, Catherine; NOYAU, Colette; PERDUE, Clive et PORQUIER, Rémy, 1981, A propos d'une pré-enquête sur l'utilisation du français en milieu naturel par des adultes hispanophones. In Noyau, Colette éd. Recherche s sur les migrations internationales GRECO 13 – Recherches sur les migrations internationales.
- DUBOIS, Jessica, CHANUT, Jean-Christophe, 20/06/2013, Offres d'emplois non pourvues : quelle est la réalité du phénomène? Latribune.fr,
<http://www.latribune.fr/actualites/economie/france/20130226trib000751021/offres-d-emplois-non-pourvues-quelle-est-la-realite-du-phenomene.html>
- DUBY, Georges et MANDROU, Robert, 1993, Histoire de la Civilisation Française, Tome 2, Paris, Armand Colin.
- DUDA, R., 1976, Compréhension écrite et compétence de communication in Actes du Colloque de la C.I.L.A, 15-17 mars, Neuchâtel, C.I.L.A n°24
- DUGAIN, Marc, LABBÉ, Christophe, 2016, L'homme nu, Paris, Plon
- DUMONT, Louis, 1983, Essai sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne, Paris, Seuil
- DUMONT, Pierre, dir., 2001, L'interculturel dans l'espace francophonie, Paris, L'Harmattan.
- DURKHEIM, Émile, 1974, Paris, L'éducation morale, PUF
- DURKHEIM, Émile, 1988, Les règles de la méthode sociologique, Paris, Flammarion
- DURKHEIM, Émile, 1898, Représentations individuelles et représentations collectives, Publié dans la Revue de Métaphysique et de Morale, tome VI, numéro de mai 1898
http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/re_presentations.pdf
- DUVERGER, Maurice, dir. 1980, Le concept d'empire, Paris, Presses Universitaires de France Centre d'analyse de comparative des systèmes politiques, XVIII, 396- 416. (Avec la participation de DUBY, Georges.)

E

- ECHAUDEMAISON, Claude-Danièle, 1989, Dictionnaire d'économie et de sciences sociales, Nathan
- Education.gouv.fr, De la maternelle au baccalauréat, Les langues vivantes étrangères et régionales

<http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html>
EDUSCOL, Langues de France d'Outre-mer : collège et lycée, État des lieux - année scolaire 2009-2010

<http://eduscol.education.fr/cid54741/langues-de-france-d-outre-mer-college-et-lycee.html>

EDWARDS, J.D., 1990, Quelle culture enseigner ? : réflexions et pratiques, *in* Lafayette R.C. Culture et Enseignement du français, Mons/Paris, Didier Érudition.
ELLIS, Rod, 1997, Second Language Acquisition, Oxford, Oxford University Press.

F

FALL, Khadiyatou, SIMEONI, Danièle et VIGNEAUX, Georges, 1994, Mots Représentations : Enjeux dans les contacts interethniques et sociétés interculturelles : Du contact à l'interaction, Paris, Ecole Normale Supérieure, Fontaines aux Roses.

FAUCONNIER, Laurène, 06 Septembre 2010, Grèves en Europe : qui détient le record du nombre de jours de travail perdus ?[Metiseurope.eu](http://www.metiseurope.eu)

http://www.metiseurope.eu/gr-ves-en-europe-qui-detient-le-record-du-nombre-de-jours-de-travail-perdus_fr_70_art_28900.html

FAURE-GUICHARD, Catherine et FOURNIER, Pierre, 2001, L'intérim, Creuset de main d'oeuvre permanente ? *in* Revue Genèses en Sciences Sociales et Histoire, n° 42.

FEARCH, C. et KASPER, O., eds, 1983, Strategies in interlanguage communication, London, Longman

FERREIRA, Pinto Manuella, Acquérir des compétences interculturelles en classe de FLE, http://www.eduhi.at/dl/interculturel_exercices.pdf

FERREOL, Gilles, JUCQUOIS, Guy, 2010, Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, Paris, Armond colin

FICHOU, Jean- Pierre, 1979, Enseigner les Civilisations, Paris, Presses Universitaires de France.

FILHON, Alexandra, 2008, Transmission familiale des langues en France, université Paris X, Nanterre

<http://www.erudit.org/livre/aidelf/2008/001498co.pdf>

FILIPPETTI, Aurélie, 2013, Rapport du Comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité linguistique interne

<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France>

FOERSTER, C. et SIMON, D.-L., 2003, Éduquer par la pluralité linguistique et culturelle : un dispositif de contacts des langues et des cultures par une formation professionnelle à dimension interculturelle, *in* Revue LIDIL, n° hors séries. 201-214, Grenoble, Publications de l'Université Stendhal, Grenoble III.

FORESTAL, Chantal, coord., 2004, Français Langue Étrangère, Français Langue Seconde : enjeu politique, social et culturel et éthique, *in* Revue Études de Linguistique Appliquée (ELA), n° 132, janvier-mars, Paris, Didier Érudition/Klincksieck.

FORESTAL, Chantal, 2008, La démarche transculturelle en didactique des Langues -Cultures : une démarche discutable et/ou mérite d'être discutée, Paris, Didier Érudition.

FRANCOIS, Michel, dir., 1972, La France et les Les Français, Encyclopédie de la

- Pléiade, Paris, Gallimard, 1675.
- FRANÇOIS, Stéphane, 30 avril 2014, L'extrême droite en France : La volonté de revivre dans une société fermée, info.arte.tv.fr
<http://info.arte.tv/fr/lextreme-droite-en-france-la-volonte-de-revivre-dans-une-societe-fermee#sthash.3Yu5SkLw.dpuf>
- FRANKWALT, M., 2007, Dictionnaire Étymologique De L'ancien Français, Max Niemeyer Verlag GmbH et Co .
- FREINET, Célestin, Œuvres pédagogiques, tome 1 : Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation (1943) Seuil.
- FREINET, Célestin, 1964, Les invariants pédagogiques, Invariant N°6, Code pratique d'École Moderne
- FUMAROLI, Marc, 1990, La culture et les loisirs : une nouvelle religion d'État in Revue Commentaires, vol, 13, n°51.
- FUMAROLI, Marc, 1992, L'État culturel, Essais sur une religion moderne, Paris, Le livre de Poche, coll :Biblio-Essai.
 « De Malraux à Lang:l'excroissance des affaires culturelles » in Commentaires, Revue vol 5, n°18, 1982.
 « La culture et les loisirs:une nouvelle religion d'État, dans Commentaires, vol13, n°51, 1990
- FU, Rong, 2009, La prise de conscience de la composante culturelle de l'enseignement/apprentissage du français en milieu institutionnel chinois de langues : culture savante et culture courante, Université des Langues Étrangères de Pékin
<http://gerflint.fr/Base/Russie3/FuRong.pdf>

G

- GALATANU, Olga, TOUSSAINT, Rodolphe et al, 1996, Modèles de transferts et échanges d'expériences en éducation : nécessité d'une analyse conceptuelle et d'une réflexion méthodologique, in Revue Éducation comparée, n° 50, Paris
- GAGNÉ, Ellen.D., 1985, The cognitive psychology of school learning, Boston : Little, Brown and Company
- GALISSION, R., 1975, Thèmes de prédilection et vocabulaire thématiques à charge incentive, in Revue E.L.A. (Etudes de Linguistique Appliquée, n° 18, avril-juin, Paris, Didier
- GALISSION, Robert et COSTE, Daniel, 1976, Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette
- GALISSION, Robert, 1979. Lexicologie et enseignement des langues. Essais méthodologiques. Paris, Hachette.
- GALISSION, Robert, 1980, D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères : Du structuralisme au fonctionnalisme, Paris, Didier édition
- GALISSION, Robert, BAUTIER, Elisabeth, COSTE, Daniel, HÉBRARD, Jean, LEHMANN, Denis, PORCHER, Louis et ROULET, Eddy, 1980, Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères : Remembrement de la pensée méthodologique, Paris, Didier édition
- GALISSION, Robert, 1983, Des mots pour communiquer. Éléments de Lexicométhodologie, Paris, Clé International.
- GALISSION, Robert, 1984, Pour un dictionnaire des mots de la culture populaire, in Revue, Le Français dans le Monde, n°178, octobre, Paris, Hachette/Larousse
- GALISSION, Robert, 1987, Accéder à la culture par l'entremise des mots à charge

culturelle

- GALISSON, Robert, 1988, Culture et lexiculture partagées. Une monnaie d'échange interculturel, in Revue Le Français dans le Monde (FDM), n° 227, Paris, Larousse/Hachette.
- GALISSON, Robert, 1985, Réflexion sur le concept de Compétence Culturelle en didactique, in Revue Eudes de Linguistique Appliquée n° 60, Paris, Didier Érudition.
- GALISSON, Robert, 1991, De la langue à la culture par les mots, Paris, Clé International.
- GALISSON, Robert, 1997, Problématique de l'éducation et de la Communication interculturelle en milieu scolaire européen, in Revue (ELA) Études de Linguistique Appliquée, n° 106, Paris, Didier Érudition.
- GALISSON, Robert, PUREN, Christian, 1999, La formation en questions, Paris, CLE International.
- GALISSON, Robert, 1998, Le Français langue étrangère» montera-t-il dans le train en marche de la «Didactique scolaire ?, Didier Érudition, ELA n°111, Paris, juillet-sept.
- GALISSON, Robert, 1980, D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères du structuralisme au fonctionnalisme, Paris, Clé international
- GALISSON, Robert, PUREN, Christian, 1998, Paris, La formation en questions, CLE International
- GAND (Université de) 1997, Outils Pédagogiques interculturels ; un inventaire sélectif des bons exemples dans l'Union Européenne, Centre Universitaire de Gand pour l'éducation interculturelle.
- GARAUDY, Roger, 1977, Pour un dialogue des civilisations, Paris, Denoël
- GARDÈS -TAMINE, Joëlle, De la phrase au texte. Enseigner la grammaire du collègue au lycée, Paris, Delagrave
- GARDNER, A.C et LAMBERT, N.B, 1959, Motivational variables in Second language learning in Canadian Journal of Psychology, n°13
- GARDNER, R.C et LAMBERT, W.E, 1972, Attitudes et motivation in second language learning, Rowley Newbury house publishers
- GAULUPEAU, Y., 1993, Les manuels par l'image : pour une approche sérielle des contenus in Revue Histoire de l'Éducation, Paris, Institut National de la Recherche Pédagogique.
- GAULTIER, M.T, 1973, L'enseignement des langues de spécialité à des étudiants étrangers, in Langue française, n°17, Février, Paris
- GAUTHIER, Pierre-Louis, coord ; 2001, La formation des enseignants : une approche contrastée, in Revue Internationale d'Éducation n° 20, Paris/Sèvres, déc.
- GEERTZ, Clifford, 1975, The interpretation of cultures, selected essays, London, Hutchinson
- GEERTZ, Clifford, 1988, Savoir Local, Savoir Global, traduit de l'anglais, par Denise Paulme, Paris, Presses Universitaires de France, Coll "Sociologie d'aujourd'hui" direction de Balandier Georges.
- GEE VARSHNEY, Rachel, 2005, Représentations chez l'apprenant de l'utilisation stratégique de la langue 1^{ère} dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Étude comparative d'apprenants australiens et français. Thèse de doctorat soutenue devant les universités : Paris III, Sorbonne Nouvelle et University of Queensland, en Didactique des Langues.
- GEOFFROY, Christine, 2001, La mésentente cordiale. Voyage au cœur de l'espace interculturel franco-anglais, Paris, Grasset, Coll "Partage du Savoir", 400p.

- GEORGEN, Annabelle, 2011, Paris ou le choc de la réalité, l'article publié sur site Slate.fr (26.12.2011)
<http://www.slate.fr/story/47495/foilies-voyage-paris-choc-realite>
- GERARD, F.-M. et ROGIERS, Xavier, 1993, Concevoir et évaluer des manuels scolaires, Bruxelles, De Boeck éditions, Coll « Pédagogie en développement ».
- GERMAIN, Claude, 1993, Le point sur l'approche Communicative en Didactique des Langues, Montréal, Centre Educatif et Culturel.
- GERMAIN, CLAUDE, 1976, L'enseignement individualisé, l'enseignement par objectifs de comportement et la formation des professeurs de langues in Actes du Colloque International SGAV, Châtenay-Malabry, 15-18 mai 1974, Paris, Didier
- GERNET, Jacques, 1980, Comment se présente en Chine le concept d'Empire, Paris, Presses Universitaires de France.
- GERNET, J., 1994, L'intelligence de la Chine – le social et le mental, Gallimard.
- GHIGLIONE, Rodolphe, 1987, Questions dans les techniques d'Enquête en Sciences Sociales cfr l'ouvrage d'Alain Blanchet.: Les Techniques d'enquêtes en Sciences Sociales, Paris, Dunod.
- GHOHARD-RADENKOVIC, Aline, 1995, L'écrit : Stratégies et Pratiques, Paris, Clé International, Coll « Savoir faire ».
- GHOSH, Ratra et TARROW, Norma, 1993, Multiculturalism and teacher educators view from Canada and the USA, *in* Comparative Education Revue, n° 1.
- GIACCOBE, J., 1992, Acquisition d'une langue étrangère : Cognition et Interaction. Etude sur le développement du langage chez l'adulte, Paris, CNRS Éditions.
- GIORDAN, Henri ,01 MARS 2013, Les langues de France : relancer le débat ! Édition : Les langues bien commun de l'humanité,
http://blogs.mediapart.fr/edition/les-langues-bien-commun-de-l-humanite/article/010313/les-langues-de-france-relancer-le-debat-0#_ftn10
- GIUST-DESPRAIRIES, Florence et MULLER, Bourkhard, 1997, Se former dans un contexte de rencontres interculturelles, Paris, Anthropos /Economica
- GLISSANT, Édouard et CHAMOISEAU, Patrick, Quand les murs tombent, l'identité nationale hors- la-loi?. 1997, Paris : Éditions Galaade, Institut du tout-monde.
- GOHARD-RADENKONVIC, Aline, 1999, Communiquer en Langue Etrangère. De compétence culturelle vers des compétences linguistiques, Berne, Peter Lang.
- GOODENOUGH, Ward , Language in culture and society, Benjamin/Cummings, 1981
- GOUGENHEIM, G. et autres, 1964, L'élaboration du Français fondamental, Paris, Didier
- GOUIRIR, Malika, 1998, L'observatrice, indigène ou invitée ? Enquête dans un univers familial, *in* Revue Genèses en Sciences Sociales et Histoire, n° 32, Paris,
- GRIMALDI, Claire, et EL HADDY, Ali Rachedi, 1998, Accueillir les élèves étrangers, Paris, L'Harmattan, Villes plurielles.
- GROUX, Dominique et TUTIAUX-GUILLON, Nicole, 2000, Les Échanges Internationaux et la Comparaison en Éducation : Pratiques & Enjeux, Paris, LHarmattan.
- GROUX, Dominique et SCHRIEWER, Jügan, 1997, L'Éducation Comparée, in Revue Française de Pédagogie, n° 121, déc.
- GROUX, Dominique et PORCHER, Louis, 1999, Apprendre des Autres : L'Éducation Comparée in Revue Cahiers de Pédagogie, n° 378, novembre, Paris.
- GRUERE, Jean- Pierre et MOREL, Pierre, 1991, Cadres français et Communications interculturelles : Comment sont-ils perçus ? Comment se perçoivent-ils ? Comment perçoivent-ils les Autres ? Paris, Eyrolles, Coll « cadres dirigeants ».
- GRUNDSTORM, Allen, et SINGERMAN, Allan, 1996, Cross-Cultural Competence

for students of french, A report by the AATF national commission on cultural competence, in *Revue Contemporary French Civilization*, vol. XX, n° 1.
GUBERINA, P., 1974, La Parole dans la méthode structuro-globale audio-visuelle, in le FdM, Français dans le Monde, n°103, mars 1974, Paris, Hachette
GUEUNIER, N, 1976, Bibliographie commentée in le FdM, n°121, Mai-juin

GUILLEMOLES, Alain, 08/01/2015, La France devient la sixième puissance mondiale derrière le Royaume-Uni, Lacroix.com
<http://www.la-croix.com/Actualite/Economie-Entreprises/Economie/La-France-devient-la-sixieme-puissance-mondiale-derriere-le-Royaume-Uni-2015-01-08-1264125>
GUITTAT, Yves, France : trois millions de covoitureurs selon l'Ademe, 17 septembre 2010 , <http://www.automobile-entreprise.com/France-trois-millions-de,1734>

H

HALLIDAY, M.A.K, 1970, Language structure and language fonction in *New Horizons in Linguistics* J.Lyons ,ed,Harmonds,Penguin.
HEDDESHEIMER, Christian et LAGARDE, Jean-Pierre, 1978, Apprentissage linguistique et communication de la théorie à la pratique. A propos d'un niveau-seuil, in *Verbum*, Tom 1
HELLEBAUT, Emile, WYVEKENS, H., DELACROIX, Alfred, 1892, *Titre Journal des administrations communales*, Volume 7, Éditeur Bruylant, Original provenant de la New York Public Library
HESS, Rémi, 1998, *Pédagogies sans frontières : Ecrire l'intérité*, Paris, Anthropos/Economica, 293p.
HESS, Rémi et WULF, Christophe, 1999, *Parcours de Passages et paradoxes de l'interculturel*, Paris, Anthropos.
HILL, Briand, 1995, Le Baccalauréat international, son histoire et sa contribution à l'enseignement interculturel, in *Revue Savoir, Éducation, Formation*, n° 4, Paris, décembre.
HILL, Catherine, 20 mars 2012, Épidémiologie du tabagisme, In *La Revue du Praticien*
HIRRIEN, Valérie et PREVOST, Patrick, 1993, Nous et les Autres, Les familles et l'étranger, in *Revue Education et Pédagogie*, n° 17, mars, Paris.
<http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/5holec-2.pdf>
HOGGART, Richard, 1972, *La culture du pauvre. Etude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Minuit, Coll « Le sens commun ».
HOLEC, Henri, 1988, L'acquisition de compétence culturelle, Quoi ? Pourquoi ? Comment, in *Revue (ELA) Études de Linguistique Appliquée*, n° janvier -mars, Paris, Didier Érudition.
HOLEC, Henri, *Des documents authentiques pour quoi faire? Colloque stratégie pédagogiques et outils pour l'enseignement des langues vivantes*, CRDP de Dijon, novembre 1990
HONOR, Monique, 1996, *Enseigner et Apprendre dans une classe ou multiculturel : Méthodes et partages pour réussir*, Lyon, Cepec.
HUTINGTON, Samuel Phillips, 2007, Paris, *Le choc des civilisations*, Odile Jacob

I

IBRAHIM, Amr Helmy, 1977, *Les professeurs face à la chanson*, Le Français dans le

- monde n°131, Paris, Hachette/Larousse
- IBRAHIM, Amr Helmy , 1981, Syntaxe et culture:réflexion sur certaines formes de résistance à la langue étrangère, GRECO 13, Paris, CNRS
- IBRAHIM, Amr Helmy ,1987, Consommation et décalages culturels en Egypte ,Mass Culture, Popular Culture,and Social Life in the Middle East ,(Georg Stauth,Sami Zubaida Eds),Frankfurt am Main/Boulder (Colorado) : Campus Verlag/Westview Press
- IKEDA, Daisaku, TEHRANIAN, Majid, 2004, Bouddisme et Islam, le Choix du dialogue, Rocher, Monaco

J

- JAMES, C.V., 1974, Estimating adult needs in teaching language of adults for special purposes,London, C.I.L.T,Reports and Papers 11
- JAURÈS, Jean, 15 octobre 1911, Méthode comparée, Revue de l'Enseignement primaire.
- JAVARY, Cyrille, 25 Mai 2014, Pourquoi les asiatiques sont-ils beaucoup moins égocentriques ? Réponse : le riz, atlantico.fr
<http://www.atlantico.fr/decryptage/pourquoi-asiatiques-sont-beaucoup-moins-egocentriques-reponse-riz-cyrille-javary-1575109.html#UjQigBbMroMi7Qim.99>
- JASON, P., 2004. Abbott, The Political Economy of the Internet in Asia and the Pacific Digital Divides, Economic Competitiveness, and Security Challenges, New York, Praeger
- JIANG, Ping, 1994, Population des minorités ethniques de la Chine, issu du recueil «Chine Théorie des problèmes ethniques et pratique», p492-496, Presse de l'École du Parti Central ,
 中国少数民族人口情况,参见江平主编《中国民族问题理论和实践》, 第492—496页,中共中央党校出版社1994年版。
- JIN, Si Yan et ROSAYE, Jean-Paul, Culture, aires culturelles, civilisations, présentation de l'équipe « Études transculturelles » du site de l'université d'Artois
- JONASSEN, D.H, 1988, Mindtools: Potential new liberating forces. Educational Technology, 28(12)
- JODELET, Denise, 1989, Les représentations sociales, Paris, PUF
- JONES, Crispin, KIMBERLEY, Keith et le Conseil de l'Europe, 1989, L'Éducation interculturelle – Concept, Contexte et Programme, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- JUNG Armand , URVOAS Jean-Jacques23, Janvier 2012 ,Langues et cultures régionales : en finir avec l'exception française, fondation jean jaurès
- JUPP, T.C. et HODLIN, S., 1978b, Industrial English, traduit et adapté par Heddeshimer, C. & Lagarde J.P. Apprentissage linguistique et communication, Paris, Clé International

K

- KAËS, René, 1968, Images de la culture chez les ouvriers français, Paris, Cujas.
- KALINOWSKI, Isabelle et JOSEPH, Camille, 2017, Franz Boas Anthropologie amérindienne, Paris, Flammarion
- KAUFMANN, Jean-Claude, 1996, l'entretien compréhensif, Nathan, Paris

- KASHEMA, Bin MUZIGWA, Laurent, M.,1991, « Introduction à l'approche Interculturelle en Français Langue Etrangère/ Français Langue Seconde », Séminaire proposé aux étudiants inscrits en Licence en formation à distance et organisé par la Faculté des Lettres, à l'Université de Bourgogne/Dijon, inédit.
- KASHEMA, Bin MUZIGWA, Laurent, M.,1998, « Culture(s), Civilisations, socio-interculturel... », Pratiques et/ou Représentations dans les Revues de Didactique de FLE, communication faite aux Journées d'Études intitulées : Au Carrefour de l'Europe sur les Terminologies, à Besançon le 24-25 septembre 1998 sous le patronage des Universités de Besançon (France) et de Bremen (Deutschland).
- KASHEMA, Bin MUZIGWA, Laurent, M., 2003, « Pour une médiation « Culturelle » dans la compréhension de l'écrit de la L1 à L2. Une introduction », in Actes du Colloque Rencontres Linguistiques en Pays Rhénans, n° 14, Strasbourg, Publication de l'Université Marc Bloch, SCOLIA, n°17.
- KASHEMA, Bin MUZIGWA, Laurent, M., 2007, Pratiques Socio-langagières, interculturalité et identités : Français à l'école ou parlars négro-africains à composantes françaises en Afrique Noire Francophones ? in Revue (ELA) Études de Linguistique Appliquée, n°145, janvier-mars, Paris, Didier éruditions/ Klincksieck.
- KAUFMANN, Jean-Claude, 1996, L'entretien compréhensif, Paris, Nathan, Coll, 128, et [1996]2003, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 1991, Les interactions verbales, tome 1 : Approche interactionnelle et structures des conversations, Paris, Armand Colin.
- KERZIL, J., juillet-décembre 2002, L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes , Note de synthèse, Carrefours de l'éducation, n°14.
- KODRON, Christophe et OOMEN-WELKE, Inglore, 1995, Enseigner l'Europe dans nos sociétés multiculturelles, Freiburg am Breisgau, Filibach Verlag.
- KOUBI, Geneviève, 8 février 2014 ,Brèves remarques à propos d'une distinction entre multiculturalisme et pluriculturalisme , Revue hellénique des droits de l'homme, 2005, n° 28.
<https://koubi.fr/spip.php?article836>
- KRAMSCH, Claire, 1993, Context and Culture in Language Teaching, Oxford University Press.
- KRAMSCH, Claire, 1998, Vers une pédagogie du discours interculturel, in Revue de l'AQEFLS, vol.10n°1.
- KREWER, B., 1994, Soi et culture : des rencontres empiriques, scientifiques épistémologique in BLOMART, J. et KREWER, B., Perspectives de l'interculturel, Paris, L'Harmattan
- KREWER, B., 1994, Soi et culture : des rencontres empiriques, scientifiques épistémologique in BLOMART, J. et KREWER, B., Perspectives de l'interculturel, Paris, L'Harmattan
- KRISTEVA, Julia,1988,in la communication interculturelle, Paris, Armand Colin
- KROEBER, Alfred Louis, et KLUCKHOHN, Clyde, 1952, Culture. A critical review of concepts and definition, New York, traduction française des +/- 200 définitions qu'on fait de la notion « culture »

L

LABAT, Claudine et VERMES, Geneviève, dir. 1994, Qu'est-ce que la recherche

- interculturelle ? Volume 2 : Cultures ouvertes et Sociétés interculturelles, du contact à l'interaction, Paris, L'Harmattan.
- LABELLE, Micheline, ROCHER, François, ROCHER, Guy, 1995. Pluriethnicité, citoyenneté et intégration: de la souveraineté pour lever les obstacles et les ambiguïtés, Cahiers de recherche sociologique n°25
- LADMIRAL, Jean-René, 1978, Pédagogie des groupes et rencontres internationales, in Revue d'Ethnopsychologie, t.XXXIII, vol 1, Janvier-mars.
- LADMIRAL, Jean-René et LIPIANSKY, Edmond-Marc, 1989, La communication interculturelle , Paris, Armand Colin éditeur
- LAMBERT, W.E, 1972, Language, Psychology and culture, Standford, Calif, standford university Press
- LANDERCY, Albert et RENARD, Raymond, 1996, Aménagement linguistique et Pédagogie MURPHY interculturelle, Paris, Didier érudition et le Centre International de Phonétique Appliquée de Mons.
- LAPERRIERE, Anne, 1984, L'Observation directe, in Gauthier, Benoît, dirs, Recherche Sociale Québec, Presses Universitaires du Québec
- LAURENT, Samuel et POUCHARD Alexandre, 06/07/2016, Quel est le poids de l'islam en France ?,Lemonde.fr.
http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2015/01/21/que-pese-l-islam-france_4559859_4355770.html
- LAZAR, I., 2005, Intégrer la Compétence de Communication Interculturelle dans la formation des enseignants, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- LEBLANC, R., 1990, Le Curriculum multidimensionnel : une synthèse, in Revue Canadienne de langues vivantes, n° 47, (1)
- LEE, Ji-Eun, décembre 2006, Souffrances d'apprenants d'Asie à l'université française , Éducation et Sociétés plurilingues N°21.
- LEFRANC ,Georges ,1957,Histoire du Travail et des travailleurs, Paris ,Flammarion
- LEFRANC, Yannick, 2008, Démarches transculturelles et organisation des enseignements/ apprentissage (FLE), in, Revue (ELA) Études de Linguistique Appliquée, n°145, Paris, Didier Éruditions.
- LEGIFRANCE.GOUV.FR, Loi n°51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux « Loi Dexonne »
http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=44D514C15719E43B01C4C8419AFFB5EE.tpjjo03v_1cidTexte=JORFTEXT000000886638&dateTexte=20100705
- LE GOFFIC, P., 1977, Qu'appelle-t-on simple ou complexe?in Le FdM, n°129, Mai-juin, Paris, Hachette
- LEGRAND, Louis, 1973, La différenciation de l'enseignement, Association Se former, Lyon.
- LEGRAND, Louis, 1988 Les politiques de l'éducation, Que sais- je ? Presses universitaires de France, Paris.,
- LEGENDRE, R. (dir.), 1993, Le Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris, Eska,
- LEHMANN, Denis, 1976, De l'analyse de contextes à la pédagogie des textes in E.L.A, Études de Linguistique Appliquée, n°23, Juillet-sept
- LEHMANN, D., MOIRAND, S., MARIGT, F., CATALAN, R., 1978, Lire l'économie en français:introduction, St cloud,C.R.E.D.I.F,multigraphié-publié sous le titre:lire en français des sciences économiques et sociales, Paris, Didier
- LEMAN, Johan, dir.1991, Intégrité, Intégration Innovation pédagogique et pluralité culturelle, Bruxelles, De Boeck.
- LEON, Pierre, 1966, Prononciation du français standard, Didier, Paris

- LEPOUTRE, David, 1997, Cœur de Banlieue. Codes, Rites et Langages, Paris, Odile Jacob
- Le Monde.fr, 23/04/2013, L'enseignement du chinois en plein boom en France, www.lemonde.fr/education/article/2013/04/23/l-enseignement-du-chinois-en-plein-boom-en-france_3164677_1473685.html#ieLHk6jAGDCAc55g.99
- Le Robert, Dictionnaire historique de la langue française, dictionnaires Le Robert, Alain Rey (dir.), Paris, 1992-1998
- Le Robert, Dictionnaire de sociologie, Pierre Ansart, André Akoun, - Seuil, Paris, 1999
- LE RUYET, Jean-Claude, Parole, liaison et norme : résumé français du thèse www.tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/45/82/17/ANNEX/theseLeRuyetResume.pdf
- LESCURE, Richard, 1985, Cultures en présence et identités culturelles dans l'enseignement/Apprentissage d'une langue étrangère : Argument pour une formation interculturelle, Clermond-Ferrand, Thèse de doctorat de III^e cycle, 2 vol.
- LÉVI-STRAUSS, Claude, 2001, Race et Histoire, Race et Culture, 2^e réédition revue et augmentée, Paris, Albin Michel/ Édition de l'Unesco.
- LEXTRAIT, F., 2001, Une nouvelle époque de l'action culturelle, Paris, La Documentation Française.
- LEYGUES, Georges, 1904, Discours de M. Georges Leygues, Ministre de l'Instruction publique [propos rapportés par Léon Morel dans son compte rendu de la réunion, à Paris, de l'Association des Langues Modernes], Les Langues Modernes (11), mai.
- LIRA, M., 2001, Les représentations de la construction en langue maternelle et ses transferts en langue étrangère, in Revue (ELA) Études de Linguistique Appliquée, n° 122, Paris, Didier Érudition.
- LIRIA, P., dir. 2005, L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : Onze articles pour mieux comprendre et faire le point, Paris, Diffusion.
- LOURAU, René, 1988, Le Journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication, Paris, Méridiens/Klincksieck, Coll, Analyse Institutionnelle.
- LUDI, G., PY, B., 1986, Être bilingue, Peter Lang, Berne.
- LUSEBRINK, H.J., 1999, La construction de l'Autre. Approches culturelles et sociohistoriques, in M.-A. Hily, M.-L. Lefebvre, Identité collective et altérité, L'Harmattan, Paris.

M

- MACKAY, Ronald, 1978, Identifying the nature of the learners needs in english for specific purposes from Ronald Mackay & Alain Mountford, eds, London, Longman
- MACKEY, W.F., 1972, Principes de didactique analytique de l'enseignement des langues, Paris, Didier
- MAHUY-ORANGE, Corinne et VAN KERCHOVE, Luc, 2002, « Harry, un ami qui vous veut du bien » Un film de Dominik Moil, in Revue Le Français dans le Monde, n° 320, Fiche Pédagogique, mars-avril 2002, Paris, Clé International.
- MALEY, A.J., 1975, The teaching of reading skills, London, British Council, Multig
- MAKARENKO, Anton Semionovitch. 1947, Poème pédagogiques: le chemin de la vie, édition « l'écrivain soviétique ». 1950, Traduction française, édition du Pavillon, Paris.
- MAKARENKO, Anton Semionovitch, 1984 Œuvres pédagogiques, Académie des sciences pédagogiques APN.
- MALLET, J. et al., 2001, L'interculturel en questions : l'autre, la culture et l'éducation,

- Paris, L'Harmattan.
- MANGIANTE, Jean-Marc et PARPETE, Colette, 2004, *Le Français sur Objectifs Spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette
- MANUELA, Ferreira Pinto et MAGA, Haydée, 1999, *Former les apprenants de FLE à l'interculturel*, Centre International d'Études Pédagogiques.
- MAO, Ze Dong, 1999, *recueil des textes de Mao ZeDong* Presse populaire, Beijing.
- MARANDON, Gérard, mai-juin 2003, *Au-delà de l'empathie, cultiver la confiance : clés pour la rencontre interculturelle*, CIDOB
- MARIET, F., 1977, *A propos d'une typologie des objectifs possibles d'un enseignement du français aux adultes en formation de langue française*, n°36, Paris
- MASSON, Philippe, 1999, *Les coulisses d'un Lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 1990*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. Éducation et Formation.
- MAUCHAMP, N., 1995, *Les Français, Mentalités et comportements*, Clé international, Paris.
- MAUVIEL, Maurice, 1983, *L'idée de culture et de pluralisme culturel*, Thèse de doctorat de III^e cycle à l'Université de Paris V, René Descartes,
- MA, Xiaohong, 1993, *Le français (I,II,III,IV)*, Presse de l'enseignement et de recherche des langues étrangères, Beijing.
- MCKEACHIE, Wilbert. J., PINTRICH, P.R., 1986, Lin, Y., and Smith, D. *Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan
- MBAYE, Maka, 1995, *Interculturel et performances universitaires : une approche psycho-pédagogique des conduites universitaires des étudiants sénégalais*, Thèse de doctorat présentée devant l'Université de Bordeaux II, Sciences de l'Éducation.
- MEN, 25 avril 2002, *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*, Circulaire n°2002-063 du 20-3-2002, B.O. n° 13 du 28 mars 2002 et B.O. spécial n° 10 .
- MENESR, mars 2006, *La scolarisation des élèves nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année 2004-2005*, Note d'information.
- MERIEUX, Régine, LOISEAU, Yves, BOUVIER, Béatrice, 2005, *Connexions méthode de français III*, Didier, Paris.
- METRAUX, Rhoda et MEAD, Margared, 1957, *Thèmes de « cultures » de la France*, Le Havre, Institut havrais de Sociologie économique et de psychologie des peuples, 168p.
- MERTON, Robert King, 1965, *Éléments de théorie et de méthode sociologiques* (trad. Franç.), Paris, Plon, (1er éd. en anglais, 1950)
- MEUNIER, Olivier, *Approches interculturelles en éducation, Étude comparative internationale*, Septembre 2007, Institut national de recherche pédagogique, Service de veille scientifique et technologique. France
<http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Interculturel/sommaire.htm>
- MICHAND, G., dir, 1978, *Identité collectives et relations interculturelles*, Paris, P.U.F, éditions Complexes.
- MIKHAÏL, Bakhtine (N. V. Volochinov) 1977, *Le Marxisme et la philosophie du langage: Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Collection « Le sens commun », Minuit, Paris
- MILLAT, G., 2002, *Approches icônographiques de la Civilisation*, Paris, Le Seuil.
- Ministère de l'intérieur, 12 mars 2013, *Historique du droit de la nationalité française*,
<http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/L-acces-a->

- la-nationalite- francaise/Historique-du-droit-de-la-nationalite-francaise
- MOIRAND, S., 1974 ,Audio-visuel intégré et communication(s) in, *Langue Française*, n°24, déc, Paris, Larousse.
- MOIRAND, S., 1976, Approche globale des textes écrits in E.L.A. *Études de Linguistique Appliquée*, n°23, juillet sept, Paris, Didier
- MOIRAND, S., 1977, Communication écrite et apprentissage initial, in *Le FdM* n°133, Nov-déc, Paris, Hachette
- MOIRAND, S., 1990, Enseigner à communiquer dans la langue de l'autre, Paris, Hachette
- MOLLÀ, Toni, *Manual de sociolingüística*, Alzira, edicions Bromera, coll. « graella », 2005, 2e éd. (1re éd. 2002), 246 p. (ISBN 84-7660-733-4)
- MONIOT, Henri, 1993, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan
- MONTESQUIEU, 2013, *De l'esprit des lois*, Paris, Flammarion
- MOORE, Danièle, 1993, Entre langues étrangères et langues d'origine : transformer la diversité en atout d'apprentissage, in *Revue (ELA) Études de Linguistique Appliquée*, n°93, Paris, Didier Érudition.
- MOORE, Danièle, 2001, *Les Représentations des langues et de leurs apprentissages : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*, Paris, Crédif-Essai/Didier.
- MOREL, Maud, Septembre 2008 – Mars 2009, Étude qualitative, Cadre méthodologique et Synthèse des résultats, L'équipe projet de l'Anesm, http://www.anesm.sante.gouv.fr/IMG/pdf/etude_quali_vie_en_collectivite_anesm.pdf
- MORIN, Edgar, 1969 , *De la culturanalyse à la politique culturelle*, extrait de la revue *Communications*, n°14,
- MORIN, Edgar, 1999, *Les sept savoir nécessaires à l'éducation du futur*, Unesco
- MORVAN, Y., DE BANDT, J., 1985, *Les restructurations industrielles : les idées et les faits*
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rei_0154-3229_1985_num_31_1_1183
- MOSCATTO, Michel, WITTEWER, Jacques, 1981, *la psychologie du langage*, Paris, PUF
- MOUCHON, Jean et FILLOL, Francis, 1980, *Pour enseigner l'oral*, Paris, Ed. Cedic
- MOULIN, Leo, 1975, *L'Europe à table, introduction à une psychologie des pratiques alimentaires*, Paris, Ed. First,
- MUCHIELLI, Alex, 2003, *Les motivations*, PUF, Paris.
- MUCCHIELLI, Alex, 2007, *la lettre O de son dictionnaire intitulé Les Méthodes Qualitatives en Sciences Humaines*
- MURPHY-LEJEUNE, E., 1998, *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger : Aspects de l'adaptation interculturelle des étudiants européens*, Thèse de doctorat présentée devant l'Université Nancy II (Lorraine).
- MURPHY-LEJEUNE, E. et al., 2003, *Un portrait d'étudiant mobile en l'an 2000 : Le cas français*, in Vaniscotte, F. & Hougueunague, A. dir. *Sur le thème : La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité ? Comparaison France-Royaume-Uni*, Paris, L'Harmattan.

N

- NANAKI, A., 2009, *Pratiques associatives des étudiants en mobilité : Un vecteur de développement de compétences communicatives langagières et générales*, Thèse de doctorat en didactique (Sciences du Langage/ Sciences de l'Éducation) soutenue

devant l'Université de Nantes.

- NEMMI, Monique, 1992, Méfiez-vous du discours interculturel, in *Revue canadienne des langues vivantes*, vol.49, n° 1.
- NEUNER, Gerhard, 1997, *La compétence Socio-culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe/ et Paris, Hachette/ Edicef.
- NEUNER, Gerhard, 1998 *Le rôle de la compétence socio-culturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, in *Revue Le Français dans le Monde*, n° spécial, *Recherches & Applications sur le thème :Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, Paris, Hachette/Edicef.
- NIKOU, Théodora, 1999, l'interculturel : Essai de mise en pratique, in *Revue Travaux de Didactique du Français Langue Étrangère*, n° 42, Publications de l'Université Paul Valéry Montpellier III,
- NOBILI, Rosalie et GUYOT, Alain, 1993, *Échange et Enseignement des cultures dans la Pédagogie du français*, Bologne, Publications de l'Université avec l'aide de l'Ambassade de France (Italie).

O

- OBIN J.-P., OBIN-COULON A., 1999, *Immigration et intégration*, Hachette Éducation, Paris.
- OGAY, Tania, 2000, *De la compétence à la dynamique interculturelle*, Paris, Peter Lang
- OLIVIERIE, Claude, 1996, *La culture cultivée et ses métaphores*, Paris, Didier Erudition.in *Revue Le Français dans le Monde*, n° spécial, *Applications et Recherches*, n° coord. par Louis Porcher, ss le thème : culture, cultures...
- O'MALLEY, Joseph Michael et Chamot, Anna Uhl, 1990, *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, Rugby League, 1990, *Language learning strategies : What Every Teacher should know*. Rowley, Massachussetts: Newbury House.

P

- PELFRENE, Arnaud et autres, 1976, *Analyse de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel (préalable à une formation)* Paris, C.R.E.D.I.F multig. Un certain nombre d'analyse ont été reprises dans E.L.A, *Études de Linguistique Appliquée*, n°27, Juillet-sept, 1977, Paris, Didier
- PENEFF, Jean, 1995, *Mesure et contrôle des observations dans le travail de terrain, l'exemple des professeurs de service*, in *Revue des Sociétés Contemporaines*, n°21, Paris.
- PENEFF, Jean, 1996, *Les débuts de l'observation participante ou les premiers sociologues en usines*, in *de Sociologie du travail*, n°1.
- PÈRE LÉON WIEGER, S. J., 1962: *Caractères chinois - Etymologie - Graphies - Lexique*, 7ème édition, Episcopat de Taichung.
- PERDUE, CL., 1977, *Études d'un corpus de productions écrites (apprentissage de l'anglais par des adultes francophones)* in E.L.A, *Études de Linguistique Appliquée*, n°25, Janvier-mars, Paris, Didier
- PERGNIER, Maurice, 1989, *Les Anglicismes. Danger ou enrichissement pour la langue française ?* Presses universitaires de France.
- PERRAULT, Charles, 1826, *Peau d'Ane*, édition de Collin de Plancy,

- PEROTTI, Antonio, 1994, Plaidoyer pour l'interculturel, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- PETYA Ivanova-Fournier, 2010, L'apprenant sinophone – du savoir vers les stratégies d'apprentissage Synergies Algérie n° 10
www.ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie10/petya.pdf
- PEYTARD, Jean et GENOURIER, Émile, 1970, Linguistique et enseignement du français, Paris, Ed. Larousse.
- PHANEUF, Margot, février 2005, inf. PhD. L'effet miroir médiateur de connaissance et d'image de soi. Conférence prononcée dans le cadre du congrès de philosophie et d'éducation d'Evora, Portugal.
www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Effet_miroir_mediateur_de_connaissance_et_d_image_de_soi.pdf
- PHILIPPE, Martin, 2006, L'intonation du français: parole spontanée et parole lue EFE, ISSN 1575-5533, XV.
www.ub.edu/labfon/XV-9.pdf
- PINTO, Manuela Ferreira et MAGA, Haydée, 2010, Former les apprenants de FLE à l'interculturel, Centre International d'Études Pédagogiques.
- POCHARD, Jean-Charles, 2011, Pratiques curriculaires associées à l'action linguistique française hors de France, in Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures, Le Français dans le Monde, n° spécial, Recherches & Applications, Ra n° 49, Paris, Clé International
- POIRIER, Jean, 1991, Histoire des mœurs, II, Paris, Gallimard
- PORCHER, Louis, 1976, « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen » in E.L.A, Études de Linguistique Appliquée, n°23, Juillet-sept, Paris, Didier
- PORCHER, Louis, 1977 a, Pour une sociologie des Apprentissages, in le FdM n°133, Nov-déc, Paris, Hachette
- PORCHER, Louis, 1977 b, Une notion ambiguë : les besoins langagiers: Linguistique, Sociologie, Pédagogie, in Les Cahiers du CRELEF, n°3, Besançon, Publications de Lettres et Sciences Humaines
- RORCHER, Louis, 1978, Interrogations sur le public, la langue, la formation, ELA, Paris
- RORCHER, Louis et al, 1981, Incertitudes subjectives sur la linguistique et la didactique in Richterich, R et Widdowson, eds
- PORCHER, Louis, 1994, L'enseignement de Civilisation, in Revue Française de Pédagogie, n°102, Paris, INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique).
- PORCHER, Louis, coord, 1995, « Cultures culture... » n° spécial du Français dans le Monde, Paris, Clé international, Revue FDM, Recherches et Applications
- PORCHER, Louis, 2004, L'enseignement des langues, Paris, Hachette Éducation
- PORQUIER, Rémy, 1974, Analyse d'erreur en français langue étrangère, Université de Paris VIII, Vincennes, Thèse de doctorat de IIIe cycle, multigr, Paris
- PORQUIER, Rémy, 1975, Analogie, généralisation, système intermédiaire des apprentissage d'une langue non maternelle, in BULAG, n°9, Public de Faculté des Lettres & Sciences humaines, Besançon
- PORQUIER, Rémy et PY, Bernard, 2004, Apprentissage des langues étrangères : Contexte et Discours, Paris, Collection Crédif /Essai.
- PORQUIER, Rémy, PY, Bernard, 2013, Apprentissage d'une langue étrangère: contexte et discours, Paris, Didier
- PREVOS, A., 1999, Propositions pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France. Rapport au Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Paris.

- PROSCOLLI Argyro, 2001, Conscience interculturelle et stratégies d'apprentissage, l'Université d'Athènes, Grèce
http://www.unifr.ch/ipg/aric/assets/files/ARICManifestations/2001Actes8eCongr es/Proscolli_A.pdf
- PUREN, Christian, 1994, La didactique des langues étrangères à la croisée des Méthodes et Essai sur l'éclectisme, Paris, Didier.
- PUREN, Christian, 2005, Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement /apprentissage en didactique des langues-cultures, *in* interdidacticité et interculturalité, Revue (ELA) Études de Linguistique Appliquée, n° 140, Paris, Didier érudition/ Klincksieck.
- PUREN, Christian, 2002, Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en Didactique des langues (Didactique des Langues -Cultures, n° 3) Paris, Nathan éditeur.
- PUREN, Christian, 2009, Le FDM= (le Français dans le Monde), Paris, Hachette, Formation Point Didactique n°338, pages 23 et ssq
- PUREN, Christian, 2013, La compétence culturelle et ses composantes, Article publié p6-15 en « Préambule » du Hors-série de la revue Savoir et Formations n°3. Montreuil, Fédération AEFTI
- PUREN, Christian, 2013, La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle, Fès : Formation IF F7S, 8-10 avril 2013 (Consultée le 26 novembre 2014)
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014b/>
- PY, Bernard, 2000, Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue, *in* Revue (ELA) Études de Linguistique Appliquée, n° 120, Paris, Didier Érudition.

Q

- QOTB, Hani, 2008, Un site pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques: Le FOS.COM
www.ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/qotb.pdf

R

- RABREAU, Marine, 22/04/2015, Il y a 1,7 million de postes à pourvoir en France, Le figaro.fr.
<http://www.lefigaro.fr/emploi/2015/04/16/09005-20150416ARTFIG00159-il-y-a-17-million-de-postes-a-pourvoir-en-france.php>
- RAGI, Tariq, 1997, Minorités culturelles, École républicaine et configuration des États Nations, Paris, L'Harmattan.
- RAKOCEVIC, Robert, novembre 2012, MIREI DEPP, Langues étrangères à l'école en Europe : un cadre commun de référence et une diversité de pratiques, ministère d'éducation,
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/88/5/DEPP_NI_2013_25_Langues_etrangeres_ecole_Europe_cadre_commun_reference_diversite_pratiques_280885.pdf
- REBOULET, André, dir. 1973, L'Enseignement de la Civilisation française, Paris, Hachette.
- RICHTERICH, René, 1972, Langues vivantes 1 modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes, Strasbourg, Conseil de l'Europe, multig

- RICHTERICH, René, 1976, Les situations de communication et les types de discours, in le FdM n°121, Mai-juin, Paris, Hachette
- RICHTERICH, René et SCHERER Nicolas, 1975, Communication orale et apprentissage des langues, Paris, Hachette, coll Pratique Pédagogique
- RICHTERICH, René, 1985, Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Paris, Hachette, coll Recherches/Applications
- RICOEUR, Paul, 1961, Civilisation Universelle et culture nationales, *in* Revue Esprit, n°10, oct., Paris.
- RICOEUR, Paul, 1979, Civilisations universelle et cultures nationales, Paris, Presses Universitaires de France.
- RICHTERICH, René et CHANCEREL, Jean-Louis, Paris, Presses Universitaires de France
- RITTAU, Andreas, 2004, Méthodologie interculturelle et son application au champ franco-allemand, thèse de doctorat présentée devant l'université Marc Bloch, Strasbourg 2, Juin. Strasbourg.
- ROBERT, J-P, ROSEN É., REINHARDT, C., 2011, Faire classe en FLE ,Une approche actionnelle et pragmatique, Paris, Hachette Livre.
- ROCHER, Guy, 2006, Culture, civilisation et idéologie . Introduction à la sociologie, Première partie : L'action sociale, chapitre 4, p101-127, Montréal : Les Éditions Hurtubise HMH ltée
- ROCHER, Guy, 2007, Le manuel scolaire et les mutations sociales, *in* Manuels scolaires d'ici et d'ailleurs, d'hier et de demain, la direction de Monique Lebrun.
- ROGER, Patrick, 26/05/2014, Européennes : le FN arrive en tête dans 71 départements, Le monde.fr,
http://www.lemonde.fr/europeennes-2014/article/2014/05/26/elections-europeennes-le-fn-en-tete-dans-71-departements_4425918_4350146.html#F3z8fylGCGzfBfCG.99
- ROUSSEAU, Jean-jacques, septembre 2009, Émile ou De l'éducation, Flammarion, Paris
- RICHTERICH, R. et SCHERER, N., [1975] 1980, Communication orale et apprentissage, Paris, Hachette, F/Pratique Pédagogique
- RICHTERICH, R., 1985, Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, n° spécial du FdM (Français dans le Monde, Recherches et Applications, Paris, Hachette ;
- RITTAU, A., 2004, Méthodologie interculturelle et son application au champ franco-allemand, thèse de doctorat présentée devant l'université Marc Bloch, Strasbourg 2, Juin. Strasbourg.
- ROSZAK, Théodore, 1970, Vers une Contre-Culture, Paris, Stock .
- ROULET, Eddy, 1976, Un niveau-seuil, Présentation et guide d'emploi, Strasbourg, conseil de l'Europe, multigr
- ROULET, Eddy, 1980, Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée, Paris, Hatier .
- ROUSSEAU, Jean-Jacque, 1762, Émile, coll. Folio.
- ROUSSEAU, René-Lucien, 1988, L'envers des contes, éditions Dangles, St-jean-de-Braye
- RUBEN, D. Brent, 1989, the study of cross-cultural:traditions and contemporary issues, International journal of Intercultural Relations, n°13

S

- SAFERIS, F., 1978, Une révolution dans l'art d'apprendre, Paris, Laffont
- SALES-CHIANCA, Rosalie-M., 1990, Une expérience interculturelle dans et par la classe de Français Langue Étrangère : une intégration réussie, in Revue BULAG, n° 16 Publications de l'Université de Franche-Comté, Faculté des Lettres de Besançon.
- SALAÜN, Tangi, 2015, LA FRANCE NE SERAIT PLUS LA CINQUIÈME ÉCONOMIE MONDIALE, l'article l'article publié sur site Capital.fr (07/01/2015)
<http://www.capital.fr/economie-politique/la-france-ne-serait-plus-la-cinquieme-economie-mondiale-1002606>
- SAUTMAN, Barry, All that Glitters is Not Gold: Tibet as a Pseudo-State
http://www.cctr.ust.hk/materials/conference/inout60/Paper/SAUTMAN_B.pdf
- SAUTMAN, Barry, 2009, All that Glitters is Not Gold: Tibet as a Pseudo-State, in Maryland Series in Contemporary Asian Studies, n° 3
- SAVIGNON, S.J, 1972, Communicative Compétence: An Experiment in Foreign Language Teaching, Philadelphie, C.C.D
- SCHNAPPER, D., 1995, L'école du citoyen , in Identités et cultures à l'école, Migrants formation, n° 102, CNDP.
- SCHUTZ, Alfred, 1962 , Concept and Theory Formation in the Social Sciences , in Collected Papers, La Haye, Martinus Nijhoff
- SEARLE, J.R, 1969, Speech acts : an essay in the philosophy of language, Cambridge, Trad française: Les actes de parole, Paris, Hermaun
- SEARLE, S.R, 1976, A classification of illocutionary acts in language in (the) Society, vol 5, n°1, Avril
- SELINKER, L., 1972, Interlanguage , in I.R.A.L, vol X, n°3
- SINGLY, Pascal et TRUDGILL, Peter, 1997, Communication et Pragmatiques interculturelles, in Revue /Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, n° 56, Lausanne, Publications de l'Université.
- SI, Yongcheng, 1997, Les lois référents, voir « Politiques et réglementations nationales de la République populaire de Chine, » Presse d'Aviation civile de Chine.
相关法律条文, 参见《中华人民共和国民族政策法规选编》, 中国民航出版社 1997 版
- SONG, Lei, XIE, Minmin, ZHAO, Enche, 2015, Chine : trop de chantiers, trop de poussières , Jingji Guancha Bao (Courrier international), n°1277, du 23 au 29 avril 2015
- SPRINGER, Claude, HUVER, Emmanuelle, 2011, L'évaluation en langues , Paris, Didier , Broché
- STELLA, Ting-Toomey. Communicating across cultures /- New York; London: The Guilford Press, 1999. – XIII, 310 p. (The Guilford communication series).
- SUN, Hui, 2006, Cours de français accéléré (I,II), Presse des Affaires Commerciales, Beijing

T

- TARDIF, Jacques, 1992, Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, Logiques.
- TAYLOR, Charles, 1997, Multiculturalisme : différence et démocratie, Paris, Canal Denis Armand.
- THOUARD, Denis, HUMBOLDT, Abel-Remusat, juin 2001, le chinois : Du mystère

au savoir. Texto !

www.revuetexto.net/Inedits/Thouard_Humboldt.html.

- TODOROV, T., SAID, E., 1980, « Introduction » L'Orientalisme, L'Orient créé par l'Occident, Paris, Seuil
- TOTTÉ, Marc, 2015, Des différences entre Inter-, Multi-, Pluri- et Trans-...culturel, document de réflexion , inter-mondes Belgique
<http://www.inter-mondes.org/IMG/pdf/Multi-Pluri-Inter-.pdf>
- TOUSSAINT, Pierre, 1993, L'Éducation interculturelle ; modèle intégré relié au curriculum, Université du Québec, Trois Rivières.
- TRIM, John, MELVILLE, Leslie et autres, 1973, Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Strasbourg, Conseil de l'Europe, multigr
- TROMPETTE, C., 1990, Des cultures, des regards, Mélanges, CRAPEL, Université de Nancy
- TYLOR, Edward Burnett, 1876-1878, La Civilisation primitive (trad. Franç), Reinwald, Paris, (1er éd. en anglais, 1871)

U

- ULMANN, Jacques, 1976, La pensée éducative contemporaine, Presses Universitaires de, Paris, France
- UNESCO EPT 2006, L'alphabétisation, un enjeu vital, (chapitre 6 [archive])
- UNESCO (2009a), Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel, Paris, Rapport mondial de l'UNESCO (rapport intégral).
- URBAIN J-D, 1998, Secret de voyage, Paris, Payot

V

- Valeursactuelles.com, 7 janvier 2015, Déclin : La France devient la 6ème puissance mondiale,
<http://www.valeursactuelles.com/economie/declin-la-france-devient-la-6eme-puissance-mondiale-49943>
- VANDERMEERSCH, L., 1994, « Ritualisme et juridisme », Études sinologiques, PUF.
- VAN EECHOUT, L., 1996, Les Français exportent leur savoir-faire culturel dans le monde entier , in Le Monde, 25 mars.
- VAN EK, J.A, 1975, The Threshold Level, Strasbourg, Conseil de l'Europe, multigr
- VAN EK, J.A. et ALEXANDRE, L.G., 1977, Waystage, Strasbourg, Conseil de l'Europe
- VASSEUR, Marie-Thérèse, 2000, Apprendre à être professeur de langue étrangère dans un pays étranger : déplacement imaginaire et réflexivité, in Recherche et Formation, n° 33, jura.
- WENDEN, Anita, RUBIN, Joan, 1987, Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive. Montreal, Les Éditions Logiques.
- VERBUNT, Gilles, 2011, Penser et vivre l'interculturel, chronique sociale, Lyon, collection Savoir penser
- VERDELHAN-BOURGADE, Michèle, VERDELHAN, Michel, DOMINIQUE, Philippe, 1983, Sans Frontières I méthode français, Livre du professeur, Clé international, Paris.

- VERONIQUE, Daniel, 2000, Recherche sur l'apprentissage des langues étrangères : triches et chantiers en Didactique des langues étrangères, in Revue Études de Linguistique Appliquée, n°120, Paris, Didier Éruditions
- VERNANT, Jean-Pierre, 2004, La Traversée des frontières, Paris, éd. Seuil
- VIGNERON, Françoise, 1994, Représentations de la langue-culture étrangère et démarches d'aide aux élèves, Les Langues modernes, Paris, APLV, n° 1.
- VINSONNEAU, Geneviève, 2002, L'identité culturelle, Paris, Armand Colin
- VOGEL, Klaus et CORMERAIE, Sylvie, 1997, Du rôle de l'autonomie et de l'interculturalité dans l'étude des langues étrangères, *in* International Review of Applied Linguistics Language teaching, vol. 34/1, février.
- VOVELLE, Michel, 1992, Idéologies et mentalités, Paris, Folio/Histoire
- VRIENDT, M.J., 1977, The Threshold Level ou Un niveau-seuil en langue anglaise in Revue de Phonétique Appliquée, n°41, Paris

W

- WAHNICH, Stéphane, 2006, Enquêtes quantitatives et qualitatives, observation ethnographique, Bulletin des bibliothèques de France (BBF), n° 6
<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2006-06-0008-002>
- WEINSTEIN, C.E., et MAYER, R.E. 1986. The teaching of learning strategies. In M.C.
- WEIL, Patrick, 2002, Qu'est-ce qu'être français ? Histoire de la nationalité française depuis la Révolution, Paris, Grasset
- WENDEN, Anita, 1987, Conceptual background and utility. In Wenden A.L et Rubin J. (diss) Learner stratégies in langage learning. Hamel, Hemptead: Prentice Hall international.
- WENDEN, Anita, 1991, Learner stratégies for learner autonomy, Prentice Hall.
- WILKING, D.A, 1974, Facteurs s&mantiques, situationnelles en linguistique dans une approche conceptuelle de l'établissement d'un programme in E.L.A n°16, Oct-dé
- WILKING, D.A, 1976, National syllobuses, London, Oxford University Press
- WIOLAND, F., 1985, Les structures rythmiques du français, Slatkine-Champion, Paris.
- WU, Shimin, 1997, Répartition des minorités de la Chine, issu du recueil «Aperçu des problèmes ethniques », p 383-385, Presse populaire de Sichuan.
中国少数民族分布情况, 参见吴仕民主编《民族问题概论》, 第 383—385 页, 四川人民出版社 1997 年版。

X

- XIE, Yong, 2008, Trajectoires de chinois et représentations de la France, L'HARMATTAN, Paris.

Y

- YANG, Kuang Jane, 1992, L'apprenant chinois face au métalangage grammatical, Lidil.

Z

- ZHANG, Yue, 2012, Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois. Linguistics. Université du Maine.
- ZARATE, G., Janvier 1989, Qu'est ce qu'un exercice de civilisation? In Reflet, n°29, Evreux. Alliance Française/CREDIF/Hatier,
- ZARATE, Geneviève, 1982, Les connotations culturelles en Français Langue Étrangères : définitions, fonctionnement et approche pédagogique, Paris, Thèse de doctorat de III^e Cycle présentée devant l'Université Paris V, René Descartes.
- ZILBERSTEIN, Johanna, 2013, Les touristes chinois se sentent de plus en plus en insécurité à Paris, l'article publié sur site le Figaro.fr (28/03/2013)
<http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2013/03/28/01016-20130328ARTFIG00667-les-touristes-chinois-se-sentent-de-plus-en-plus-en-insecurite-a-paris.php>
- ZOLLER, Élisabeth, 2008, Propos introductif dans La liberté d'expression aux États-Unis et en Europe, Dalloz

Table des tableaux

- Tableau 1: 56 ethnies différentes en Chine continentale p161
- Tableau 2 : Le tableau du nombre des immigrés par pays en 1891(France) p181
- Tableau 3 : Le tableau du nombre des immigrés par pays entre 1910 et 1911 (France) p181
- Tableau 4 : Le tableau du nombre des immigrés par pays en 1968 (France) p183
- Tableau 5 : Le tableau du nombre des immigrés par pays en 1974 (France) p184
- Tableau 6 : Le tableau du nombre des immigrés par pays de 1946 à 1999 (France) p185
- Tableau 7 : Le tableau de la répartition par origine des immigrés et de leurs enfants en 2008 (France) p185
- Tableau 8 : La transmission familiale des langues en France (1999) p200
- Tableau 9 : La comparaison de l'enseignement des langues étrangères à l'école en France et dans les autres pays européens (2012) P212
- Tableau 10 : La Proportion d'élèves se situant au niveau le plus bas(pré-A1)pour la première langue testée par ESLC 2011(fin de CITE2) P213
- Tableau 11:Les évolutions de la croissance annuelle du PIB par rapport à l'année précédente en % et par habitant en € (2000-2014) p223
- Tableau 12:L'évolution du solde de la balance commerciale en milliards d' € (2000-2014) p223
- Tableau 13: Une baisse des effectifs en France (1981-2010) p225
- Tableau 14: Le tableau du montant de « salaire minimal » de 11 villes et régions chinoises en 2015 p242
- Tableau 15: L'estimation du nombre d'exécutions en Chine (2005-2011) p252
- Tableau 16: Les méthodes utilisées communément pour la censure d'Internet en Chine p257
- Tableau 17: Le taux de chômage en France de 1975 à 2011 p276
- Tableau 18: Le taux de chômage en comparaison de chaque pays européens (1996-2015) p278
- Tableau 19: Le taux de chômage des seniors français de 55 à 64 ans (1996-2015) p282
- Tableau 20 : La situation de recrutement des métiers en France (2015) p284
- Tableau 21 : L'âge de retraite en fonction de l'année de naissance en France p285

Tableau 22 : L'âge minimum de départ en retraite en fonction de l'année de naissance en France p286

Tableau 23 : La durée de cotisation en fonction de l'année de naissance en France p287

Tableau 24 : La durée totale d'assurance validée et de cotisée en fonction de l'année de naissance en France p288

Tableau 25 : Les taux des cotisations sociales sur les salaires versés en France(2015) p291

Tableau 26 : Le taux de l'application aux revenus 2014 en France p295

Tableau 27 : Le tableau de l'épargne et du pouvoir d'achat en France(2014-2015) p296

Tableau 28 : Le taux d'épargne des ménages français (1980-2014) p297

Tableau 29 : L'évolution des dépenses de consommation,des dépenses pré-engagées et du revenu disponible brut (1959-2010) p299

Tableau 30 : Le tableau des activités pratiquées par les français pour se détendre p302

Tableau 31 : La structure du public des sales de cinéma(%) (oct2014-oct2015) p307

Tableau 32 : L'audience de la radio en samedi -dimanche (5h-24h) p309

Tableau 33 : La proportion des vacanciers français (en %) entre 1985 et 2014 p320

Tableau 34 : Les motivation à partir en vacances des Français (en %)(2005-2013) p322

Tableau 35 : L'évolution générale de la situation démographique française(en milliers) (2005-2015) p323

Tableau 36 : L'évolution de la natalité et de la fécondité française (2005-2014) p324

Tableau 37 : La composition du panier alimentaire français en 1960,1990 et 2014 p327

Tableau 38 : Le poids des Français selon lieu de résidence (2002-2003) p330

Tableau 39 : Le poids des Français selon la catégorie socioprofessionnelle(1981-2003) p330

Tableau 40 : Le poids des Français selon le niveau de diplôme (1981-2003) p331

Tableau 41 : L'évolution de la vente de l'habillement en France (2007-2012) p333

Tableau 42 : L'Espérance de vie des Français (2000-2010) p335

Tableau 43 : Les causes médicales de décès par sexe et âge des Français (1990-2008) p336

Tableau 44 : Les principaux motifs de recours et de diagnostics des Français selon l'âge en 2014 p337

Tableau 45 : La comparaison du tabagisme et de consommation d'alcool entre les pays européens (2012) p339

Tableau 46 : La consommation d'alcool chez les adultes français (2012) p340

- Tableau 47 : Le vente d'alcool par habitant français (2014) p341
- Tableau 48 : La consommation d'alcool selon le niveau d'éducation en France (2014) p341
- Tableau 49 : Le part de la population européenne ayant consommé du cannabis chez 15 ans -64ans (2012) p342
- Tableau 50 : La progression des dépenses annuelles de santé en France et des pays de l'OCDE p 343
- Tableau 51 : La consommation de soins et de biens médicaux des Français (en milliards d'€)en 2014 p344
- Tableau 52 : L'organisation de la scolarité dans le premier degré en France p347
- Tableau 53 : L'organisation de la scolarité dans le seconde degré en France p347
- Tableau 54 : L'évolution du taux de réussite selon les différentes voies de baccalauréat en France (1995-2015) p348
- Tableau 55 : Le nombre de contacts mensuels père/mère encore en vie,non cohabitants des Français (2001) p356
- Tableau 56 : Le nombre de rencontres mensuelles du grand-parent rencontré le plus souvent des Français (2001) p357
- Tableau 57 : La description de la routine quotidienne d'un Français p362
- Tableau 58 :La classification d'apprentissage selon Oxford (1990) p377
- Tableau 59 : Le tableau comparatif sur les méthodes et les approches des enseignants chinois et français p 409
- Tableau 60 : Le taux de remboursement des actes et soins médicaux pris en charge par l'Assurance Maladie p464-466

Table des figures

- Figure 1: Le triangle « un enseignement de la culture française courante », « apprenants chinois », « une lecture interculturelle de l'environnement » p32
- Figure 2: Modèle de compétences langagières du Cadre Européen de Référence de 2011 p66
- Figure 3 : L'écart dans la perception de la culture de Claire KRAMSCH p69
- Figure 4: Contenu socioculturel en cours de langue p69
- Figure 5 : Inter-, Multi-, Pluri- et Transculturel par Marc TOTTÉ, 2015 p152
- Figure 6: l'Évolution graphique du mot 族, zú, « clan » p160
- Figure 7 : Carte géo-linguistique chinoise p162
- Figure 8: Le score du Front National dans les départements aux élections européennes de 2014 p227
- Figure 9: Les titres lus par les lecteurs français en 2015 p312
- Figure 10: Les titres lus par les lectrices françaises(%) en 2015 p313
- Figure 11: Les titres lus par les lecteurs jeunes et masculins français(%) en 2015 p315
- Figure 12: Les genres des livres lus par les lecteurs français en 2015 p316
- Figure 13: Les genres des sports pratiqués par les Français en 2015 p317
- Figure 14: La carte de prévalence de l'obésité p329
- Figure 15: La présentation de l'enseignement supérieur en France p349
- Figure 16: Le nombre de chiens et de chats selon la structure familiale en France (2014) p359
- Figure 17: Les stratégies de RUBIN (1989) p376
- Figure 18: Les trois grandes catégories des stratégies d'apprentissage d' O'MALLEY et CHAMOT (1990) p380
- Figure 19: La pyramide des besoins selon MASLOW p430

摘要

在外语教学中，两种语言和文化相遇，各自有自己的世界观和考量标准。特别是当这两种语言和文化相隔甚远（中国/法国），想要建立一个同时符合双方的标准谈何容易。但是，越是困难，就越值得去探究。我们可以借助“跨文化”理念来试着了解两种语言和文化并实现这一标准。

当外语学习者处于一个语言大不同于他母语的語言环境中时，文化这个参数尤其重要。这正如这篇论文关注的中国留学生在法国留学这个主题。如果没有外界的帮助，仅凭借学生自己想适应两国文化不同带来的冲击是很困难的。语言根据不同的语境，不同对话人的心情，年龄，性别，社会出身，地域和国家会有所差异。另外加上手势，谚语，历史典故，风俗习惯等这些隐藏信息，就更让外国学生很难明白了。对于一个来自异国的留学生，他在新语言环境中的语言，社交，适应新文化等综合能力受到极大考验。这些与生活息息相关的知识都属于“文化”，更确切的说是 R.Galisson 提出的“日常文化”范畴。

我们选择的研究对象是在法国留学的中国学生。通过采访，对他们的日常生活和个人经历进行了调查分析。目的是尝试用一种侧重于“法国日常文化”的教学方法和辅助教材来帮助中国留学生更好的适应在法的学习生活。

关键词：外语教学，跨文化，法国日常文化，个人经验，中国学生在法国。

研究组：EA 1339 LILPA（语言学，语言和言语）

DES ÉLÉMENTS POUR UN ENSEIGNEMENT DE LA «CULTURE FRANÇAISE COURANTE»AUX APPRENANTS CHINOIS PLUTÔT SENSIBLES À UNE «LECTURE INTERCULTURELLE DE L'ENVIRONNEMENT».

Résumé

Cette thèse s'inscrit dans une vision tel que dans l'enseignement d'une langue étrangère,deux langues et cultures se rencontrent,chacune dispose d'une part de la connaissance du monde , d'un calibrage différent. On ne parvient pas à établir une référence commune au premier rapport , surtout lorsque ces deux langues et cultures sont très éloignés (Chine/France).Cependant, ce n'est pas un échec, c'est plutôt une offre, une invitation à chercher ensemble cette référence commune.Dans ce sens, le fait de se référer à quelque chose, avec l'intention d'y comprendre quelque chose de l'autre,exige une forme de négociation et un esprit « interculturel ».

L'étudiant devrait prendre conscience qu'il existe plusieurs variétés langagières et que celles-ci varient selon la situation de communication ainsi que l'humeur, l'âge, le sexe, l'origine sociale, régionale ou nationale du locuteur. Cela s'ajoute aussi des informations implicites pour un étranger comme les gestes, les connotations , les références historiques, les coutumes ,etc.Cet apprentissage du savoir , du savoir être et du savoir faire de la pratique sociale et communicative langagière relève donc de la compétence culturelle et spécifiquement celle de la « culture courante » selon R.Galisson , c'est à dire d'une culture du quotidienne de tout les jours.

Notre terrain de recherche vise donc aux apprenants chinois en France,en centrant l'analyse expérimentale sur les individus:Le séjour quotidienne des étudiants a rarement été étudié dans sa globalité.Il fallait donc essayer de rendre compte de l'expérience personnelle des étudiants,telle qu'on pouvait la percevoir à travers nos enquêtes pour finalement élaborer d'une « façon de faire »avec un « programme complémentaire »centré à la « culture française courante »qui répond (j'espère) aux besoins des apprenants chinois du français qui veulent séjourner en France pour leur études supérieurs.

Mots-clés : Enseignement des langues étrangères,Interculturel, Culture française courante ,Expérience personnelle,Apprenants chinois en France.

Résumé en anglais

As different cultures have different world outlook and measure standards, it is quite different between teaching a native language and teaching foreign languages when two languages are combined with their cultures. Thus it is hardly possible to establish a standard which can be used in two teaching modes, especially when the two kinds of languages and cultures are totally different (such as China and France). However, the more difficult it is, the more it is worth exploring. Making efforts in understanding two kinds of languages and cultures, we are trying to establish such a standard by bringing in the concept of "Intercultural". When a student is surrounded in an environment which is quite different from his mother tongue, culture is very important in his foreign language learning. That's why we focus on Chinese students studying in France in this thesis. Without the help of the outside world, it would be really tough for an oversea student to adapt himself to the culture shock between two countries. Language varies in different contexts, moods, ages, genders, social backgrounds, regions and countries, let alone there are gestures, proverbs, historical allusions, customs and other hidden information which are even harder for a foreign student to understand. It is a great test for an oversea student to get along with the new language, socializing and the new culture. All the relevant knowledge in daily life is "culture", more precisely, "daily culture" proposed by R.Galisson.

We aim Chinese students studying in France as our studying objects. We collected and analyzed their daily lives and personal experiences through interviews. Then we are trying to use a teaching method emphasizing on "French daily culture" to help Chinese students adapt to the learning life in France.

Keywords: teaching foreign languages, French daily culture, personal experiences, Chinese students in France.