



HAL
open science

Représentations disciplinaires du FLE dans une université pluridisciplinaire : le cas de l'Université Renmin de Chine

Yuan Tian

► **To cite this version:**

Yuan Tian. Représentations disciplinaires du FLE dans une université pluridisciplinaire : le cas de l'Université Renmin de Chine. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité; Université des langues étrangères (Pékin), 2018. Français. NNT : 2018USPCA050 . tel-02147333

HAL Id: tel-02147333

<https://theses.hal.science/tel-02147333>

Submitted on 4 Jun 2019

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

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

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

ÉCOLE DOCTORALE 268 «LANGAGE ET LANGUES »

**UNIVERSITÉ DES LANGUES ÉTRANGÈRES DE
BEIJING**

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

Thèse de doctorat en cotutelle
Didactique des langues et des cultures

TIAN Yuan

**Représentations disciplinaires du FLE dans une université
pluridisciplinaire : le cas de l'Université Renmin de Chine**

Thèse codirigée par les professeurs

Emmanuel FRAISSE

FU Rong

Soutenue le 1^{er} JUIN 2018

À BEIJING

Jury :

M. Dan SAVATOVSKY (Professeur de l'Université Paris III – Sorbonne Nouvelle)

M. Emmanuel FRAISSE (Professeur de l'Université Paris III – Sorbonne Nouvelle)

M. FU Rong (Professeur de l'Université des Langues étrangères de Beijing)

Mme. LI Hongfeng (Professeure de l'Université des Langues étrangères de Beijing)

Mme Agnès PERNET-LIU (Professeure adjointe de l'Université des Langues
étrangères de Beijing)

Mme. WANG Xiuli (Professeure de l'Université des Langues et Cultures de Beijing)

M. LI Dan (Professeur de l'Université de Diplomatie de Chine)

北京外国语大学
新索邦巴黎第三大学

联合培养博士论文
外国语言学及应用语言学

中国综合性大学法语学科表征研究：以中国人民大学
为例

**Représentations disciplinaires du FLE dans une université
pluridisciplinaire : le cas de l'Université Renmin de Chine**

指导教师

傅荣教授

Emmanuel Fraisse 教授

答辩时间地点

2018年6月1日 北京

答辩委员会成员：

Dan SAVATOVSKY, 新索邦巴黎第三大学教授

Emmanuel FRAISSE, 新索邦巴黎第三大学教授

傅荣, 北京外国语大学教授

李洪峰, 北京外国语大学教授

刘安蓓, 北京外国语大学副教授

王秀丽, 北京语言大学教授

李旦, 外交学院教授

Remerciements

Qu'il est difficile de remercier en quelques lignes celles et ceux qui m'ont accordé leur aide et soutien !

Au terme de mes recherches doctorales, je voudrais en premier lieu exprimer ma profonde gratitude à Monsieur Fu Rong qui m'a accompagnée tout au long de mon apprentissage du métier d'enseignante-chercheuse, pour sa patience, ses précieux conseils académiques, ses éclaircissements et son encouragement permanent. Je tiens à remercier Monsieur Emmanuel Fraisse qui m'a toujours accueillie avec une sympathie chaleureuse lors de mon séjour parisien. La confiance et la compréhension qu'il a témoignées à mon égard m'ont été des plus chères. Tout au long des années, par de nombreuses rencontres et correspondances, ils ont pu guider mon travail dans le bon sens en indiquant opportunément les inconvénients qu'il portait. Sans leur aide, cette entreprise de longue haleine n'aurait jamais pu aboutir.

Je remercie sincèrement les membres du jury de m'accorder l'honneur de manifester leur intérêt pour ce travail et de l'évaluer.

J'adresse ma reconnaissance particulière à mon ancien collègue et ami Jean-Rémy Bure qui a relu ma thèse et chassé les maladroites langagières.

Mes sincères remerciements vont à tous les collègues et les étudiants qui ont accepté l'entretien, qui m'ont généreusement accordé leur temps précieux, qui ont contribué à sa réalisation.

Un travail de si longue durée suppose le soutien des proches : époux, fille, mère et beaux-parents pour leur soutien inconditionnel, en particulier pour la compréhension qu'ils m'ont accordé lors de mon absence de la vie familiale et la patience qu'ils ont consentie devant les changements d'humeur occasionnés par ce travail.

中文摘要

自中华人民共和国成立之后，法语教学就按照独立的学科体系进行建设，在教育部出版的《普通高等学校本科专业目录》中占有一席之地，隶属于外国语言文学一级学科。从世纪之交以来，法语学科规模扩张速度之快，令人瞩目，不仅法语学科传统优势校得到深化发展，一大批综合类、师范类、理工类高校也相继开办了法语专业。

然而，与开设法语专业的高等学校数量迅速增加形成鲜明对比的是，某些没有外国语言文学学科建设传统和经验的综合性大学缺乏法语学科建设、进步和发展的土壤，从专业学生的学习动机、法语教师的教学和科研积极性，到校级领导的支持力度，都没有显示出可持续发展的动力。

有鉴于此，本研究以中国人民大学法语专业为田野，采用质性研究的方法，历时三年对 21 位 2010-2014 级本科生、5 位法语专业时任教师、3 位校级和学院级领导进行半结构性访谈和参与式观察，对上述三类学科建设直接参与者的法语学科表征进行全面深入的调研，并使用扎根理论的方法对搜集到的资料进行整合、分析、提取、归纳，以期厘清影响法语学科在综合性大学建设发展的因素，提出具有针对性的优化发展原则。

本研究分为三个部分，共计七章。

第一、二章为第一部分，从宏观层面论述了中国法语学科场的形成、发展、现状和不足，提出了本研究的研究问题所依据的概念和理论框架：学科和学科表征。并论述了本论文所采用的研究方法和具体操作步骤。

第二部分为第三、四、五章，分别分析本科生入学前后、教师和领导的法语学科表征，主要阐释他们对法语学科的定义、学科建设目标、主要教学/研究内容、构成要素。研究表明，三类学科建设主要参与者在以上各方面的学科表征存在较大分歧，主要体现在法语学科发展究竟应该以“功能性”还是以“专业性”为学科建设的终极目的。

第三部分为第六、七章，以本科生的法语学科教学表征和专任教师的职业表征为切入点，展现法语学科在人民大学这个以人文社会科学为主的综合研究型大学中的学科建设特点、优劣势以及主要障碍等，总结影响学科建设的主要因素，

即语言观、学科地位、学科意识、语言/教育政策及本学科整体发展水平。本文试图借助法国思想家埃德加·莫兰的“复杂思维范式”，重新审视法语学科在综合研究型大学的学科建设模式，从教学法学、教学法和课堂教学方式方法三个层面，论述采用复杂思维范式进行法语学科建设的必要性。论文最后提出了人民大学法语专业教师依据现有条件对学科发展不足进行的补救措施和教学实践。

本研究不同于大多数文献从“应然”视角讨论法语学科建设需要达到的目标和采取的行动，从“实然”角度、微观层面揭示学科建设参与者对法语学科发展的所思所想，进而深入挖掘隐藏在该学科表征背后的思想根源。同时，本研究从第一手资料出发，采用了包括半结构性访谈、参与式观察、最大差异的信息饱和法以及扎根理论在内的研究方法，这类质性研究在中国的法语教学研究领域尚不多见。

最后，在本研究中，我们通过亲耳倾听、亲身体会，体会到法语专业学生和教师在学科建设中遇到的困难以及需求的层次性、复杂性，让我们认识到诸多思想、理念与具体贯彻实施之间存在巨大鸿沟，从提出学科建设原则到切实内化到学科建设者心中、落实到学科建设实处，还有很长的路要走。尽管质性研究不追求研究结果的代表性和可推广性，但是研究中反映出的问题也对其他综合性、师范类、理工类大学的法语学科建设具有借鉴意义。我们深切期望此项研究能够引发持续深入的思考和实践，并对人民大学及其他类型大学的法语学科长远发展起到积极的推动作用。

关键词：学科表征、法语、综合性大学、中国

Résumé

Le français langue étrangère est construit en Chine en tant que discipline depuis 1949. Cette discipline relève de la Discipline des langues et des littératures étrangères premier degré selon le *Catalogue chinois des spécialités de licence dans les établissements d'enseignement supérieur*. Au tournant des siècles XX-XXI^e, la discipline FLE a connu une expansion rapide aussi bien dans les universités de langues que dans les universités pluridisciplinaires, polytechniques et les écoles normales supérieures. Or, par rapport à la multiplication des départements de français dans l'enseignement supérieur chinois, la discipline FLE se développe lentement dans des universités pluridisciplinaires. La dynamique du développement durable manque dans ces terrains, que ce soit en ce qui concerne les motivations d'apprentissage des étudiants, d'enseignement et de recherche des enseignants, ou des soutiens des responsables au niveau universitaire.

Eu égard à cette situation, pris pour terrain l'Université Renmin de Chine, notre travail cherche à étudier les représentations disciplinaires du FLE des acteurs du terrain en vue de repérer les facteurs qui pèsent sur la disciplinarisation du FLE en contexte et de proposer des principes directeurs de l'optimalisation de construction disciplinaire du FLE. En nous appuyant sur les méthodes d'entretien semi-directif et d'observation participante, nous avons réalisé, sur une durée de 3 ans, 29 interviewés, dont 21 auprès des étudiants en licence promotions 2010-2014, 5 enseignantes en poste et 3 responsables aux niveaux universitaires et de l'Institut des Langues étrangères.

La première partie est consacrée à la description du champ disciplinaire du FLE en Chine pour ce qui est de l'état actuel dans la perspective macro, au cadre théorique sur lequel s'appuie notre recherche : la discipline et la représentation disciplinaire.

Dans la deuxième partie, nous cherchons à esquisser les représentations disciplinaires du FLE chez les étudiants avant et après leurs études disciplinaires, chez les enseignantes et les responsables. Nous nous focalisons sur la vocation, la

définition, le contenu et la constitution de la discipline FLE aux yeux des trois groupes d'acteurs. L'étude nous montre que leurs représentations disciplinaires du FLE sont loin d'être communes, encore moins cohérentes et que le conflit réside dans la finalité de construction disciplinaire autour de la fonctionnalité ou de la disciplinarité

La troisième partie vise à décrire les points forts et faibles de la discipline FLE, les particularités et les principaux obstacles de la construction disciplinaire du FLE au sein de RUC à partir des représentations de l'enseignement/apprentissage du FLE des étudiants et des représentations professionnelles des enseignantes. Ce qu'il retient notre attention, ce sont les facteurs qui pèsent sur la disciplinarisation du FLE tels que les représentations disciplinaires, la conception de la langue, le statut disciplinaire du FLE, les politiques institutionnelles, ainsi que le niveau général de la discipline FLE en milieu supérieur chinois. À la lumière de la « pensée complexe » d'Edgar Morin, nous procédons à un retour sur le modèle de construction disciplinaire du FLE dans cette université pluridisciplinaire axée sur la recherche et expliquons la nécessité d'une pensée complexe pour la construction disciplinaire aux niveaux didactologique, didactique et méthodologique. Nous présentons des solutions provisoires et des pratiques didactiques en vue de remédier à la construction disciplinaire du FLE selon les conditions actuelles.

Nous espérons que cette étude permettra de mieux éclaircir « ce que l'on pense » de la disciplinarisation du FLE, de mieux comprendre les attentes et demandes des étudiants et des enseignants, et les difficultés qu'ils rencontrent dans la construction disciplinaire du FLE. Nous nous apercevons qu'il y a un long chemin à parcourir étant donné le fossé profond entre les visions conceptuelle et pratique et la complexité de la construction disciplinaire du FLE. Notre recherche qualitative, qui ne prête pas à une conclusion universelle et valable à tous les cas de figure, souhaite cependant apporter quelques éléments de réponses aux problèmes semblables dans les contextes similaires de telle façon à inspirer et encourager d'autres projets de recherche qualitative en la même matière aussi bien dans les universités pluridisciplinaires comme la nôtre que dans les universités polytechniques, du commerce international,

du droit, ou encore dans les Écoles normales supérieures de Chine où le français est enseigné au titre de la spécialité universitaire.

Mots clés : représentations disciplinaires, le FLE, université pluridisciplinaire, la Chine

Abstract

French as a foreign language has been constructed in China as a discipline since 1949. This discipline is subordinate to the discipline of Foreign languages and literatures according to *Catalogue of undergraduate majors in Chinese colleges and universities*. Since 2000, the FLE discipline experienced a rapid expansion both in foreign studies universities and in comprehensive universities, polytechnical universities and normal universities. However, compared to the multiplication of French departments in Chinese higher education, the FLE discipline is developing slowly in comprehensive universities. The dynamics of sustainable development are lacking in these areas, whether in terms of students' learning motivation, teachers' teaching and research impetus, or the support of responsible at university level.

Given this situation, taken for the field Renmin University of China (RUC), this thesis seeks to study the disciplinary representations of the FLE discipline of the participants (students, teachers and responsables) in the field, in order to identify the factors that affect the development of FLE discipline in context and to propose principles of the optimization of disciplinary construction of the FLE discipline. Based on semi-structured interviews and observation, we conducted, over a period of 3 years, 29 interviewees, including 21 students of promotions 2010-2014, 5 teachers in post and 3 responsables.

The first part is devoted to the description of the FLE disciplinary field in China with regard to the current state in the macro perspective, to the theoretical framework on which our research is based: discipline and disciplinary representation.

In the second part, we seek to uncover the FLE's disciplinary representations of students before and after their disciplinary studies, and also the representations of FLE discipline of teachers and responsables. We focus on the vocation, the definition, the content and the constitution of the FLE discipline in the eyes of the three groups of actors. The study shows us that their FLE disciplinary representations are far from common, even less coherent, and that their conflicts lie in the finality of disciplinary construction: functionality or disciplinarity.

The third part aims to describe the strengths and weaknesses of the FLE discipline, the particularities and the main obstacles of the FLE disciplinary construction within RUC based on the teaching/learning representations of students and professional representations of teachers. What it holds our attention are the factors that influence the FLE discipline construction, such as the disciplinary representations, the conception of the language, the disciplinary status of the FLE discipline, the institutional policies, as well as the general level of the FLE discipline in upper Chinese environment. In the light of Edgar Morin's "complex thinking", we return to the FLE disciplinary construction model in this comprehensive and research-oriented university and explain the need for complex thinking for disciplinary construction. We present tentative solutions and didactic practices in order to remedy the disciplinary construction of the FLE under current conditions in RUC.

We hope that this thesis will help to clarify "what we think" of the FLE discipline, to better understand the expectations and demands of students and teachers, and the difficulties they face in the disciplinary construction of FLE. We realize that there is a long way to go, given the deep gap between the conceptual and practical visions and the complexity of the FLE disciplinary construction. Our qualitative research, which does not lend itself to a universal conclusion and valid in all cases, nevertheless wishes to provide some elements of answers to similar problems in similar contexts in such a way as to inspire and encourage other qualitative research projects, the same subject both in comprehensive universities such as ours as in universities of other types in China where French is taught as a discipline.

Keywords: disciplinary representations, the FLE discipline, comprehensive university, China

Listes des abréviations

- D/DLC : didactologie/didactique des langues-cultures
- FLE : français langue étrangère
- LE : langue étrangère
- RUC : Université Renmin de Chine
- PKU : Université de Pékin
- BFSU : Universités des Langues étrangères de Beijing
- RPC : République populaire de Chine
- CECR : *Cadre européen commun de référence pour les langues*
- SHISU : Universités des Études internationales de Shanghai
- NJU : Université de Nankin
- ECNU : École Normale de l'Est de la Chine
- CNU : École normale de la Capitale
- WHU : Université de Wuhan
- NNU : École normale de Nanjing
- SWJTU : Université Jiaotong du Sud-ouest de Chine
- CSSCI : Chinese Social Sciences Citation Index
- SSCI : Social Sciences Citation Index
- A&HCI : Arts & Humanities Citation Index
- ACPF : Association chinoise des Professeurs de français
- E/A : enseignement/apprentissage
- ULE : universités des langues étrangères

Table des matières

REMERCIEMENTS	I
中文摘要.....	II
RÉSUMÉ.....	IV
ABSTRACT	VII
LISTES DES ABREVIATIONS	IX
INTRODUCTION	6
PARTIE I LE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR CHINOIS	14
CHAPITRE I CHAMP DISCIPLINAIRE DU FLE EN MILIEU SUPERIEUR CHINOIS.....	15
1.1 <i>Universités chinoises : institutions à la fois d'enseignement, de formation et de recherche du FLE</i>	17
1.1.1 La typologisation des universités chinoises et le FLE dans les universités de différents types	18
1.1.2 Université pluridisciplinaire vs université multidisciplinaire	22
1.1.3 En tant qu'institution d'enseignement.....	24
1.1.3.1 Le FLE dans les universités des langues étrangères, de commerce international et de droit	25
1.1.3.2 Le FLE dans les universités pluridisciplinaires	27
1.1.3.3 Le FLE dans les Écoles normales supérieures	28
1.1.3.4 Le FLE dans les universités polytechniques	29
1.1.3.5 Les objectifs de formation des trois universités : une étude comparée	30
1.1.4 En tant qu'institution de formation et de recherche.....	32
1.1.4.1 Formation en master et en doctorat.....	32
1.1.4.2 Recherche dans la discipline FLE en Chine.....	35
1.2 <i>Le Secteur éditorial</i>	42
1.2.1 Maisons d'éditions	42
1.2.2 Périodiques scientifiques et recueils d'articles	45
1.3 <i>Institutions de régulation</i>	47
1.3.1 Section de français	48
1.3.2 Association chinoise des Professeurs de français	49
CHAPITRE II CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	53
2.1 <i>Pour comprendre le concept de « discipline »</i>	53
2.1.1 Discipline savante ou discipline scientifique.....	54
2.1.2 Discipline scolaire.....	55
2.1.3 Discipline universitaire : entre formation et recherche.....	58
2.2 <i>Le concept de « représentations disciplinaires » inspiré de celui de représentations sociales</i>	60
2.2.1 Évolution du concept de représentations sociales.....	60
2.2.2 Intérêts et enseignement du concept de représentations sociales pour notre recherche	63
2.2.3 Qu'est-ce que « représentations disciplinaires » ?.....	66
2.2.3.1 Premières définitions	66
2.2.3.2 Représentations professionnelles et représentations de l'enseignement/apprentissage du FLE	68
2.2.3.3 Notre proposition de « représentations disciplinaires ».....	70
2.3 <i>Approche qualitative</i>	72

2.3.1	Questionnaire	74
2.3.2	Entretien semi-directif.....	75
2.3.2.1	Pourquoi faire appel à cet outil méthodologique ?.....	75
2.3.2.2	Détermination d'interviewés.....	77
2.3.3	Observation participante ou participation observante ?.....	79
2.3.4	Analyse des données	80
PARTIE II REPRESENTATIONS DISCIPLINAIRES DU FLE CHEZ LES ACTEURS		
CHINOIS DU DOMAINE.....		84
CHAPITRE III REPRESENTATIONS DISCIPLINAIRES DU FLE CHEZ LES ETUDIANTS AVANT LEURS ETUDES		
UNIVERSITAIRES		86
3.1	<i>Représentations de l'anglais en termes de matière scolaire</i>	<i>86</i>
3.1.1	Anglais : tremplin pour réussir au <i>Gaokao</i>	86
3.1.2	Anglais : une matière imposée dans la vie scolaire	87
3.1.3	Anglais : enseignements plutôt traditionnels	88
3.2	<i>Représentations sociales et culturelles de l'anglais</i>	<i>90</i>
3.2.1	Anglais : « une compétence fondamentale de l'existence »	90
3.2.2	Anglais : un outil pour accéder à la vie universitaire ou professionnelle.....	91
3.2.3	Anglais : un vecteur de culture occidentale	92
3.3	<i>Motifs de l'apprentissage du français</i>	<i>93</i>
3.3.1	Le désir d'étudier dans une « bonne » université pluridisciplinaire	95
3.3.2	Le choix d'une discipline sous les contraintes institutionnelles	97
3.3.3	La tentation des disciplines prestigieuses.....	99
3.3.4	Le plaisir de l'apprentissage d'une langue étrangère et l'attachement à la langue-culture française	101
3.3.5	Les avantages pragmatiques du français	103
3.4	<i>Qu'est-ce que « la discipline FLE » en Chine?.....</i>	<i>105</i>
3.4.1	La discipline FLE : l'apprentissage d'une langue	106
3.4.2	La discipline FLE : éducation générale, culture littéraire ou formation professionnelle ?	107
3.4.3	La discipline FLE : emploi hors du commun vs profession ordinaire	110
3.4.4	La discipline FLE : une autre représentation à RUC.....	113
3.5	<i>Conclusions partielles</i>	<i>115</i>
CHAPITRE IV REPRESENTATIONS DISCIPLINAIRES DU FLE CHEZ LES ETUDIANTS APRES ET PENDANT		
LEURS ETUDES UNIVERSITAIRES		118
4.1	<i>Le FLE : une discipline à quadruple vocation</i>	<i>119</i>
4.1.1	Une discipline au service à l'acquisition de compétences linguistiques de français.....	119
4.1.2	Une discipline au service de l'acquisition du savoir et du savoir-faire sur la France	120
4.1.3	Une discipline au service de la prise de conscience interculturelle	121
4.1.4	Une discipline au service de l'éducation générale.....	124
4.2	<i>Le FLE : une discipline à facettes aux yeux des étudiants</i>	<i>127</i>
4.2.1	Le contenu disciplinaire du FLE	127
4.2.1.1	La langue française	127
4.2.1.2	La langue-culture française et francophone	130
4.2.1.3	Les principaux domaines d'études.....	131
4.2.2	Le statut disciplinaire du FLE	133

4.2.2.1 « Elle n'est pas une discipline à part entière. ».....	133
4.2.2.2 «Le FLE est une discipline pratique, au moins en licence ».....	135
4.2.2.3 «Le FLE est une discipline à fin éducative. ».....	138
4.2.2.4 « [...] mais au fond, ça (l'apprentissage du français) sert à jeter une base pour les recherches en littérature. ».....	141
4.3 <i>Conclusions partielles : représentations disciplinaires du FLE dans son ensemble</i>	142
CHAPITRE V REPRÉSENTATIONS DISCIPLINAIRES DU FLE DES ENSEIGNANTS ET DES RESPONSABLES ADMINISTRATIFS	145
5.1 <i>Représentations disciplinaires du FLE chez les enseignants</i>	145
5.1.1 La discipline FLE à triple vocation	146
5.1.2 Constitution de la discipline FLE.....	149
5.1.3 Le statut disciplinaire du FLE	152
5.2 <i>Représentations des responsables d'administration : modèles de construction disciplinaire du FLE</i>	156
5.3 <i>Conclusions partielles : représentations conflictuelles de la discipline FLE entre les étudiants, les enseignantes et les responsables d'administration</i>	159
5.3.1 Discipline du FLE selon les enseignantes	159
5.3.2 Discipline du FLE selon les responsables d'administration	162
PARTIE III LA CONSTRUCTION DISCIPLINAIRE DU FLE À RUC	164
CHAPITRE VI REPRESENTATIONS DISCIPLINAIRES DU FLE A RUC : UNE DISCIPLINARISATION DIFFICILE	165
6.1 <i>Points forts du FLE à RUC selon les étudiants</i>	166
6.1.1 Une vie universitaire riche, d'une grande liberté de choix des enseignements.....	167
6.1.2 Une éducation favorable au développement général des étudiants.....	168
6.1.3 Un repère pour les étudiants du FLE à RUC VS une image stéréotypée de la discipline FLE	170
6.1.4 Une ambiance pluridisciplinaire favorable à la prise de conscience disciplinaire du FLE	172
6.1.5 Une forte compétitivité sur le marché du travail	173
6.1.6 Un environnement bénéfique à l'apprentissage.....	175
6.2 <i>Points faibles du FLE à RUC selon les étudiants</i>	176
6.2.1 Les étudiants moins compétitifs en français.....	178
6.2.2 Des efforts dispersés.....	179
6.2.3 Une ambiance défavorable au FLE	180
6.2.4 Les politiques défavorables aux études disciplinaires du FLE	183
6.2.5 Un statut marginalisé.....	187
6.3 <i>Enseignement/apprentissage du FLE à RUC aux yeux des étudiants</i>	191
6.3.1 Vue panoramique de l'enseignement du FLE.....	193
6.3.1.1 Évaluations de l'enseignement du FLE	194
6.3.1.2 Contenu de l'enseignement du FLE.....	195
6.3.1.3 Méthodes de l'enseignement du FLE	198
6.3.1.4 Relation d'enseignement	200
6.3.2 Le curriculum du FLE.....	202
6.3.2.1 Cours proposés	202
6.3.2.2 Heures de cours	205
6.3.3 Enseignement/apprentissage de la langue française	209

6.3.3.1 Écrit	209
6.3.3.2 Oral	215
6.3.4 Enseignement/apprentissage de la culture	216
6.3.4.1 Histoire de France	219
6.3.4.2 Appréciation de l'Art	222
6.3.4.3 Introduction à la France	225
6.3.5 Les cours des études disciplinaires	226
6.3.5.1 La littérature	228
6.3.5.2 La linguistique	231
6.3.5.3 La traduction et interprétation	232
6.3.5.4 Le FLE à orientations fonctionnelles	237
6.4 Représentations disciplinaires du FLE à RUC chez les enseignants et les responsables.....	239
6.4.1 Statut de la discipline FLE à RUC selon les enseignants.....	240
6.4.1.1 En ce qui concerne les étudiants et l'apprentissage	241
6.4.1.2 En ce qui concerne les enseignants et l'enseignement	243
6.4.1.3 En ce qui concerne les enseignants-chercheurs et la recherche.....	245
6.4.2 Statut de la discipline FLE et obstacles de la construction disciplinaire du FLE à RUC selon les responsables	249
6.4.3 Représentations professionnelles des enseignants-chercheurs de la discipline FLE.....	251
6.4.3.1 Représentations originelles du métier d'universitaire	252
6.4.3.2 Représentations générales du travail d'universitaire du FLE à RUC	254
6.4.3.3 Représentations du poste d'universitaire du FLE à RUC dans la dimension pédagogique.....	257
6.4.3.4 Représentations du métier d'universitaire de FLE dans la dimension de recherche	261
6.5 Conclusions partielles : le FLE en voie de disciplinarisation difficile.....	266
CHAPITRE VII POUR UNE MEILLEURE DISCIPLINARISATION DU FLE	272
7.1 Facteurs pesant sur la disciplinarisation du FLE.....	273
7.1.1 Les facteurs d'ordre interne.....	273
7.1.1.1 Représentations disciplinaires et disciplinarisation du FLE.....	273
7.1.1.2 Conception de la langue et disciplinarisation du FLE.....	274
7.1.1.3 Statut disciplinaire et disciplinarisation du FLE	275
7.1.2 Les facteurs d'ordre externe	278
7.1.2.1 Politiques institutionnelles et disciplinarisation du FLE.....	278
7.1.2.2 Niveau général de développement de la discipline FLE en milieu supérieur chinois	281
7.2 Construction disciplinaire du FLE dans une pensée complexe	284
7.2.1 La notion de complexité.....	285
7.2.1.1 Le paradigme de simplicité.....	285
7.2.1.2 Vers la complexité	286
7.2.2 Effets pervers de pensée simpliste.....	288
7.2.2.1 Au niveau didactologique	289
7.2.2.2 Au niveau didactique	290
7.2.2.3 Au niveau méthodologique	292
7.2.3 La nature complexe de la discipline FLE	293
7.2.4 Reflexions sur la construction disciplinaire du FLE à RUC.....	296
7.2.4.1 Le modèle de formation à « compétences composées » pour ou contre ?.....	296

7.2.4.2 La redéfinition de la discipline FLE à RUC	298
7.2.4.3 Quelques principes directeurs utiles à la remédiation	303
7.2.5 Performance actuelle de la construction disciplinaire du FLE à RUC.....	306
7.2.5.1 Construction des cours et multiplication d'accès aux études disciplinaires	306
7.2.5.2 Deux activités propres à développer les compétences générales des étudiants	311
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	322
BIBLIOGRAPHIE	328
ANNEXES	339
ANNEXE I.....	339
<i>Tableau 1 Liste des universités qui proposent la spécialité de français</i>	<i>339</i>
<i>Tableau 2 Récapitulatif de la discipline FLE dans les universités de différentes catégories</i>	<i>344</i>
ANNEXE II BRIÈVE PRÉSENTATION DU TERRAIN : RUC, SON ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES ET CELUI DU FLE	345
ANNEXE III QUESTIONNAIRE SUR LES ÉTUDES UNIVERSITAIRES DU FLE À RUC	349
ANNEXE IV GUIDE D'ENTRETIEN	351
ANNEXE V CADRE DE CATÉGORISATION DES ÉTUDIANTS	353
ANNEXE VI EXTRAITS D'ENTRETIEN.....	355
ANNEXE VII.....	363
<i>Tableau 1 Résultat de la première partie de l'enquête menée en 2013</i>	<i>363</i>
<i>Tableau 2 Résultat de la deuxième partie de l'enquête menée en 2013</i>	<i>364</i>

INTRODUCTION

Dans le cadre de la présente recherche en didactologie/didactique des langues-cultures (ci-après D/DLC), nous avons pour objet d'étude la construction disciplinaire du français langue étrangère (ci-après FLE) dans une université pluridisciplinaire chinoise comme l'Université Renmin de Chine (ci-après RUC¹) où nous travaillons actuellement en tant qu'enseignante-chercheuse de FLE. Les objectifs de cette recherche en vue d'action sont les suivants :

1. Rendre compte de paramètres en faveur et défaveur de la construction disciplinaire du FLE dans une université pluridisciplinaire de Chine telle que RUC ;
2. Essayer d'expliquer didactologiquement les problèmes constatés et
3. Tenter de remédier à la situation en proposant des interventions susceptibles de contribuer à la disciplinarisation du FLE au sein de RUC en particulier et au développement disciplinaire du FLE en Chine en général.

L'idée de cette recherche nous est venue de notre propre expérience en tant qu'enseignante de français, mais aussi en tant qu'ancienne étudiante de français. Il existe donc un lien interne entre nos parcours universitaires et professionnels et la détermination de notre objet d'étude. Notre recherche est surtout motivée par un double constat de problèmes observés sur le terrain quant à la construction disciplinaire du FLE. Ce sont d'une part les étudiants de RUC, bien que spécialisés en français, qui adoptent pour la plupart une attitude passive voire même négative à l'égard du FLE, et d'autre part, les enseignants de français qui se sentent également pour la plupart mal à l'aise dans cette même université vu leur travail méconnu, dévalorisé jusqu'à être marginalisé. Nous sommes ainsi conduite à nous poser des questions parmi lesquelles sont à citer notamment :

¹ Sigle de Renmin University of China, traduction anglaise.

-
- Qu'est-ce qui pourrait expliquer ce phénomène décourageant ?
 - Est-ce que c'est un phénomène courant qui existe généralement dans presque toutes les universités pluridisciplinaires de Chine ?
 - En quoi consiste le désintéressement des étudiants de RUC vis-à-vis du français ?
 - En quoi consistent l'insatisfaction, la frustration et l'insécurité des enseignants de français ?
 - Dans quelle mesure tout cela pourrait agir sur la construction disciplinaire du FLE en milieu institutionnel chinois en général et à RUC en particulier ?
 - Que pourrions-nous et devrions-nous faire pour y remédier ?

Ces interrogations nous amènent à poser deux pistes de réflexion comme suit :

S'agissant du manque d'enthousiasme des étudiants spécialistes de français dans leur apprentissage du FLE, nous supposons que cela serait largement lié aux représentations disciplinaires des étudiants au sujet de la langue-culture française. En d'autres termes, les représentations disciplinaires du FLE de la part des étudiants de français joueraient beaucoup aussi bien sur l'attitude de ces derniers vis-à-vis de la langue cible que sur leurs stratégies d'apprentissage.

Quant au mal ressenti par les enseignants de français notamment dans une université pluridisciplinaire comme à RUC, nous pensons que cela pourrait s'expliquer également par les représentations disciplinaires du FLE mais de la part des enseignants de français et des décideurs de l'établissement en question. Autrement dit, l'état d'esprit et les actes pédagogiques des enseignants de français, les politiques linguistiques et éducatives décidées par les responsables de l'établissement concerné, et même les conditions de l'enseignement/apprentissage universitaire du FLE seraient autant d'éléments très révélateurs de représentations disciplinaires du FLE des enseignants et des responsables d'université.

C'est à partir de ces deux pistes de réflexion que nous avons pu formuler la problématique de la présente recherche, à savoir :

Les représentations disciplinaires du FLE des acteurs du domaine pour la construction disciplinaire du FLE dans une université pluridisciplinaire comme à

RUC : constitutions, évolutions et enjeux.

Mais afin de bien positionner notre étude par rapport à celles antérieurement accomplies en la même matière, il faut connaître l'état actuel de la réflexion et du débat de notre sujet d'où la nécessité de la revue de la littérature des travaux de recherche réalisés en Chine comme à l'étranger.

En parlant de représentations, il convient de citer de prime d'abord Danièle Moore qui a dirigé en 2001 un ouvrage intitulé *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. L'auteure y a parlé de représentations des langues, du bilinguisme et surtout de relations entre les représentations, les attitudes, les stéréotypes et les comportements d'apprentissage des langues. D'après elle, les représentations « déclenchent des inférences orientées, qui guident les comportements » (Moore, 2001 : 10). Des chercheurs européens confirment d'ailleurs qu'au sein de l'Union européenne, les représentations sociales des langues constituent un instrument efficace et une référence valable pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives (Béacco, Myram, 2003). Dans son étude publiée en 2009, Serge Dreyer (2009) a constaté que la connaissance des représentations sociales des apprenants aide à l'identification de leurs motivations d'apprentissage, ce qui par la suite permet aux enseignants d'adapter l'enseignement du FLE en fonction des motivations des étudiants.

Notre collègue taïwanaise Hsin-ping Chi (2004) a elle aussi remarqué l'influence des représentations des langues des étudiants sur leur choix des filières universitaires, et sur la didactique du FLE dans le Taiwan. Puis, dans sa thèse doctorale (2004), Nathalie Jacquenard a aussi démontré le rôle des représentations des apprenants dans l'acquisition d'une langue étrangère (en l'occurrence le français), leurs implications dans l'établissement des relations interculturelles ainsi que le rôle des représentations des enseignants sur l'apprentissage du FLE. Elle y a parlé en plus de possibles changements de représentations stéréotypées des apprenants. En se basant sur le même concept de représentations dans sa thèse, Mariko Himeta (2006) concentre ses études sur l'évolution de représentations des étudiants japonais à l'égard de la France

et du français. Elle a en particulier examiné l'influence de l'enseignant sur les changements de représentations enregistrés chez les étudiants japonais de français.

L'universitaire chinoise Xie Yong a soutenu en 2007 sa thèse spécialement consacré aux représentations sociales des Chinois sur la France, le français et les Français pour rendre compte de véritables relations entre les deux pays et proposer des solutions afin de développer les compétences interculturelles des apprenants chinois. Toutes ces recherches montrent, du point de vue micro et didactique, le rapport entre les représentations et l'enseignement/apprentissage (ci-après E/A) du FLE.

S'agissant du FLE en Chine, deux thèses accomplies par nos collègues chinoises méritent d'être mentionnées ici. En effet, dans la perspective des relations internationales et des échanges culturels, DAI Dongmei (2014) a retracé l'histoire de la diffusion du français en Chine en détaillant les premières présences du français en Chine, les initiatives françaises religieuses et laïque, publique ou civile durant les 150 ans de diffusion du français en Chine, la promotion du français en tant que langue d'accès aux connaissances universelles ou technologiques, les interventions de différents gouvernements chinois ou des acteurs officiels dans la promotion du français en Chine. Il faut cependant rappeler que c'est une étude centrée davantage sur les relations sino-françaises et la diplomatie culturelle de la France au moyen de la langue française que sur l'enseignement du français en Chine, encore moins que sur la disciplinarisation du FLE au sens propre du terme. Quant à la thèse de XU Yan (2014) intitulée *Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine (1850-2010)*, ainsi que le titre l'indique, l'auteure a aussi fait recours à l'approche historique pour reconstituer l'évolution des méthodologies de l'enseignement du FLE en Chine depuis son origine jusqu'à nos jours, en précisant les principales méthodologies appliquées en Chine dans les différentes périodes de telle manière à tenter de conclure à «méthodologie chinoise de l'enseignement du français en Chine». Or, se focalisant sur l'enseignement du français ou plus exactement sur ses méthodologies, cette recherche n'a pas considéré le FLE en tant qu'objet de la construction disciplinaire.

LI Keyong (2010) a résumé le développement des départements de français dans le Sud-ouest et au Centre de la Chine dans les domaines des objectifs de formation, du corps enseignants, des curriculums, des recherches, des échanges internationaux. Il a par ailleurs proposé la conception de l'éducation au pluriel, un modèle de formation des étudiants à «compétences composées» et la diffusion du français en Chine et du chinois en France.

Mettant également l'accent sur la formation des étudiants de français à «compétences composées», CAO Deming, WANG Wenxin (2011) ont dressé un panorama disciplinaire du FLE à travers l'histoire de la discipline FLE après la fondation de la République populaire de Chine en 1949 accompagné de nombreuses informations chiffrées sur les unités didactiques du français, l'effectif du corps enseignants, les manuels, les travaux de recherche publiés. Bien entendu, ils n'ont pas oublié les problèmes et les difficultés existants au cours de la construction disciplinaire du FLE en Chine.

Enfin, avant de fermer cette page de la synthèse bibliographique relative à notre sujet de recherche, nous tenons à citer FU Rong qui est à notre connaissance le seul à étudier le FLE en milieu institutionnel chinois du point de vue disciplinaire et dans la perspective didactique et didactologique. À titre d'exemple, dans un article intitulé «Élaboration du curriculum de français langue étrangère à Beiwai : pour une éducation par le français langue-culture» (2012 : 21-34), il a surtout fait valoir la D/DLC en soulignant le passage actuel de la formation des étudiants aux langues-cultures à l'éducation des étudiants par les langues-cultures.

Nous en venons maintenant aux méthodologies mobilisées dans la présente recherche. Dès le départ, nous nous décidons à nous inscrire dans le cadre de l'approche qualitative afin de décrire et analyser en détail la discipline FLE à RUC aux yeux des étudiants, des enseignants et des responsables, car les significations proviennent des interactions réelles des acteurs du terrain. Nous pouvons considérer notre recherche comme une étude de cas d'autant plus que nous souhaitons comprendre en profondeur le processus, les avantages et les obstacles de la construction disciplinaire dans un

contexte bien déterminés sans prétendre à la généralisation de conclusions.

Au cours de notre enquête sur le terrain, nous avons employé plusieurs méthodes différentes. En ce qui concerne le groupe d'étudiants, dans un premier temps, nous avons eu recours au questionnaire dans le but de catégoriser les étudiants puis de sélectionner des interviewés et enfin de constituer un échantillon, car l'entretien auprès de tous les étudiants n'est pas efficace ni nécessaire. Pourtant, notre questionnaire ne cherche pas à tester la corrélation des variables, puisque l'approche qualitative ne prétend aucune hypothèse pré-déterminée. Dans un deuxième temps, nous avons élaboré un guide d'entretien en nous appuyant sur leurs réponses au questionnaire afin de procéder dans un troisième temps à un entretien semi-directif. Il est à noter que nous adoptons le principe de la saturation maximale des informations² afin de déterminer les informateurs susceptibles de nous donner les informations les plus diverses possibles. Quant aux enseignants et aux responsables d'administration, en plus de l'entretien semi-directif, nous avons également mis en œuvre l'observation participante ou la participation observante³ dans l'intention de recueillir des données fiables dans un contexte « naturel », mais aussi de compenser l'accès difficile de certains informateurs.

La plus importante mais la plus difficile partie de notre recherche réside dans l'analyse des données éparses et hétérogènes. Grâce à son processus rigoureux, l'analyse par théorisation ancrée⁴ nous semble la plus pertinente : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation constituent les étapes principales de cette méthode d'analyse, qui nous permettent de décrire et d'analyser les notes de terrain et les transcriptions d'entretien et d'aboutir à la découverte des représentations disciplinaires du FLE et des obstacles de la construction disciplinaire du FLE à RUC.

En ce qui concerne l'architecture de notre travail, il est divisé en trois parties qui

² La notion de saturation a été développée par Glaser et Strauss (1973 : 61). Il y a saturation des informations lorsqu'aucune donnée supplémentaire est fournie dans le nouvel entretien. Cf. 2.3.2.2 pour sa mise en pratique

³ Elles sont deux techniques de recueil de données. Cf. 2.3.3 pour la définition

⁴ Une méthode d'analyse de données de la recherche qualitative initiée en France par Paillé Cf. 2.3.4 pour la définition précise.

comptent en tout sept chapitres. Dans la première partie au sujet du FLE dans l'enseignement supérieur de la Chine qui a pour but de bien situer notre recherche dans un contexte chinois bien ciblé, nous allons d'abord décrire dans le chapitre I le champ disciplinaire du FLE en milieu institutionnel chinois, il s'agira des universités chinoises où le français est enseigné en qualité de la spécialité disciplinaire. La description se déroulera à trois niveaux : les institutions à la fois d'enseignement, de formation et de recherche du FLE ; les éditeurs chinois du FLE et l'institution de régulation de l'E/A supérieur du FLE au ministère chinois de l'Éducation. Nous allons ensuite présenter dans le chapitre II le cadre théorique dans lequel se développera la problématique centrale de la présente étude et les méthodologies de recherche mobilisées. Dans cette optique, nous allons expliciter plusieurs concepts clés employés dans notre étude, ce sont notamment «la discipline » et «la représentation disciplinaire ». S'agissant de méthodologies de recherche, nous allons adopter une approche qualitative, et à ce titre seront tour à tour présentés nos questionnaires, entretiens semi-directifs, observation participante et analyse des données.

Les chapitres III, IV et V constituent la deuxième partie au sujet des représentations disciplinaires du FLE de la part des acteurs du terrain. Nous allons analyser de manière interprétative d'abord les représentations disciplinaires du FLE des étudiants de français avant et après leur entrée à RUC au sujet de représentations de l'anglais, les finalités disciplinaires du FLE, les contenus, le statut disciplinaire ou sa définition, ensuite celles des enseignants et des responsables de la même université en ce qui concerne la définition et la constitution de la discipline FLE.

La troisième et la dernière partie est consacrée d'une part à l'état des lieux de la construction disciplinaire du FLE à RUC, y compris ses particularités d'enseignement/apprentissage du FLE et les représentations professionnelles d'universitaire dans le chapitre VI, et d'autre part à des propositions de principes utiles à la remédiation aux problèmes et difficultés rencontrés au cours de cette construction disciplinaire. À notre avis, les représentations disciplinaires des acteurs, leur conception de la langue, le statut disciplinaire, les politiques linguistiques de l'université et enfin le niveau général d'évolution de la discipline FLE dans

l'enseignement supérieur chinois sont autant de facteurs pesant sur la construction disciplinaire du FLE dans une université pluridisciplinaire chinoise comme à RUC. Nous allons parler aussi de la construction disciplinaire du FLE effectué au sein du Département de français à RUC malgré toutes sortes de pressions et contraintes institutionnelles en termes de détermination de spécialités disciplinaires du FLE, d'élaboration du programme de formation et du curriculum de FLE. Enfin, pour ce qui est des propositions de principes de remédiation, nous nous sommes notamment inspiré d'Edgar Morin pour avancer une pensée complexe qui est pour nous utile et nécessaire à la construction disciplinaire du FLE au niveau méthodologique, didactique et didactologique toujours dans le contexte pluridisciplinaire tel qu'à RUC.



Partie I

Le Français langue étrangère dans l'enseignement supérieur chinois

Chapitre I

Champ disciplinaire du FLE en milieu supérieur chinois

Au départ, nous n'avons pas pu vite déterminer le cadre du travail du présent chapitre, parce que le sujet que nous y allons aborder concerne multiples termes utilisés dans les travaux de recherche précédemment accomplis par nos confrères qui ne couvrent pas toujours le français en Chine dans la perspective disciplinaire. Parmi les termes tels que le domaine de l'enseignement du français en Chine (XIE Yong, 2007 : 11), le français à l'université (DAI Dongmei, 2014 : 199), l'enseignement du FLE en Chine (XU Yan, 2014 : vi), c'est David Bel (2017 : 40) qui a été le premier à proposer «les programmes universitaires de français » dans sa recherche de l'E/A du français en tant que discipline à part entière.

Nous considérons que le dernier chercheur a réussi à indiquer que le français est enseigné à l'enseignement supérieur chinois comme spécialité (法语专业). Pourtant, ce terme ne précise pas le fondement et la légitimité de la spécialité dans l'enseignement supérieur. En effet, il n'est pas facile de le définir en quelques mots, nous souhaitons ainsi proposer notre propre terme pour définir le domaine de travail de la présente recherche.

Le concept qui nous paraît le mieux approprié au service de notre recherche est bien le «champ » disciplinaire du FLE, notion inspirée de Pierre Bourdieu.

D'abord, selon Bourdieu, le champ est «un microcosme dans le macrocosme que constitue l'espace social (national) global », et «un système ou un espace structuré de positions [...] entre les différents agents occupant les diverses positions. »(Lahire, 2001 : 24-25) En plus, toujours selon Bourdieu, il y a champ «quand il y a des enjeux et des acteurs, c'est-à-dire des biens (matériels et symboliques) et des agents (individus, groupes, institutions) qui les poursuivent selon des stratégies réglées » (Porcher, 1987, cité par Cuq, 2005 : 22), et chaque champ «possède des règles du jeu

et des enjeux spécifiques, irréductibles aux règles du jeu et enjeux des autres champs » (Lahire, 2001 : 24).

Dans cette logique bourdieusienne, le français à l'université en Chine pourrait être considéré comme un champ disciplinaire parce qu'il s'est structuré en vue de la diffusion de la langue-culture française et francophone en milieu supérieur (microcosme) dans la société chinoise en évolution (macrocosme) où les besoins sont variés et diversifiés selon l'époque. On distinguera pour commodité :

- Des acteurs personnalisables (individuellement ou collectivement) : apprenants, enseignants, chercheurs-formateurs, éditeurs, administrateurs ;
- Des institutions : établissements d'enseignement, de formation-recherche, institution de diffusion (revues), d'édition, institutions technico-politiques (ministères) ;
- Des objets et des produits ;
- Du propos (ce à propos de quoi) : la langue et la culture françaises. (Porcher, L, 1987, cité par Cuq. J.-P., 2005 : 23)

Afin d'envisager de manière ordonnée l'état actuel du champ disciplinaire du FLE en contexte chinois, nous nous attachons surtout aux acteurs institutionnels, car ils constituent pour nous un lieu commun et privilégié où activent et s'affirment notamment les enseignants et apprenants en tant qu'acteurs individuels.

Ensuite, le qualificatif «disciplinaire » indique le statut de l'enseignement/apprentissage de français en Chine. Plus précisément, par cet adjectif, nous souhaitons mettre l'accent sur l'enseignement de français dans les établissements supérieurs ayant pour objet langue et culture française, à la différence des matières scolaires dans l'enseignement secondaire.

Enfin, nous souhaitons éclaircir le choix du terme «FLE » au lieu d'utiliser tout simplement «le français » comme les chercheurs cités ci-dessus. Le FLE est le sigle du «français langue étrangère » qui à l'origine désigne que « le français est une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs. » (Cuq, Gruca, 2005 : 94) En milieu

institutionnel supérieur chinois, le français est enseigné en tant que majeure dans le but d'initier les étudiants à la langue et de la culture française et de perfectionner leurs acquis. Dans ce cas-là la spécialité de français, appellation courante en Chine par habitude, fait partie de l'enseignement de français langue étrangère, car les étudiants l'apprennent comme première ou deuxième langue étrangère en milieu exolingue. Nous souhaitons préciser que dans la présente recherche, «la discipline FLE » ne s'applique pas à la Didactique du FLE en France s'attachant à la formation des spécialistes de didactique du français langue étrangère ou seconde et à la recherche de ce domaine⁵.

Il est à noter qu'il existe globalement en Chine trois catégories d'institutions d'enseignement du FLE : ce sont d'abord les établissements supérieurs (universités ou instituts) offrant un diplôme national de langue et littérature françaises, ensuite les établissements secondaires, et enfin les centres de formation de français préparant les étudiants non-spécialistes de français aux études en France (y compris l'Alliance française ou les cyber écoles). Compte tenu de la pertinence à nos questions de recherche dans le cadre du présent travail, nous nous focaliserons sur l'état des lieux de la discipline FLE dans les établissements supérieurs chinois.

1.1 Universités chinoises : institutions à la fois d'enseignement, de formation et de recherche du FLE

Il convient de dire que les universités ont joué et jouent toujours un rôle extrêmement important dans la construction du champ disciplinaire du FLE en Chine, pour la simple raison que c'est dans les universités que le français est appris et enseigné au titre de la spécialité à part entière en vue d'une formation diplômante au

⁵ Il est aussi nécessaire d'indiquer que la discipline FLE en licence offre une formation s'adressant aux étudiants qui souhaitent maîtriser la langue française écrite et orale, acquérir une connaissance approfondie de la culture française et bénéficier d'une méthodologie universitaire. Son enseignement serait semblable à celui d'une licence de Langues, Littératures et Civilisations étrangères (ci-après LLCE) ou de Langues étrangères appliquées (ci-après LEA) en France. Nous refusons d'emprunter les termes LLCE ou LEA pour appeler la discipline en question parce que notre recherche a pour but d'éclaircir les représentations de cette discipline, y compris sa définition, sa constitution, sa valeur, etc. chez les acteurs du terrain.

bout de 4 voire même de 10 ans d'études⁶, et que dans cette logique corollaire, les universités chinoises sont les institutions à la fois d'enseignement, de formation et de recherche du FLE disciplinaire en Chine. En conséquence, avant de connaître le FLE disciplinaire en milieu supérieur chinois, il nous semble utile et nécessaire de préciser notre terrain de base de recherche que sont les universités chinoises en question.

1.1.1 La typologisation des universités chinoises et le FLE dans les universités de différents types

Les établissements d'enseignement supérieur chinois fondés avant 1949 étaient globalement alignés sur les systèmes éducatifs européens, c'est-à-dire qu'ils étaient divisés en trois catégories : universités non spécialisées, instituts monodisciplinaires et écoles supérieures spécialisées. Au début de l'avènement de la Chine nouvelle dans les années 1950, en référence au modèle russe, le système éducatif du supérieur chinois a vécu la période dite «Regroupement des établissements d'enseignement supérieurs et des disciplines (en chinois *yuan xi tiao zheng* 院系调整) (ci-après le Regroupement), qui a largement favorisé le développement des instituts monodisciplinaires et des écoles spécialisées au détriment des universités pluridisciplinaires et non spécialisées. Selon WU Shulian (2002 : 51), depuis lors, les universités chinoises sont catégorisées selon les disciplines enseignées, on en compte alors 12 catégories d'universités, à savoir les universités des sciences humaines et naturelles (dites pluridisciplinaires), les universités polytechniques, les universités agricoles, les universités de sylviculture, les universités de médecine, les universités des langues étrangères, les universités des finances, les universités des sciences politiques et du droit, les universités des beaux-arts, les universités de l'éducation physique, les écoles normales supérieures et enfin les universités des minorités ethniques. De ce fait, les établissements d'enseignement supérieurs étaient chargés uniquement de l'enseignement, alors que les institutions de recherche ne faisaient que de recherches scientifiques à l'époque.

⁶ En effet, au niveau universitaire du FLE, on distingue en Chine la licence qui dure 4 ans, le master 3 ans et le doctorat 3 ans au moins.

Il a fallu attendre jusqu'aux années 1990-2000 pour que ce système éducatif supérieur de Chine ait énormément changé à la suite de la Fusion et la Reconstitution des établissements d'enseignement supérieurs (en chinois *yuan xiao he bing* 院校合并) (ci-après la Fusion et la Reconstitution) pour mieux répondre d'une part au besoin d'une Chine en pleine mutation tant du point de vue économique que du point de vue sociale et d'autre part au défi de l'internationalisation de l'éducation supérieure⁷.

Dans cette nouvelle perspective, les universités chinoises sont maintenant classées selon les recherches assumées. Il en résulte en gros les quatre types des universités que voici :

- 1) universités qui se distinguent par la recherche ;
- 2) universités qui a vocation à la fois pour la recherche et l'enseignement ;
- 3) universités qui se spécialisent dans l'enseignement ;
- 4) universités qui se caractérisent par la formation spécialisée et professionnelle (MA Luting, 1996 ; WU Shulian, 2002).

WU Shulian (2002), expert de la typologisation des universités, a réajusté le critère de typologie à double sens : catégories + types. Les universités sont classées non seulement selon leur importance en recherche (type recherche, type recherche-enseignement, type enseignement et type formation spécialisée), mais aussi en vertu des catégories disciplinaires. Quand on décrit une université la catégorie passe devant le type. À titre d'exemple, l'Université de Pékin (ci-après PKU) se classe parmi les universités pluridisciplinaires selon la catégorie disciplinaire et parmi les universités distinguées par la recherche selon l'importance en recherches scientifiques, alors que l'Université Tsinghua se considère comme université polytechnique distinguée par la recherche.

⁷ Adaptée à l'économie planifiée, le modèle russe a permis de développer dans une durée limitée l'industrie et la technologie, car les spécialités technologiques ont été largement renforcées au cours du Regroupement. Mais les spécialités à l'époque, ayant pour une spécialisation extrêmement fine, ont donné la priorité à une branche professionnelle donnée et ont donc connu une envergure trop limitée et une disjonction entre l'enseignement supérieur et le développement économique et social. D'ailleurs le modèle russe a beaucoup affaibli les disciplines de sciences sociales et humaines et a exercé une influence négative sur les études humanistes. Les réformes des structures économiques et politiques dans les années 1990 (l'évolution vers l'économie de marché, la simplification des institutions exécutives, etc.) exigent une réforme de l'éducation supérieure qui s'adapte à la mondialisation économique et aux concurrences internationales.

Depuis ces vingt dernières années, le Ministère chinois de l'Éducation, quant à lui, classe les universités selon les disciplines et en même temps selon l'importance en recherches scientifiques d'une université. La liste sur le site officiel montre que l'importance en recherches scientifique d'une université est révélée particulièrement par la disposition de fonds destinés à la recherche scientifique relevant des programmes 211 et 985⁸. Par exemple, RUC où nous travaillons est considéré comme une université pluridisciplinaire qui se distingue pour la recherche en tant qu'une université à la fois 211 et 985, alors que l'Université des Langues étrangères de Beijing (ci-après BFSU), où nous faisons nos études doctorales est classé parmi les universités des langues étrangères, de type recherche-enseignement puisqu'elle est appelé université 211⁹.

Force est cependant de constater qu'en Chine, la disciplinarisation du FLE ne se fait pas seulement dans les universités pluridisciplinaires comme RUC ou dans les universités des langues étrangères comme BFSU. Cette disciplinarisation se fait également dans les deux autres catégories d'établissements, c'est-à-dire les universités qui se spécialisent dans l'enseignement et celles qui se caractérisent par la formation spécialisée et professionnelles d'autant que ces universités de toutes catégories confondues se veulent elles aussi devenir sinon pluridisciplinaires, du moins multidisciplinaires.

Il est à noter que l'enseignement et les études des langues-cultures étrangères se développent avec l'évolution progressive de l'éducation supérieure chinoise depuis la fin de la dynastie des Qing jusqu'à nos jours. Les disciplines des LCE ont progressé après la fondation de la République populaire de Chine (ci-après RPC), et surtout après la mise en œuvre de la Politique de Réforme économique et d'Ouverture sur

⁸ Le Programme 211, visant à renforcer 100 établissements supérieurs pour le XXI^{ème} siècle, est un projet des universités nationales pilotes lancé en 1995 par le Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine, ayant l'intention d'améliorer à long terme la qualité de recherche scientifique et de l'enseignement des universités d'élite. Ces universités ont drainé les trois quarts des fonds de recherche du pays et concentré 96% des laboratoires-clés et 85% des disciplines-clés. Le Programme 985 est un programme par lequel le gouvernement chinois vise à promouvoir les recherches scientifiques et l'enseignement des 40 meilleures universités de recherche au niveau mondial. Le nom du projet a été officialisé par Jiang zemin, le président chinois d'alors lors du 100^e anniversaire de l'Université de Pékin le 4 mai 1998.

⁹ Selon la liste des universités placées sous l'égide du Ministère de l'Éducation consulté sur le site officiel de China Academic Degrees & Graduate Education Information <http://www.cdgd.edu.cn/xwvyjsjyxx/xwsytjxx/274346.shtml>

l'Extérieur (depuis les années 1980).

Il en est de même pour la discipline FLE qui s'ouvre à trois niveaux d'enseignement et de recherche, soit au niveau de la licence, du master et du doctorat en langue et littérature françaises. Si nous dénombrons les programmes de français en licence avant 1993, l'année où a été publié *le Précis de Réforme et de développement éducatifs de la Chine*, nous remarquons une explosion quantitative au XXI^e siècle : 29 départements de français en Chine avant 1993, alors que ce chiffre s'élève à 137 en 2015. Le schéma 1 montre que les universités pluridisciplinaires et celles des langues étrangères sont deux terrains traditionnels depuis la genèse du champ disciplinaire du FLE en Chine et continuent d'élargir leur sphère d'influence, tandis que les écoles normales supérieures, polytechniques commencent à rattraper leur retard, et les instituts de licence qui visent surtout à la formation professionnelle connaissent une explosion afin de satisfaire les besoins sociaux des professionnels de français et les besoins familiaux à l'égard de l'éducation de jeunes chinois aux langues étrangères.

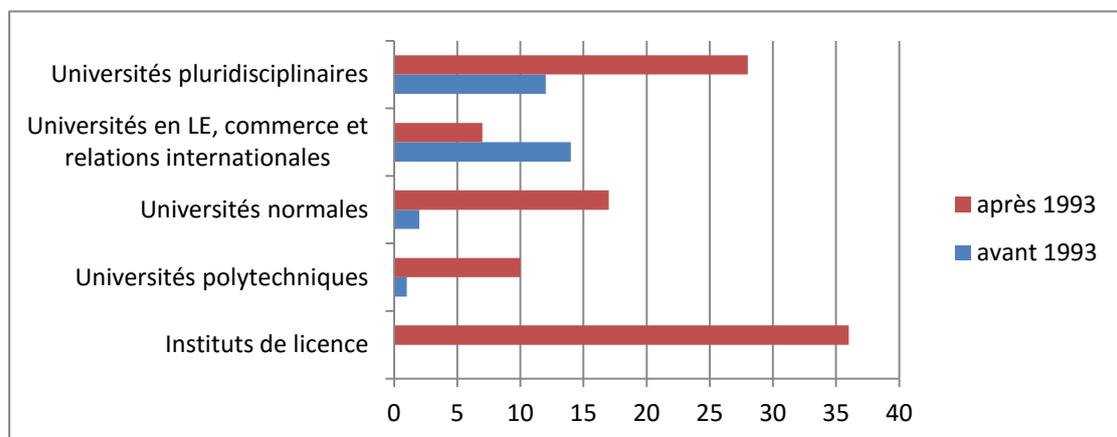


Schéma 1 Statistiques des programmes de français en licence dans différents types d'universités chinoises

En plus de la multiplication des terrains de français au niveau de la licence, la discipline FLE se développe également en master et en doctorat. En effet, depuis les années 1980, une quarantaine d'universités recrutent des aspirants chercheurs de FLE sous les catégories «langue et littérature françaises » ou «linguistiques étrangères appliqués ». Une dizaine d'universités recrutent des doctorants sous les mêmes catégories. Le tableau 2 montre la mise en place de programmes de master et de

doctorat dans les universités de quatre catégories principales en Chine jusqu'à la fin de 2015.

Type d'établissement	Programmes de master	Programmes de doctorat	Directeurs de thèse
Universités pluridisciplinaires	19	6	20
Universités en LE, commerce, et droits	15	5	15
Écoles normales supérieures	4	3	5
Universités polytechniques	3	0	0
Total	41	14	40

Tableau 1 Programmes de master et de doctorat de FLE¹⁰

Mais au cours du recueil et de l'analyse des données, nous remarquons que de plus en plus d'universités aspirent à la pluridisciplinarité en vue d'un meilleur développement universitaire. La question qui se pose alors est de savoir quelle est la différence entre ces notions « pluridisciplinaires » et « multidisciplinaires », et pourquoi toutes les universités chinoises ou presque désirent devenir pluridisciplinaires. Tel est le sujet que nous allons développer dans la section suivante.

1.1.2 Université pluridisciplinaire vs université multidisciplinaire

D'une manière générale, à en croire les dictionnaires franco-français, le terme « pluridisciplinaire » est synonyme de « multidisciplinaire »¹¹. Les deux adjectifs sont apparemment substituables dans le contexte courant. Or, en didactique des langues-cultures, la différence entre « pluri- » et « multi- » est fondamentale quand on lit le fameux *Cadre européen commun de référence pour les langues* (ci-après CECR) qui distingue pour la première fois « le plurilinguisme » insistant plutôt sur l'interaction des sous-domaines dans un ensemble, et le « multilinguisme » désignant plutôt « la connaissance d'un certain nombre de langues » ou « la coexistence de langues différentes dans une société donnée »¹².

¹⁰ C'est moi qui ai rassemblé les données chiffrées ci-dessus en m'appuyant sur les documents distribués par l'ACPF lors du Congrès annuel de cet organisme ou sur les informations des sites officiels des universités ayant un programme de français en licence.

¹¹ « Pluridisciplinaire » signifie « qui réunit, porte sur plusieurs disciplines, plusieurs sciences » (dictionnaire Hachette encyclopédique illustré 1998 : 1476), alors que « multidisciplinaire » « qui concerne plusieurs disciplines ou spécialités » (Lar. encyclop. Suppl. 1975) Consultez sur le site <http://www.cnrtl.fr/definition/multidisciplinaire>

¹² Compte tenu de sa pertinence à notre discussion, nous nous permettons de citer ici le passage intégral de cette

Largement inspiré de cette explication judicieuse, et par analogie, nous adoptons le terme « pluridisciplinaire » pour qualifier en chinois de « zong he xing » (综合性) les universités qui proposent un large éventail de cursus et de projets de recherche couvrant le plus possible les disciplines des sciences sociales, humaines et naturelles afin de former, grâce à leurs abondantes ressources disciplinaires générales, les étudiants aux connaissances et compétences fondamentales et générales permettant un développement personnel et professionnel dans leur future carrière socio-professionnelle. Nous adoptons le terme « multidisciplinaire » pour qualifier en chinois de « duo ke xing » (多科性) les universités dans lesquelles coexistent différentes disciplines bien distinctes les unes des autres permettent dans une grande mesure la diversification des enseignements universitaires.

De cette différenciation analogique, on pourrait facilement déduire qu'en Chine, les universités dites pluridisciplinaires jouissent en général d'un statut supérieur et privilégié aussi bien auprès des autorités éducatives de différents échelons qui accepteraient volontiers de leur accorder davantage de faveurs politique, économique et surtout financière que parmi la population. Les parents préfèrent y envoyer leurs enfants d'autant plus que ceux-ci sont pour la grande majorité enfants uniques qui portent tous les honneurs et bonheurs de la famille de plusieurs générations.

Ainsi, depuis la fin du XX^e siècle jusqu'à aujourd'hui, il y a des universités chinoises spécialisées dans une ou deux disciplines particulières qui cherchent pourtant à diversifier et enrichir leurs cursus et recherches dans le but de devenir un jour une université pluridisciplinaire. En attendant, elles ont mis en place la formation des étudiants à ce qu'on appelle « double compétence » dans le sens d'une discipline + une autre en 4 ans d'études universitaires. D'autres universités ont procédé soit à la multiplication des disciplines au sein d'un établissement spécialisé, soit à la fusion de plusieurs instituts en une nouvelle université pluridisciplinaire. C'est notamment le

ouvrage : « On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère [...]. Bien au-delà, l'**approche plurilingue** met l'accent sur le fait que [...] il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (CECRL, 2001 : 11)

cas des universités des langues étrangères qui ont d'abord proposé des cours à orientations fonctionnelles selon la demande sociale et la possibilité des établissements concernés, puis ont programmé de nouvelles spécialités telles que la diplomatie, le journalisme, le commerce ou la gestion d'entreprises. Citons par exemple l'Université des Études internationales de Shanghai (ci-après SHISU). Sur les 40 spécialités en licence, on compte 26 spécialités en langues et littératures étrangères qui constituent la discipline atout de l'Université, et 14 autres spécialités que la langue qui touchent aux sciences éducatives, économiques, administratives et juridiques. Il en est de même pour la BFSU où nous faisons nos études doctorales actuellement. Au long de ces soixante-dizaines d'années d'existence, BFSU a passé d'un institut anciennement monodisciplinaire à une université intégrant plusieurs nouvelles disciplines dans les 17 instituts et les 6 départements. Ce sont entre autres l'économie, le droit, la gestion d'entreprises. Ceci dit, on aurait bien compris FU Rong (2012 : 23) qui a défini BFSU comme une « université pluridisciplinaire de sciences sociales au sens large du terme ».

Après avoir défini de façon générale les universités chinoises de différentes catégories et de différents types, et en particulier après avoir distingué les universités pluridisciplinaires des universités multidisciplinaires, c'est le moment de regarder de plus près les universités où est enseigné le FLE au titre de spécialité disciplinaire du point de vue enseignement, formation et recherche.

1.1.3 En tant qu'institution d'enseignement

Par « institution d'enseignement » du FLE, nous entendons ici les universités chinoises dans lesquelles est enseigné le FLE au titre de spécialité disciplinaire mais au niveau de la licence, parce qu'à ce niveau est constitué le gros bataillon d'acteurs institutionnels de français qui contribuent directement à la disciplinarisation du FLE en milieu universitaire de Chine.

1.1.3.1 Le FLE dans les universités des langues étrangères, de commerce international et de droit

Avant d'examiner plus avant la spécialité de FLE en Chine, nous aimerions préciser la raison pour laquelle nous regroupons les universités des langues étrangères, de commerce international et de droit dans une même catégorie. À l'origine, la vocation principale de ces universités restait identique. Par exemple, malgré son nom, l'Université du Business international et d'Économie est historiquement reconnue en Chine parmi les universités de langues y compris de langue française, parce que les langues en général et le FLE en particulier jouissent toujours d'un statut disciplinaire à part entière dans cette université. Elle est en effet l'une des premières universités chinoises où le français est enseigné comme spécialité (CAO, WANG, 2011 : 3). C'est également le cas de l'Université des Affaires Étrangères de Chine et de l'Université des Relations internationales qui sont réputées pour l'enseignement des langues dont le FLE et les études internationales. Ces universités des langues étrangères, du commerce international et du droit partagent les mêmes objectifs de formation des étudiants à «compétences composées»¹³ et leurs cursus sont semblables avec des cours à orientations fonctionnelles.

Quand on parle de la construction disciplinaire du FLE dans les universités des langues étrangères, l'Université des Langues Étrangères de Beijing et l'Université des Études internationales de Shanghai, qui sont parmi les premières et les plus prestigieuses en milieu institutionnel chinois.

Sur les 7 départements de français créés dans les années 1960, 6 ont été faits dans les universités des LE ou en finances, économie et droit, ce qui montre l'importance des universités de ce genre dans l'histoire de la diffusion du français en Chine. À la même époque, trois autres départements de français ont été inaugurés à

¹³ Selon FU Rong (2005 : 30), l'idée principale de la formation à «compétences composées» consiste à «faire acquérir durant quatre ans non seulement les quatre compétences exigées par une langue (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale), mais encore une autre spécialité que la langue, ce qui se traduit dans les cursus par l'obligation de suivre en plus des cours de langue qui restent prédominants les quatre années durant des cours d'autres disciplines. Au niveau des connaissances acquises, les étudiants restent avant tout spécialistes de langue, mais ils possèdent également une base de savoir et savoir-faire liés à une spécialité professionnelle afin qu'ils soient davantage performants, flexibles et opérationnels une fois en poste dans le monde du travail. Ils disposeront ainsi d'un atout supplémentaire et pourront se montrer rapidement opérationnels dans leur futur poste de travail. »

l'Institut des Langues étrangères respectivement dans le Sichuan à Chongqing, dans le Shanxi à Xi'an et dans le Guangdong à Guangzhou de manière à équilibrer géographiquement l'E/A supérieur du FLE en Chine.

L'E/A supérieur du FLE a connu un épanouissement dans les années 1960 à la suite de l'établissement des relations diplomatiques entre la Chine et la France. La Chine avait grand besoin d'interprètes de français dans ses activités diplomatiques et culturelles suivant les premières années de l'établissement des relations diplomatique avec la France en 1964. Le nombre des étudiants a ainsi battu le record : en 1965, l'Institut des Langues étrangères de Shanghai a recruté 6 classes d'étudiants de français alors que le nombre total des étudiants chinois francophones a atteint 450 à l'Institut des Langues étrangères de Beijing (DAI Dongmei, 2014 : 366).

Les professeurs chinois des langues étrangères accordaient la plus grande attention à l'acquisition de compétences linguistiques des étudiants, c'est-à-dire qu'« avec les langues qu'ils possèdent parfaitement, que ce soit l'anglais, le russe, le français, l'espagnol, l'arabe ou d'autres langues, ils peuvent écrire, parler, traduire et mener des recherches dans tous les domaines [...] » (LI Chuansong, XU Baofa, 2006 : 237).

Les échanges commerciaux qui sont intensifiés au tournant du XXI^e siècle entre la Chine et le reste du monde ont favorisé l'épanouissement de l'E/A supérieur du FLE avec 14 programmes de français durant la première décennie du XXI^e siècle. Ce sont surtout les établissements que nous traduisons littéralement «instituts indépendants »¹⁴ et qui sont souvent fruits d'une coopération entre une entreprise qui investit et un établissement supérieur public. En général, ces établissements d'enseignement et de formation de langue mettent l'accent sur l'entraînement des apprenants aux compétences professionnelles dans une langue étrangère déterminée.

¹⁴ Les instituts indépendants ne sont pas bien placés au système universitaire de Chine ni financés par l'État : parmi les établissements catégorie A (*Benke* en chinois), ils sont à la sous-catégorie 3A et ne sont pas prioritaires pour le recrutement des étudiants.

1.1.3.2 Le FLE dans les universités pluridisciplinaires

Dans l'histoire de la diffusion du français en Chine, les universités pluridisciplinaires occupent dès le début une place importante. En effet, le premier département de français en Chine est né dans une université de ce type : la Section de français créée en 1863 au Collège du *Tongwen guan* était le centre des études françaises à l'Université de la Capitale (京师大学堂), prédécesseur du premier département de français en Chine en 1919¹⁵. Les premiers enseignements supérieurs du français dans le Sud de la Chine se déroulaient en 1921, à l'Université du Sud-Est, qui est aujourd'hui l'Université de Nankin (ci-après NJU).

Peu après la fondation de la RPC en 1949, deux universités pluridisciplinaires se sont engagées dans l'E/A du français à côté des trois départements de français existant à l'époque, malgré la régression du FLE face à l'essor du russe. La PKU et la NJU ont été cependant renforcées parce que des professeurs renommés issus de l'Université Tsinghua et de l'Université sino-française de Peiping ont rejoint la PKU (DAI Dongmei, 2014 : 347) et que d'autres grands professeurs de français de l'Université Jinling et de l'Université Aurore sont devenus grossir le corps professoral de la NJU. En 1957, dans l'Université Sun Yat-sen s'est installé le département de français, premier du genre dans le sud de la Chine qui a attiré un grand nombre de professeurs célèbres dont LIANG Zongdai, grand écrivain et traducteur francophone.

Comme nous l'avons mentionné auparavant, l'enseignement du français a évolué selon le contexte politique et international du pays. Par exemple, 7 universités pluridisciplinaires ont institué une spécialité de français dans les années 1970 afin de former plus de professionnels de français à l'occasion du retour de la Chine nouvelle à l'Organisation des Nations Unies. En tant que langue internationale, le français servait de pont entre la Chine et les pays francophones dans le monde et jouait un rôle majeur dans les affaires étrangères entre la Chine et le reste du monde dans une époque où la Chine était isolée à la fois du monde occidental et du bloc soviétique.

En vue d'examiner le développement actuel de la discipline FLE dans les

¹⁵ Consulté sur le site <http://sfl1.pku.edu.cn/france/index.htm> le 10 mars 2016

universités pluridisciplinaires, nous avons effectué un recensement des universités qui ont mis en place le programme de FLE jusqu'en 2015 et nous avons remarqué que les universités pluridisciplinaires représentent actuellement le plus grand groupe du milieu institutionnel du FLE en Chine (cf. Annexe I, tableau 2). La raison en est qu'avec le regroupement des universités de la fin des années 1990, la quantité des universités pluridisciplinaires a beaucoup augmenté: le français langue vivante 1 est présent dans 41 établissements d'enseignement supérieurs en Chine, sans compter 14 instituts indépendants qui croient être « pluridisciplinaires ».

Mais quand nous entrons plus en détail sur l'E/A du français dans les universités de ce type, nous constatons qu'il n'y avait que 14 universités ayant un programme de FLE avant 2000. À part ces universités réputées pour l'enseignement et la recherche du FLE, il y a 25 autres qui ont la spécialité de français depuis moins de dix ans, et 19 proposent l'enseignement du FLE seulement au niveau licence puisque les enseignants de français de ces établissements ne sont pas qualifiés pour diriger le mémoire de master.

1.1.3.3 Le FLE dans les Écoles normales supérieures

Jusqu'en 2015, 21 écoles normales supérieures¹⁶ disposaient d'un programme de FLE. Cinq d'entre elles sont sous la tutelle du Ministère de l'Éducation, 15 dépendent de la province et un institut indépendant. (Cf. Annexe I, tableau 1).

Les programmes du FLE dans les écoles normales supérieures ne se distinguent pas de ceux dans les universités d'autres types, puisque les cours de langue et de littérature françaises l'emportent sur le reste et que les étudiants ne reçoivent pas de formation en didactique du FLE.

En Chine, les écoles normales supérieures ressemblent beaucoup aux universités pluridisciplinaires. À titre d'exemple, l'École Normale de la Chine de l'Est (ci-après ECNU) se reconnaît « université pluridisciplinaire axée sur la recherche sous la tutelle

¹⁶ L'école normale supérieure désigne en France et dans les pays francophones « établissement d'enseignement supérieur et de recherche. Nous optons « école » dans l'appellation complète, mais dans le sigle, nous respectons la traduction en anglais dans laquelle « U » désigne toujours « university »

du Ministère de l'Éducation et de la Municipalité de Shanghai », elle comprend 26 facultés des sciences naturelles, sociales et humaines. Disposant de cinq directeurs de mémoire de master et deux directeurs de thèse, c'est une université forte en littérature, culture françaises et en traductologie.

En termes d'objectifs de formation, les programmes du FLE des écoles normales supérieures ne sont guère différents de ceux des autres universités. Selon la présentation du département de français faite tout récemment sur le site officiel de l'École normale de la Capitale (ci-après CNU), les étudiants sont formés « aux compétences linguistiques de français et aux connaissances pratiques en français sur la France, l'Europe et la Chine ». Bien que théoriquement ce soit une université destinée à former les futurs enseignants, son programme de formation n'a aucun rapport avec la formation de futurs enseignants de français.

En ce qui concerne les débouchés, nous constatons que les diplômés de la CNU sont employés dans divers secteurs tels que la presse, les affaires étrangères, les entreprises chinoises et françaises, l'éducation supérieure, la recherche, le tourisme et les beaux-arts, ce qui nous amène à croire qu'il s'agit d'un simple établissement d'enseignement supérieur parmi tant d'autres.

1.1.3.4 Le FLE dans les universités polytechniques

La spécialité de FLE enseignée dans les universités polytechniques est actuellement en émergence en Chine avec une quinzaine d'établissements existant en 2015. L'enseignement du FLE dans ces universités est particulièrement influencé par les sciences naturelles et technologiques dans la mesure où sur les objectifs de l'enseignement du FLE, il s'agit de « la formation des étudiants à la maîtrise des quatre compétences fondamentales de français et aux sciences appliquées » ou à « l'acquisition d'un certain savoir scientifique », dans la mesure où, en termes de débouchés, il est question de former de futurs « traducteurs ou interprètes de technologie », et dans la mesure où sur le cursus, c'est principalement le français sur objectif scientifique comme « la compréhension écrite de textes scientifiques », « le

français des sciences et des technologies », « la traduction du français en chinois sur objectif scientifique ».

Si la description de la présence du FLE dans différentes universités chinoises nous aide à bien situer le FLE du point de vue de l'enseignement, il serait plus aisé de l'évaluer le FLE en tant que discipline en analysant les objectifs de formation prévus dans les programmes de formation, parce que les objectifs de formation sont souvent très révélateurs de l'idée directrice de la construction disciplinaire du FLE. C'est pourquoi dans la section suivante, nous allons en parler spécialement de manière comparée.

1.1.3.5 Les objectifs de formation des trois universités : une étude comparée

Tout en affirmant que les objectifs de l'enseignement universitaire du FLE en licence sont variés et variables d'une université à l'autre, il faut cependant souligner que dans l'ensemble et sur le fond en particulier, ils ne sont pas si différents les uns des autres que l'on pourrait l'imaginer, ce qui est pour nous tout à fait normal dès lors que, comme nous l'avons remarqué ci-avant, les institutions d'enseignement du FLE de toutes catégories confondues vont en se ressemblant. Pour l'illustrer plus pertinemment, il nous suffirait de comparer les objectifs de formation relevés dans les trois programmes de français des trois universités chinoises représentatives. Ce sont l'Université de Wuhan qui est par excellence une université pluridisciplinaire en Chine, l'École normale de Nanjing qui peut être, comme son nom l'indique, représentante des écoles normales supérieures chinoises, et l'Université Jiaotong du Sud-ouest de Chine qui est un établissement d'enseignement supérieur plutôt polytechnique.

Nom	Objectifs du FLE	Année de naissance du FLE en licence	Type
------------	-------------------------	---	-------------

Université de Wuhan (ci-après WHU)	Nous visons à former les étudiants à la maîtrise de la langue française, des connaissances fondamentales sur la linguistique, la littérature et la culture françaises. Nos diplômés seront dotés de bonnes compétences de français et seront capables de mener les plus simples recherches scientifiques. Ils posséderont surtout une vaste étendue de connaissances en littérature et linguistique et sont qualifiés pour travailler les affaires étrangères, commerciales, touristiques, didactiques, culturelles ou aux recherches scientifiques ou encore pour continuer leurs études en master.	1973	Université pluridisciplinaire
École normale de Nanjing (ci-après NNU)	La licence français – anglais est une formation quinquennale qui vise à former les spécialistes à «compétences composées». Les diplômés doivent maîtriser en même temps le français et l’anglais ainsi que les connaissances disciplinaires telles que la littérature et la culture françaises, les connaissances générales de la culture occidentale, l’Union européenne, les finances, le commerce international, le tourisme, le management. Ils seront capables d’exercer des professions telles que traducteurs, enseignants, gestionnaires, chercheurs dans des établissements publics des affaires étrangères, des échanges commercial et culturel ou des établissements d’enseignement, etc.	2004	École normale supérieure
Université du Sud-ouest de Chine (ci-après SWJTU)	Notre formation poursuit les objectifs suivants : aider nos étudiants à jeter une base solide en langue-culture française ; les initier au commerce international, au droit, à la traduction scientifique et technique. Après les études en licence, nos diplômés seront en mesure de travailler dans les secteurs suivants : relations internationales, tourisme, traduction scientifique et technique, enseignement et industrie.	2004	Université polytechnique

Tableau 2 les objectifs de l’enseignement du FLE des trois universités

De ce tableau schématisé, nous pouvons facilement dégager au moins trois renseignements suivants :

En premier lieu, la bonne maîtrise des compétences linguistiques en français et la connaissance générale des pays francophones sont communément exigées dans les trois différentes universités aux apprenants de français.

En deuxième lieu, deux de ces trois universités restent attachées à la formation à « compétences composées », cela témoigne de la popularité de ce concept en éducation supérieure chinoise. Si NNU s’applique au bilinguisme (français + anglais) l’université polytechnique SWJTU cherche quant à elle à se faire remarquer le FLE sur objectif scientifique et technologique.

En troisième et dernier lieu, l’Université de Wuhan, en tant qu’université pluridisciplinaire, est la seule à ne pas prendre le FLE pour outil d’accès à des

connaissances d'autres disciplines : elle ne semble pas intéressée par le concept de « compétences composées » et reste prudente en ce qui concerne la fonction utilitaire du FLE. Pour WHU en effet, la culture humaine et artistique prime sur les compétences professionnelles. En vue d'une éducation humaine des étudiants, WHU s'intéresse à développer en priorité la littérature et la linguistique françaises dans le cadre traditionnel de la discipline FLE. Elle exige de ses diplômés de français le savoir théorique fondamental et le savoir-faire de recherche du FLE. Elle demande à ses diplômés de français de savoir observer les choses et y apporter des solutions.

Ainsi, les objectifs de l'enseignement universitaire du FLE reflètent plus ou moins les différentes conceptions de la construction disciplinaire du FLE des trois différentes universités. Il faut dire que dans une certaine mesure, cette différence est d'une portée universelle pour les établissements d'enseignement supérieur du FLE en Chine.

1.1.4 En tant qu'institution de formation et de recherche

Par « formation » au FLE, nous entendons dans la présente recherche la formation professionnelle du corps professoral du FLE. Or, étant donné qu'à ce jour en Chine, aucun établissement d'enseignement supérieur ne prend en charge la formation professionnelle des enseignants de FLE, la formation universitaire des étudiants en master et/ou en doctorat pourrait s'identifier à la formation des professeurs du FLE.

1.1.4.1 Formation en master et en doctorat

Jusqu'en 2015, sur les 137 établissements d'enseignement supérieurs en Chine, 41 départements de français proposent la formation en master, et 14 en doctorat. À la différence de la formation des étudiants au FLE en licence, l'objectif général du master et du doctorat est de former de jeunes chercheurs en langue et littérature françaises. À ce niveau, ce qui est au cœur de la formation, ce sont les savoirs et le savoir-faire de la recherche en matière de linguistique générale et linguistique

appliqué, de littérature franco-francophone, de francophonie ou de traductologie. C'est dans le cadre de la linguistique appliquée que la didactique du FLE est enseigné au sein du département de français. En ce qui concerne le débouché l'enseignement, la recherche scientifique, la traduction ou les échanges internationaux sont parmi les domaines les plus cités. S'agissant des enseignements dispensés à ce niveau, les voici au tableau 3 :

Enseignements dispensés	Nombre de départements sur 41 masters	Nombre de départements sur 14 doctorats¹⁷
Sciences du langage (linguistique générale, sémiotique, stylistique, narratologie, sociolinguistique, lexicologie, lexicographie, linguistique appliqué (didactique du FLE))	27	9
Littérature (littérature de France et des pays francophones, littérature comparée)	31	11
Traductologie (traduction littéraire, pratiques de traduction)	29	6
Culture (culture française, les cultures comparées et les études interculturelles)	14	
Études de France et des pays francophones	8	
Diplomatie et politique internationale	1	
Économie et commerce	1	
Les études commerciales interculturelles	1	
L'économie et la société françaises		1

Tableau 3 Enseignements dispensés en master et en doctorat de langue et littérature françaises¹⁸

En lisant ce tableau, il nous serait facile de constater que la littérature, les sciences du langage et la traductologie sont les trois principales spécialisations au sens large du terme au niveau master et surtout au niveau doctorat. Les études sur la culture (surtout en communication interculturelle) et des pays francophones se multiplient rapidement grâce aux échanges entre la Chine et les pays francophones dans les domaines culturel, politique, économique et sociale.

Il est à noter que les universités pluridisciplinaires et celles des langues participent activement à la formation de master et de doctorat en FLE. D'après notre recensement, la moitié des directeurs de thèse de français en Chine, soit 20 sur 40, travaillent dans les universités pluridisciplinaires. Les universités pluridisciplinaires et

¹⁷ Si notre recensement se fait toujours au nom du département, c'est que le recrutement de masters et de doctorants se fait toujours sous la responsabilité du département de français.

¹⁸ C'est nous qui avons recensé les données en consultant des sites officiels des universités offrant une formation de la discipline FLE en master et en doctorat.

celles des langues assument une grande responsabilité en matière de formation initiale des enseignants chinois de français, car un diplôme de master est une condition préalable pour devenir enseignants dans la plupart des universités catégorie A¹⁹ de même et qu'un diplôme de doctorat est de plus en plus exigé dans les universités sous-catégories A1 et A2.

Mais ce qui distingue les universités pluridisciplinaires de celles de langues, c'est que souvent, les premières restent attachées au cursus classique du FLE²⁰, alors que les secondes s'ouvrent sur les nouveaux domaines tels que les sciences politiques, la diplomatie, les relations internationales, l'économie, le commerce, tout en maintenant leur cap littéraire et linguistique.

La lecture du tableau 3 mérite une note supplémentaire mais non moins significative quant à la formation des enseignants de FLE en Chine. Il s'agit des universités chinoises habilitées à proposer la formation doctorale en langue et littératures françaises. Elles sont seulement 14 sur 137 départements ou sections de français. Ce contraste paraît encore plus frappant quand on sait qu'à travers la Chine d'aujourd'hui, nous sommes plus de mille enseignants de FLE en milieu institutionnel de langue²¹, et que chaque année, en moyenne, il y a seulement une vingtaine de doctorants de FLE inscrits en Chine²². Tout cela montre paradoxalement que d'un côté, les universités chinoises jouent un rôle extrêmement important dans la formation professionnelle des enseignants de FLE, mais de l'autre, ces mêmes universités sont loin d'être en mesure de répondre à la demande de la grande majorité des enseignants de français désireux d'une formation approfondie en langue et littérature françaises en général, et en didactique du FLE en particulier.

¹⁹ Les universités chinoises sont très hiérarchisées avec les catégories A et B qui prévoient une scolarité de 4 ou 3 ans. Au *Gaokao*, les candidats pourraient être recrutés dans les universités de catégories A (sous-catégories A1, A2, A3) et B (B1 et B2) en fonction de leur note au *Gaokao*. Les universités les mieux placées sont plus exigeantes envers les étudiants et les enseignants

²⁰ Sur les 20 universités pluridisciplinaires, 16 forment des aspirants-chercheurs en littératures française ou francophone, 16 en sciences du langage, 14 en traductologie.

²¹ Information fournie par le secrétaire général de l'Association Chinoise des Professeurs de français

²² 27 en 2009 (CAO, WANG, 2011 : 6) et 30 en 2016 (C'est nous qui avons recensé les doctorants recrutés sur les sites officiels des universités concernées et à partir des interviews auprès des enseignants de ces universités)

1.1.4.2 Recherche dans la discipline FLE en Chine

Il existe en Chine deux types d'institutions de recherche en études française et francophone, ce sont les universités en droit de former les masters et les doctorants de FLE et les académies de Sciences sociales aux niveaux national ou provincial. Les départements de français dans les universités pourraient être considérés comme les principaux terrains de recherche en la matière, car les recherches relatives à la langue, à la littérature et à la culture françaises sont rares dans les académies de Sciences sociales, sauf dans l'Académie Chinoise des Sciences sociales et celle de Shanghai.

De façon générale, les articles et les projets sont pris en compte en tant qu'indicateurs du niveau de recherches d'une institution de recherche et des universitaires. Dans la présente recherche, nous avons présenté les statistiques des articles publiés et des projets de recherche établis au niveau national pour d'une part, dresser un panorama de la recherche scientifique de la discipline FLE, et d'autre part, découvrir le(s) domaine(s) de recherches du FLE le(s) plus florissant(s) et les départements de français les plus performants au niveau de recherches.

Étant donné que dans la plupart des universités de catégorie A sont valorisés les articles publiés dans les revues indexées telles que Chinese Social Sciences Citation Index (ci-après CSSCI), Chinese S&T Journal Citation Reports, Social Sciences Citation Index (ci-après SSCI), Sciences Citation Index, Arts & Humanities Citation Index (ci-après A&HCI) ou Engineering Index, nous avons examiné 15 revues de langues étrangères et de littératures étrangères au CSSCI pour une période de dix ans (2006-2015) et y avons fait l'inventaire des articles du FLE afin d'illustrer l'état actuel de recherches de la discipline FLE. Ces revues sont les suivantes :

- *Recherche et enseignement des langues étrangères (ci-après RELE),*
- *Journal des langues étrangères (ci-après JLE),*
- *Langues étrangères modernes (ci-après LEM),*
- *Langues étrangères en Chine (ci-après LEC),*
- *Journal des traducteurs chinois (ci-après JTC),*
- *Éducation des langues étrangères assistée par ordinateur (ci-après ELEAO),*

- *Théories et pratiques de l'E/A des LE (ci-après TPEALE),*
- *Éducation des langues étrangères (ci-après ELE),*
- *Recherche des langues étrangères (ci-après RLE),*
- *Langues étrangères et leurs enseignements (ci-après LELE),*
- *Critiques de la littérature étrangère (ci-après CRLIET),*
- *Littérature étrangère (ci-après LIET),*
- *Études de la littérature étrangère (ci-après ELIET),*
- *Littérature à l'étranger (ci-après LIAET),*
- *Littérature étrangère contemporaine (ci-après LIETCO)²³.*

En ce qui concerne les projets de recherche en FLE, nous en avons fait un recensement à l'aide de la banque de données de la Fondation nationale des Projets de recherches de Sciences sociales (ci-après FNPRSS)²⁴ puisque c'est le top niveau des recherches chinoises en sciences sociales et humaines.

Durant les dix dernières années (2006-2015), les recherches du FLE sont restées stables en quantité. Selon le schéma 2, les recherches de première qualité demeurent inchangées en quantité du fait que le nombre de publications était à une vingtaine d'articles en moyenne chaque année. Il n'y a pas eu de croissance exceptionnelle en 2015 par rapport à 2006, cela pourrait être retenu comme le premier « symptôme » du développement médiocre de la discipline FLE dans le domaine de recherches.

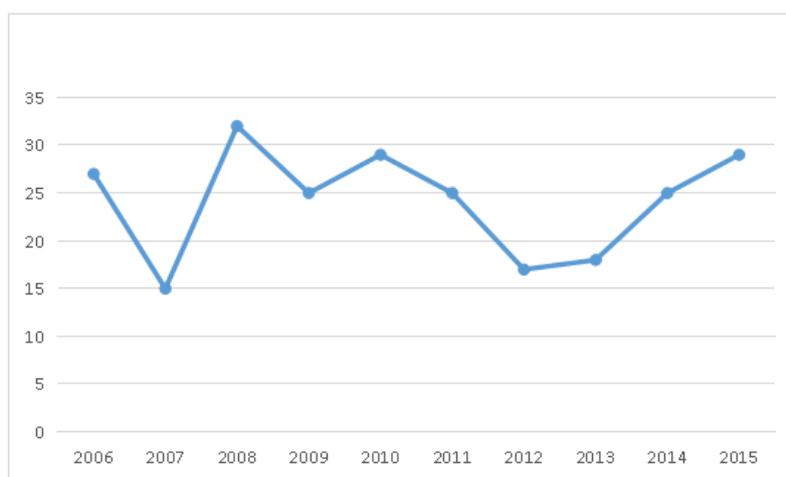


Schéma 2 évolution quantitative des recherches du FLE

²³ Comme l'indiquent leurs titres, ces revues ne sont pas réservées au FLE, mais à toutes les langues vivantes.

²⁴ Consultez sur le site <http://fz.people.com.cn/skygb/sk/>

Si nous comparons les recherches du FLE avec celles de toutes les langues confondues, nous remarquerons qu'elles sont très en retard dans la mesure où les publications du FLE représentent une part extrêmement faible jusqu'à presque négligeable dans les revues indexées ou les revues clés. Il n'y a même pas un article dans les revues telles que *LEM* et *ELEAO*, ce qui traduit les lacunes du FLE en recherches linguistiques, technologies éducatives ou méthodologies de recherche (cf. Schéma 3).

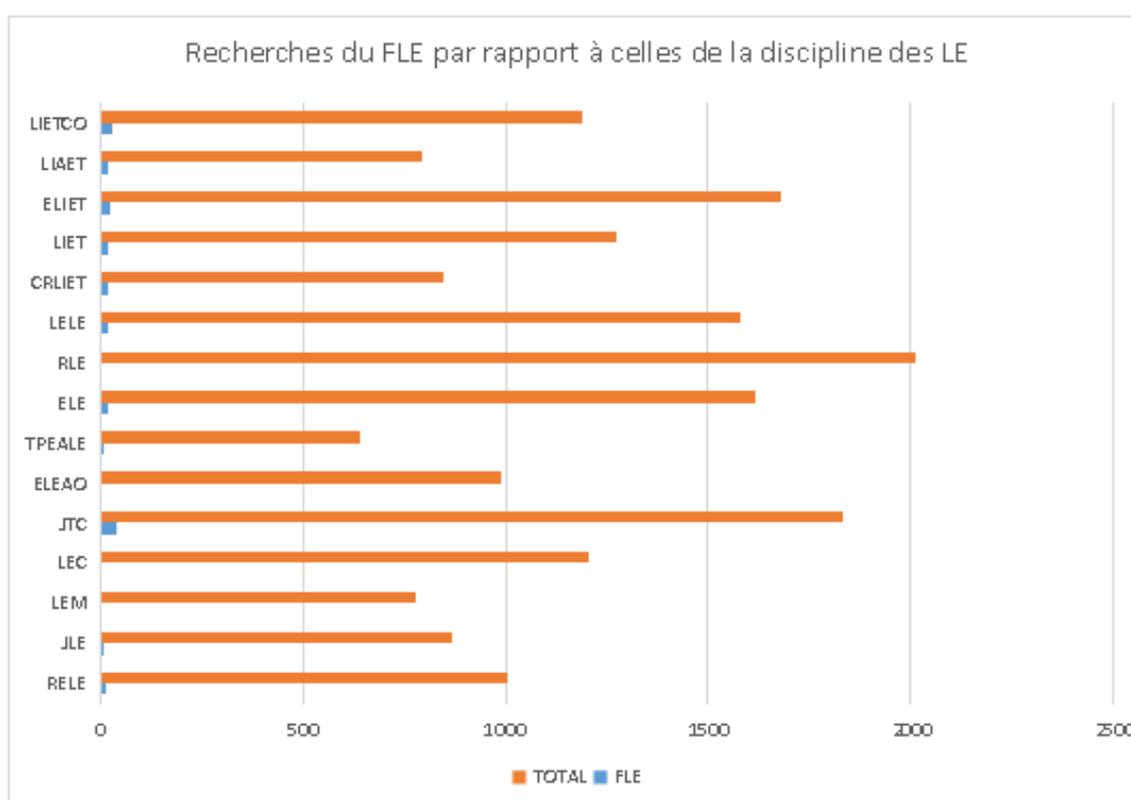


Schéma 3 Nombres de publications du FLE par rapport à celles des LE

Le chiffre tiré de la FNPRSS semble confirmer la faiblesse du poids des enseignants du FLE : les projets en littérature francophone représentent à peine 3,6% des projets de catégorie « littératures étrangères » pendant la période de 2006-2015 (cf. Schéma 4).

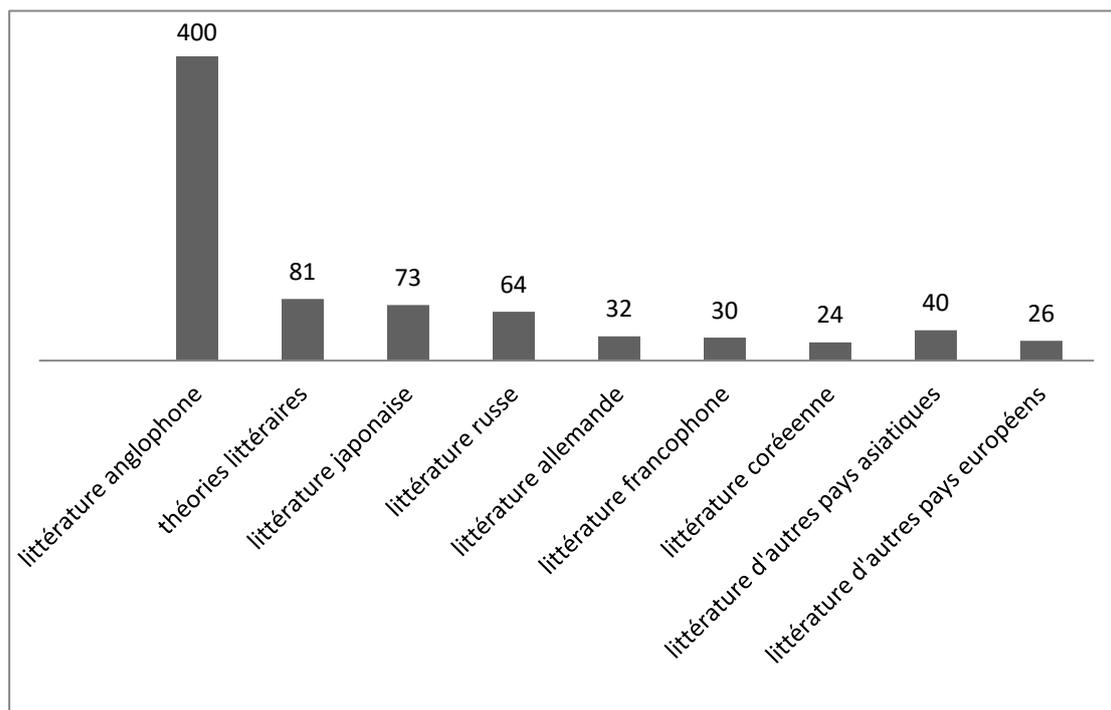


Schéma 4 Répartition des projets de recherche sur la littérature à la Fondation chinoise des Sciences sociales

Le schéma 5 montre la quantité des projets de recherche de la littérature francophone pris en charge par les universitaires du FLE durant les dix dernières années. À part 2012, année relativement « fructueuse » pour les recherches littéraires francophones, très peu de projets de FLE ont été admis et subventionnés par la FNPRSS.

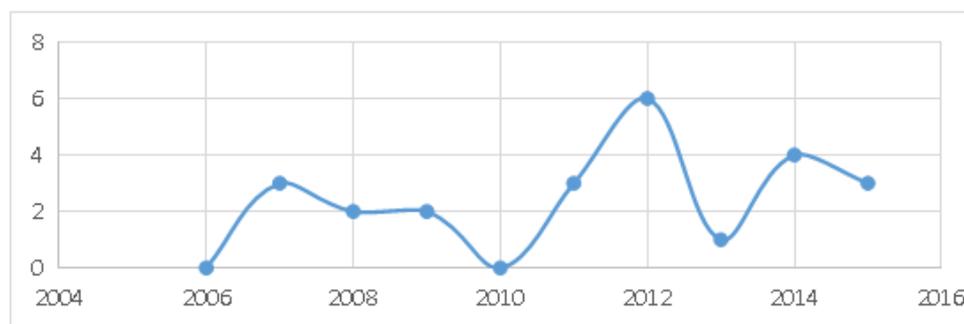


Schéma 5 Quantité des projets de recherches de la littérature francophone soutenus par la FNPRSS

Après avoir recensé les recherches durant les dix dernières années, nous nous apercevons que du point de vue quantitatif, la discipline FLE connaît un développement extrêmement déséquilibré en ce qui concerne les domaines

disciplinaires de recherche : les recherches sur la linguistique et la didactique du FLE sont quasiment absentes à la FNPRSS avec 4 projets sur 2306 pendant 10 ans. Au sein de la discipline FLE, les recherches sur la linguistique et la didactique du FLE sont également très minimales par rapport à celles sur la littérature et la traduction. Le Schéma 6 met en lumière la répartition disproportionnée des recherches du FLE, car on compte seulement 9 articles en sciences du langage et 11 en didactique sur les 243 articles du FLE publiés dans les 15 revues durant les dix dernières années.

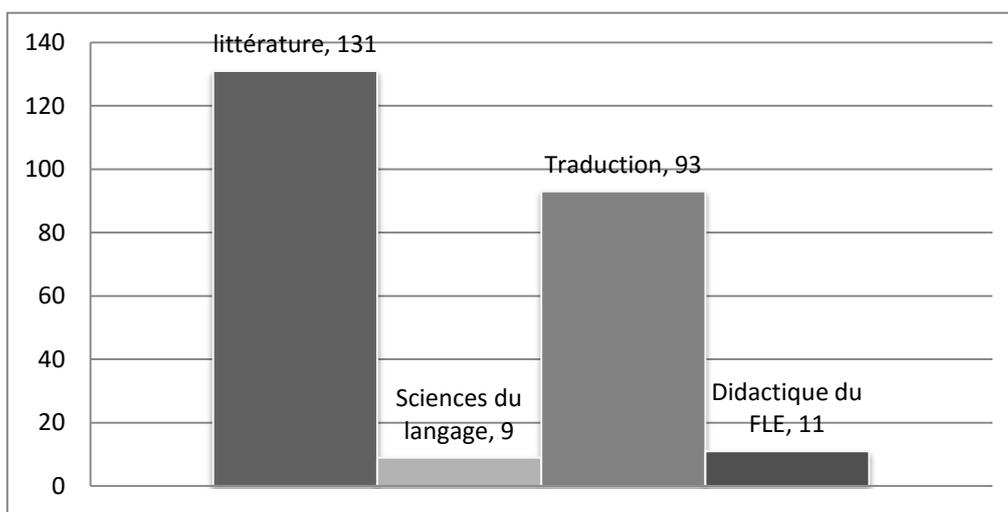


Schéma 6 Répartition des articles du FLE publiés dans les 15 revues

Si la discipline FLE souffre de cette disproportion des domaines de recherches, il en est de même pour les auteurs des articles publiés qui sont concentrés dans quelques universités. Le tableau 4 montre que les universitaires et les chercheurs de FLE publiés sont hautement appréciés. Ils font partie d'une trentaine d'établissements qui sont pour la plupart sont des universités pluridisciplinaires ou des écoles normales supérieures. Ces universités sont aussi les plus valorisées en matière de recherche parmi 137 départements de français.

Nom de l'Université	Littérature	Science du langage	Traduction	Didactique du FLE	Totale ²⁵	Type
NJU	23.5	3	55		81.5	pluri
WHU	11			1	12	

²⁵ 0,5 signifie qu'un article est rédigé par deux universitaires de deux universités différentes.

PKU	11				11	Multidisciplinaires en LE, commerce
Université de Xiamen	4.5				4.5	
RUC	4				4	
Université de l'Anhui	4				4	
Université du Zhejiang	2				2	
Université de Yangzhou			3		3	
Université Nankai			1.5		1.5	
Université Jinan	1				1	
Université Sun Yat-Sen	1				1	
Université de Lanzhou			1		1	
Université du Hebei			1		1	
Université Fudan				1	1	
Université de Guangzhou	1				1	
Université d'union de Beijing	1				1	
Université du Hubei	0.5				0.5	
BLCU	1	1	12.5		14.5	
BFSU	8	1		3	12	
Université des Études internationales de Xi'an	9				9	
Université des études étrangères du Guangdong	3	2	1		6	
Université des langues étrangères de Dalian	1	1	3	1	6	
Université des études internationales du Sichuan	2	1			3	
SHISU				2	2	
Université de diplomatie	2				2	
Université des langues étrangères de Tianjin	1				1	
Université du commerce et d'économie internationales de Shanghai				1	1	
Université du commerce industriel du Zhejiang			1		1	
Université du commerce de Harbin		1			1	
NNU	3		2	2	7	normales
CNU	6				6	
École normale de Shanghai	4				4	
ECNU	2.5		2		4.5	

École normale du Hunan	2				1	
École normale du Centre de Chine	1				1	
Université polytechnique de l'Est de Chine	2				2	Polytechnique
Académie des sciences sociales de Chine	12		1		13	
Académie des sciences sociales de Shanghai	3				3	

Tableau 4 Répartition des articles de qualité dans les établissements supérieurs

Le tableau 4 révèle la supériorité écrasante de la NJU en milieu du FLE dans les recherches scientifiques. À un niveau élevé en recherches et en formation de master et de doctorat, la NJU dispose d'une équipe d'enseignants-chercheurs compétents et performants. Selon le schéma 7, sur la liste des 13 premiers auteurs les plus publiés, 6 sont de la NJU, alors que les 4 autres sont diplômés de la même université. À noter que les 13 premiers auteurs ont publié 112 articles, soit 52,46% de l'ensemble des articles publiés.

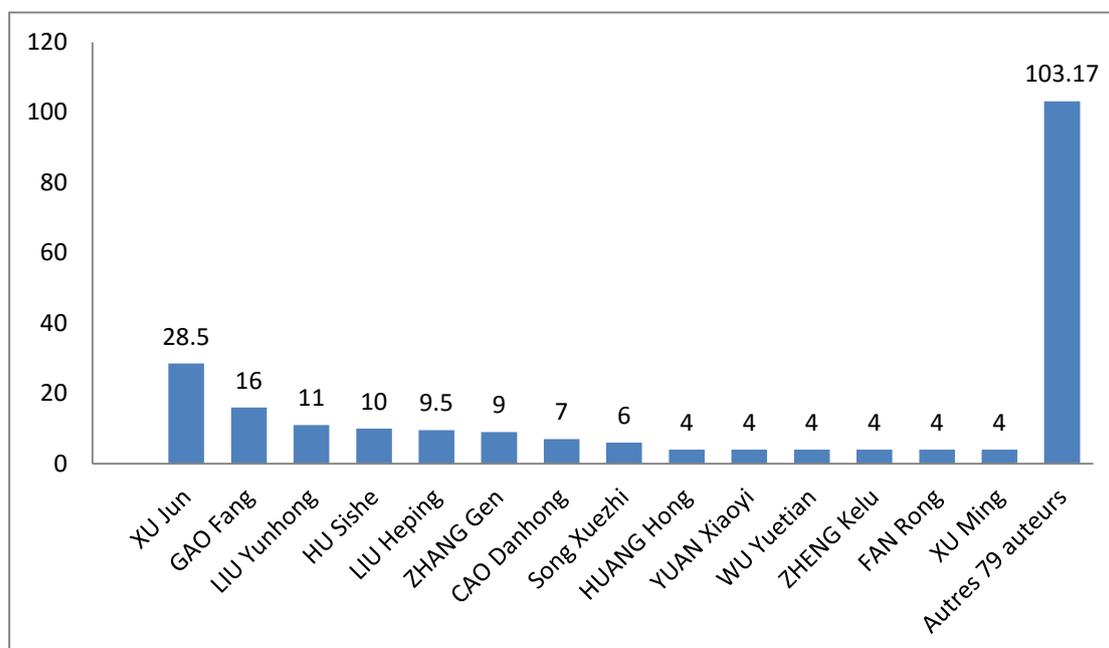


Schéma 7 Les 13 auteurs les plus publiés

En conclusion, ce recensement attire notre attention sur les trois points suivants :

Primo, la discipline FLE s'avère faible dans le domaine de la recherche, même en milieu des LE, ce qui donne lieu à son développement lent, surtout dans les universités pluridisciplinaires.

Secundo, au sein de la discipline FLE, la recherche en littérature et celle en traductologie sont nettement plus fructueuses que les recherches en linguistique ou en didactique du FLE qui passent quasiment inaperçues, ce qui témoigne du développement déséquilibré de cette discipline.

Tertio, d'une manière générale, les universitaires du FLE dans les universités pluridisciplinaires semblent davantage actifs que leurs homologues dans les autres universités sur le plan des publications en quantité et en qualité ce qui porte à croire que les premiers font partie des enseignants-chercheurs expérimentés.

Pour terminer, il faut rappeler qu'un simple recensement quantitatif en tant que tel ne signifie en aucun cas une évaluation qualitative de recherches du FLE, il pourrait cependant nous apporter des enseignements et renseignements intéressants et utiles.

1.2 Le Secteur éditorial

Le secteur éditorial fait partie prenante du champ disciplinaire du FLE et constitue un lieu privilégié de découvertes scientifiques des universitaires de FLE. Le développement scientifique du FLE en dépend d'un certain point de vue. Comme nous l'avons montré ci-dessus, le travail scientifique des universitaires est évalué comme de bonne qualité s'il est publié dans les revues indexées et l'universitaire comme compétent dans la recherche si ses publications parviennent à un certain nombre prévu. La notation des recherches varie selon les maisons d'éditions ou les revues scientifiques.

1.2.1 Maisons d'éditions

Parmi les 100 Meilleures maisons d'éditions, nous en trouvons huit relatifs au FLE. Ce sont :

- Presses des Langues étrangères ;
- Presses centrales de traduction ;
- Presses commerciales ;
- Presses universitaires de PKU ;
- Presses universitaires de BLCU ;
- Presses de l'Enseignement et des Recherches des Langues étrangères (ci-après FLTRP) ;
- Presses de l'Éducation aux Langues étrangères de Shanghai ;
- Presses de traduction de Shanghai ;
- Presses Yilin.

Bien sûr, nous n'avons pas oublié les maisons d'éditions relevant de l'éducation telles que *les Presses de l'Éducation supérieure*, *les Presses de l'Éducation du Shandong*. Ces établissements éditoriaux s'occupent de la publication des méthodes de français, des cahiers d'exercices, des dictionnaires, des lectures faciles destinées aux apprenants niveaux débutant et intermédiaire, des monographies en version originale ou traduite, des ouvrages littéraires français et francophones traduites. Nous pensons ici en particulier à FLTRP, voici ses principales publications réalisées jusqu'en 2017.

Catégorie	Titres	Nombre total
Dictionnaires	<i>Grand Dictionnaire Chinois-Français Contemporain ; Dictionnaire du français contemporain illustré ; Grand Dictionnaire Français-Chinois du Nouveau Siècle ; Dictionnaire Français-Chinois Chinois-Français Contemporain ; Dictionnaire Bordas des pièges et difficultés de la langue française Français-Chinois ; GEMME Nouveau Dictionnaire de poche Français-Chinois ; Dictionnaire explicatif des verbes français ; Mini-Dictionnaire Chinois-Français ; Dictionnaire Chinois-Français des mots classés selon les idées ; Dictionnaire concis Français-Chinois Chinois-Français ; Dictionnaire politique, économique, diplomatique et militaire Chinois-Français ; Dictionnaire visuel Français-Anglais-Chinois ; Dictionnaire visuel Anglais-Français-Allemand-Japonais-Chinois ; Dictionnaire des sports ; Dictionnaire des termes de médecine Français-Chinois Chinois-Français ; Larousse Compact Dictionnaire de la langue française avec explications bilingues</i>	16

Méthodes de français	<i>Le Français ; En route! Méthode de français nouvelle ; Langue et civilisation françaises ; Le Français avancé ; Méthode de Français des Affaires ; Regards sur la France ; Le français pour les ados ; Apprentissage gratuit du français ; Nouvelle méthode Français ; Reflets (version chinoise) ; Tandem (version chinoise) ; Grenadine (version chinoise) ; Le Manuel chinois-français de la vie courante ; Partez gagnant! Cours de lectures françaises ; Français des affaires ; Conversations pratiques de l'oral ; Parler le français à l'étranger ; Le Français 2^e langue étrangère ; Introduction au français ; Le Français rapide ; Le français par soi-même ; Méthode d'approche progressive du français médical</i>	24
Manuels des enseignements disciplinaires	<i>Stylistique française et ses exercices ; Apprendre et pratiquer l'interprétation ; Pays et régions francophones ; Cours élémentaire de linguistique française ; Introduction à la lexicologie du français ; Langage et communication : introduction à la sociolinguistique interactionniste</i>	6
Grammaire	<i>Nouvelle Grammaire pratique du français ; Grammaire française ; Grammaire systématique du français</i>	3
Lectures	<i>Collection Lire et voyager ; Collection Littérature française du XIX^e siècle : lectures annotées ; Lecture de français niveau intermédiaire (Société et culture) ; Lecture de français niveau débutant ; Lire en français facile ; Rue Mouffetard ; Connaissances générales en histoire chinoise (bilingue) ; Guide autonome pour étudier en France ; 500 lettres pour tous les jours : savoir écrire en toutes circonstances ; Protocole contemporain ; Français médical ; Les poèmes de Taoqian (traduits du chinois en français) ; Contes fantastiques des Ming et des Qing (traduits du chinois en français) ; Cent poèmes Tang (traduits du chinois en français)</i>	14
Évaluations et cahiers d'exercices	<i>Exercices et analyses de traduction ; Exercices de vocabulaire en contexte ; Test de français 2^e langue étrangère niveau 4 ; Exercices de la Grammaire française ; Test de Connaissances du Français : activités d'entraînement ; Réussir le DALF ; Réussir le DELF ; Exercices de TEF ; Point par point : exercices de grammaire française ; Entraînement à la compréhension orale ; Exercices d'oral en contexte ; Collection examen d'entrée de master : Tests de français 2^e langue étrangère ; Mots et contexte ; Progresser en dictée</i>	14
Documents pédagogiques	<i>Le curriculum national pour l'enseignement supérieur du français première langue étrangère (niveau fondamental) ; Le curriculum national pour l'enseignement supérieur du français première langue étrangère (niveau avancé)</i>	2
Monographies et ouvrages scientifiques	<i>De la traduction et de ses pratiques ; La créativité en traduction spécialisée ; La négociation commerciale : analyses des interactions verbales ; La Didactique et la Pratique de l'enseignement du FLE ; La diffusion du français en Chine ; Le Français des Affaires : théories, pratiques et approches d'enseignement ; Pédagogie de l'enseignement spécialisé du français en Chine 2011 ; Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine ; Études francophones ; Le Québec vu de Chine : Colloque de Beijing 2006 sur la culture québécoise ; Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner et évaluer (traduit du français en chinois) ; Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme (traduit en chinois du français) .</i>	12

Tableau 5 Catalogue des publications de FLE chez FLTRP²⁶

²⁶ Ce tableau est loin d'être un catalogue exhaustif car certains livres remontent très loin dans l'histoire et il n'est pas nécessaire de l'avoir. En effet, nous ne cherchons pas à étudier l'évolution des livres de FLE publiés.

Le tableau 5, même partiel, illustre bien la dynamique du marché éditorial du FLE en Chine. Comme l'indique XU Yan (2014 : 342) dans sa thèse, les acteurs du FLE en Chine sont curieux, studieux, persévérants et intelligents. De plus en plus de Chinois ayant l'esprit ouvert à l'internationalisation et à la diversité culturelle se lancent dans l'apprentissage du français.

En revanche, par rapport aux méthodes de français, les travaux disciplinaires réservés notamment à la formation à la recherche en didactique des langues sont nettement moins abondants en raison de productions moindres et de lectorat francophone restreint. CAO et Wang (2011 : 7) expliquent d'ailleurs que ce phénomène tient au fait que la grande majorité des enseignants de FLE sont souvent trop chargés de cours pour avoir le temps et surtout pour avoir la liberté d'esprit de conceptualiser leurs pratiques quotidiennes de classe pour les publier ensuite au titre des travaux de recherche.

1.2.2 Périodiques scientifiques et recueils d'articles

La création de revues scientifiques propres à une discipline marque la légitimation de cette discipline. On compte à l'heure actuelle trois périodiques consacrés à la discipline FLE.

Apprendre le français, première revue du FLE en Chine, dirigée par le Département de français de BFSU, a vu le jour en 1980. Œuvrant pour la promotion de l'E/A du français en Chine, la revue a proposé pendant longtemps des articles adaptés aux lecteurs de tous niveaux : enseignants et étudiants de la spécialité de français, professionnels du FLE (traducteurs, fonctionnaires aux services publics, etc.) et autodidactes de français. À partir de l'année 2011, les rédacteurs de la revue réservent une rubrique consacrée aux études littéraires, linguistiques, didactiques, traductologiques, lexicographiques, culturelles et à d'autres problématiques francophones.

Un changement radical s'est produit au début de 2017 : *Apprendre le français* a cessé de paraître en papier pour devenir une nouvelle revue scientifique au sens strict

avec son nouveau titre *Études francophones*. Placé toujours sous le patronage du Département de français de BFSU, la revue *Études francophones* se positionne en tant que périodique en sciences humaines et sociales. Les articles publiés concernent non seulement la francophonie dans ses aspects politique, économique, social, culturel, géographique et historique, mais aussi la didactique du FLE, la littérature franco-francophone et la traductologie (2017 : 2)²⁷.

Créée en 1983 par l'Institut des Études françaises de WHU, la revue *Études françaises* a été longtemps l'unique périodique en Chine consacré aux études françaises de la littérature, de la linguistique, de la traduction, de la didactique du FLE, de l'économie, de la politique, de la société et de la culture, de la philosophie, des affaires africaines, québécoises ou européennes. Cette revue s'est fait inclure dans plusieurs banques de données informatiques parmi lesquelles «China National Knowledge Infrastructure», «Wanfang Data» (E-Ressources for China study), «VIP Journal Integration Platform». De nombreux articles publiés ont aussi été reproduits dans la banque de données «Journaux et périodiques photocopiés de RUC». Ces banques de données servent à rassembler, classer et diffuser les travaux de recherche et les documents scientifiques de première qualité. Une revue est hautement considérée dès lors qu'elle est indexée dans les banques de données ou dans les index de citations.

Malheureusement, toutes les trois revues du FLE (*Études françaises*, *Apprendre le français* et *Études francophones*) ne figurent ni au CSSCI ni dans l'Index des revues clés chinoises de PKU. Or ces deux index jouissent du plus grand prestige dans le milieu scientifique chinois et sont reconnus par la plupart des universités de catégories A.

À l'ère du XXI^e siècle, le secteur éditorial chinois s'ouvre plus vers le reste du monde et multiplie la coopération internationale. C'est dans ce contexte que le périodique annuel - *Synergies Chine* a paru en 2005. *Synergies Chine* est une revue francophone de recherche du FLE aux thèmes diversifiés concernant la langue et la culture franco-francophone, ouverte notamment aux travaux de la didactique du FLE

²⁷ Avis au lecteur, in *Études francophones*, 2017, n° 1.

en Chine comme à l'étranger. Elle s'inscrit dans le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale)²⁸ – les *Revue Synergies du GERFLINT*. C'est la raison pour laquelle elle publie essentiellement des articles en français dans le but de défendre la recherche scientifique francophone en Chine, de promouvoir le dialogue entre les disciplines et d'aider les jeunes chercheurs à s'investir davantage dans la recherche. Il s'agit aussi d'une coopération internationale car, éditée par le GERFLINT, elle est placée sous le patronage de l'Ambassade de France en Chine et en partenariat avec l'Université Sun Yat-sen, l'Université des Langues étrangères de Beijing, l'Université des Études internationales du Sichuan, l'Université des Études internationales de Shanghai, la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, et Sciences Po Lyon. Avec un comité scientifique et un comité de lecture composés de professeurs et d'universitaires français et chinois, *Synergies Chine* est incluse dans ERIH PLUS²⁹, index européen de référence pour les revues en sciences humaines et sociales. En conséquence, elle est reconnue par de nombreuses universités chinoises comme revue clé de la discipline FLE. Un article publié dans cette revue peut être estimé de haute qualité

1.3 Institutions de régulation

À cet égard, il existe deux types d'institutions qui conditionnent directement la construction disciplinaire du FLE, ce sont d'abord la Section de français du Conseil national pour le Pilotage de l'E/A supérieur des Langues étrangères (ci-après Section de français) sous la direction du Ministère chinois de l'Éducation, et ensuite l'Association chinoise des Professeurs de français (ci-après ACPF).

²⁸ Organisme français de recherche-action fondé en 1999 par des spécialistes de Sciences humaines et sociales et de Didactologie des Langues et des Cultures (Serge Borg, Nelson Vallejo-Gomez, Ibrahim Al Balawi et Roger Goglu) regroupés autour de Jacques Cortès, Professeur émérite de Linguistique générale et française, ancien Professeur et Directeur du CREDIF à l'École Normale Supérieure de Saint Cloud.

²⁹ L'objectif de l'établissement de cet index est d'améliorer la visibilité globale de la recherche de haute qualité en sciences humaines et sociales à travers l'Europe, et de faciliter l'accès aux revues de recherche publiées dans toutes les langues européennes.

1.3.1 Section de français

En tant qu'organisme public, le Conseil national pour le Pilotage de l'E/A supérieur des Langues étrangères (ci-après le Conseil) regroupe des experts des langues étrangères dans le but de guider l'enseignement, la rédaction des matériels d'enseignement, de proposer des théories en Didactique, d'organiser la rédaction des Normes disciplinaires dans la formation des étudiants et la formation professorale, d'évaluer la qualité de l'E/A en licences, etc. (ZHONG Meisun, SUN Youzhong, 2014 : 2). Le Conseil entérine les programmes nationaux de langues étrangères et définit les politiques linguistiques et éducatives telles que la *Directive relative aux réformes de l'E/A des langues étrangères dans le supérieur chinois* (ci-après *Directive*) publié en 1998 et les *Normes Nationales pour défendre l'enseignement de qualité des langues étrangères en licence* (ci-après *Normes Nationales*) rendues publiques en début de 2018.

La *Directive* a recommandé deux concepts clés de la construction disciplinaire des LE : la construction d'une spécialité à « large calibre » et la formation des étudiants à « compétences composées ». Selon la *Directive* (1998 : 2), la formation à « compétences composées » vise à faire atteindre aux étudiants les cinq exigences fondamentales : premièrement, une base solide en LE comme condition préalable pour s'adapter aux évolutions économiques et sociales ; deuxièmement, un champ étendu de connaissances touchant non seulement aux sciences humaines, mais encore à la diplomatie, aux affaires étrangères, aux finances, à l'économie, au commerce international, à la littérature, à la linguistique, au droit, au journalisme, aux sciences technologiques ; troisièmement, les connaissances spécialisées se réfèrent aux savoir et savoir-faire liés à un domaine de spécialité autre que la spécialité de langues étrangères ; quatrièmement, l'acquisition du savoir-apprendre considéré comme une compétence fondamentale et indispensable au développement soutenu et durable des personnes ; cinquièmement, la formation à l'ouverture d'esprit et à l'éducation civique.

En application de *Normes nationales*, les étudiants spécialistes des langues

étrangères pourraient être formés de façon différenciée. Le Conseil encourage le débat autour des problématiques majeures comme «l'éducation par les LE en tant que disciplines humaines », «l'E/A des langues centré sur les idées et les contenus », «la formation à la pensée critique », «le développement de compétences interculturelles des apprenants », «la formation des étudiants spécialisés dans les études des pays étrangers », etc. (ZHONG Meisun, SUN Youzhong, 2014 : 4). Au lieu de privilégier la formation à «compétences composées », les *Normes nationales* mettent l'accent sur la formation culturelle des étudiants et l'éducation générale de ces derniers.

La Section de français, quant à elle, adhère aux politiques en vigueur et aux instructions ministérielles. Elle est chargée d'élaborer les programmes du FLE à la lumière des politiques linguistiques et éducatives du pays. Elle veille à leur application, à la mise en œuvre des instructions ministérielles et à l'organisation de l'évaluation nationale des apprenants.

La Section de français intervient également dans l'élaboration et la coordination des *Normes nationales*. À titre d'exemple, elle a pris l'initiative de tenir en mai 2014 le *Forum national des Directeurs de la discipline FLE* dans lequel les participants ont échangé leurs expériences dans la construction disciplinaire du FLE sur leur propre terrain : Dong Qiang, doyen du Département de français de la PKU, a présenté le modèle pratiqué dans son université et des propositions à l'élaboration de la Norme nationale du FLE. Zhang Ping, directrice de l'Institut de français de la XISU, a exposé le développement de la spécialité de français dans son université en explicitant les relations entre la construction disciplinaire du FLE et les échanges internationaux. Wang Wenxin, secrétaire général de la Section de français et de l'Association chinoise des Professeurs de français, a détaillé ses enquêtes nationales sur les spécialités de français à travers la Chine et la *Norme nationale du FLE en projet*³⁰.

1.3.2 Association chinoise des Professeurs de français

Sous la direction de la Section de français, l'ACPF est «une organisation

³⁰ Consulté sur le site <http://www.sflep.com/component/content/article/1063> le 20 février 2016.

d'échanges scientifiques et une institution d'information pour les professeurs de français des universités chinoises » (CAO, 2005 : 25). Elle joue un rôle important dans la construction disciplinaire du FLE en Chine. D'un certain point de vue, l'ACPF peut être considérée comme un organisme administratif qui met à exécution les décisions prises par la Section de français. Elle a participé par exemple à l'élaboration du *Programme national de l'enseignement du français niveau élémentaire* et du *Programme national de l'enseignement du français niveau avancé*, à l'organisation des séminaires thématiques destinés aux professeurs de français et des tests nationaux³¹ et des concours de français parmi les étudiants spécialistes de français (CAO, 2005 : 25).

Eu égard à ce qui précède, nous sommes amenés à conclure que configuré au moyen du concept « champ disciplinaire », le FLE universitaire en Chine se structure par un ensemble de positions en relation constante les unes avec les autres. Pour être claire, nous aimerions le représenter ici dans un schéma récapitulatif.

³¹ Officiellement, ce sont les Tests nationaux de français destinés aux étudiants spécialisés en études françaises dans les établissements d'enseignement supérieur – Niveau IV, Niveau VIII. Comme le nom l'indique, ces tests sont réservés aux étudiants spécialistes du français et ont lieu respectivement à la fin de leur deuxième et quatrième années.



Schéma 8 Champ disciplinaire du FLE en milieu institutionnel chinois

Le champ disciplinaire du FLE en Chine est constitué dans un système complet : afin de répondre au besoin d'échanges économiques, politiques et culturels entre la Chine et les pays francophones, les universités assument la plus grande responsabilité de diffusion du FLE en Chine en tant que discipline, c'est-à-dire qu'elles sont à la fois institutions d'enseignement, de formation et de recherche dans lesquelles les acteurs personnalisables interagissent pour promouvoir en commun le développement disciplinaire du FLE. La construction disciplinaire du FLE à RUC a lieu dans ce même champ disciplinaire où interagissent les éléments constitutifs. Les étudiants, enseignants et administrateurs se représentent différemment cette discipline du FLE en fonction de leurs connaissances acquises et de leur position actuelle dans la société

Ces représentations pourraient être à l'origine des tensions entre les forces divergentes des trois groupes d'acteurs. La connaissance et surtout l'analyse de ces représentations permettraient donc de bien mesurer la valeur disciplinaire du FLE aux yeux des acteurs des trois groupes, et de repérer les convergences et les divergences au cours de la construction disciplinaire du FLE. Tel est tout le sens de nos propos dans les pages qui suivent au sujet de représentations disciplinaires du FLE de la part des étudiants, des enseignants et des responsables des universités (cf. Annexe II pour une brève présentation du terrain : RUC, son enseignement des langues étrangères et celui du FLE).

Chapitre II

Cadre théorique et méthodologie de recherche

Ce chapitre se propose d'une part de mettre en place un cadre théorique en l'articulant autour de notre objet de recherche – la discipline FLE et ses représentations disciplinaires aux yeux des acteurs du domaine, et d'autre part, de préciser les méthodes utilisées dans cette recherche. Mais avant tout, il est nécessaire d'explicitier les deux concepts clés de la présente recherche, à savoir la discipline et la représentation disciplinaire.

2.1 Pour comprendre le concept de « discipline »

Étymologiquement parlant, le terme « discipline » est emprunté au latin *disciplina*, il désigne entre autres « action d'apprendre », « matière d'enseignement, science, système philosophique », « éducation, formation »³². La polysémie du terme est donc à l'origine d'une proposition difficile de définition « comme il faut ».

Selon Robert Galisson (1997), la Didactique des langues et cultures étrangères est une discipline autonome qui englobe la didactique aux adultes (universitaires et non-universitaires) ainsi que la discipline scolaire. À titre d'exemple, le nombre significatif des travaux consacrés à la didactique dans un public non captif migrant et parmi les étudiants étrangers faisant leurs études en France, mais aussi la didactique parmi les élèves dans les institutions scolaires montrent bien les éléments constitutifs de la discipline FLE en France.

Mais en Chine, si nous consultons le *Catalogue chinois des spécialités de licence dans les établissements d'enseignement supérieur*, nous remarquons plusieurs termes utilisés tels que « les catégories disciplinaires » qui comprennent les « disciplines de premier degré » et les « disciplines de second degré » dont relève la discipline FLE

³² Consulté sur le site <http://www.cnrtl.fr/definition/discipline>

(2012 : 23). En plus, dans la pratique chinoise, le FLE est généralement compris dans le sens large du terme pour comprendre non seulement la langue et la littérature françaises, mais aussi la traduction du français en chinois et du chinois en français, la linguistique appliquée, la didactique du FLE, et encore la francophonie. C'est donc un champ disciplinaire très large et complexe qui mérite d'être étudié à fond. D'où la difficulté mais aussi l'intérêt de déterminer un concept de la discipline qui convienne à la présente recherche.

2.1.1 Discipline savante ou discipline scientifique

La classification des disciplines n'a été entreprise qu'au XIX^e siècle, bien après l'élaboration du *Discours de la méthode* de Descartes (1637) et les premières encyclopédies, par de nombreux hommes de sciences européens. Auguste Comte a catégorisé les disciplines de façon linéaire, depuis les mathématiques jusqu'à la sociologie, en passant par l'astronomie, la physique, la chimie, la biologie et la psychologie. Au XX^e siècle, J. Piaget (1967) a opposé à cette chaîne linéaire des sciences une conception circulaire en articulant les sciences humaines – psychologie et sociologie – avec les sciences logico-mathématiques. Il a aussi distingué plusieurs « domaines » dans une discipline, à savoir le domaine matériel (l'objet de la discipline), le domaine conceptuel (l'ensemble de ses connaissances et de ses théories), le domaine épistémologique interne (rôle du sujet, critique des théories, etc.) et le domaine épistémologique dérivé qui dégage la portée épistémologique générale des résultats de la discipline. Selon cette constitution, on aboutit à une définition de « discipline savante » (Robert Galisson, Christian Puren, 1999 : 118) :

domaine structuré de connaissances ou de savoirs, possédant un objet d'étude propre et ayant développé une terminologie et une méthodologie répondant à des intentions annoncées.

ou de « discipline scientifique » (Maurice Sachot, 1997 : 62) pour souligner sa place dans la scientificité-recherche.

Il est à noter que dès sa naissance, la discipline savante ou scientifique est

« fondée sur la recherche, donc la production de connaissances ou de savoirs » (Robert Galisson, Christian Puren, 1999 : 118) et qu'elle s'est développée, s'est transformée et s'est subdivisée en fonction des créations conceptuelles, des découvertes empiriques et des inventions techniques. Selon différentes vocations premières, la discipline savante a été ensuite subdivisée en disciplines théorétiques et praxéologiques :

Discipline théorétique considère la théorie comme une fin en soi dans la mesure où la théorisation de l'objet d'études débouche sur l'objectif proclamé, à savoir une interprétation et/ou une description du réel. [...] La linguistique, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie figurent parmi les disciplines théorétiques les plus fréquemment invoquées en matière d'enseignement/apprentissage des langues-cultures.

(La vocation de la discipline praxéologique) est d'intervenir sur le terrain, c'est-à-dire de concevoir des actions susceptibles de favoriser la transmission des connaissances nécessaires à la maîtrise progressive des langues-cultures par les sujets apprenants. À la différence d'une discipline théorétique qui aspire à la connaissance pour la connaissance, elle prône l'action en vue d'agir sur le réel.

Pourtant, les références de « discipline savante » ou de « discipline scientifique » nous mettent mal à l'aise jusqu'à nous poser les questions suivantes : le FLE en milieu institutionnel chinois correspond-il à ce paradigme ? Est-il basé uniquement sur la recherche ? Quels sont les sujets qui s'y sont impliqués ? Ces questions nous poussent à recourir à la notion de « discipline scolaire ».

2.1.2 Discipline scolaire

Notre appel au concept de la discipline scolaire n'a pas pour but d'identifier la discipline FLE à une discipline scolaire, mais de préciser ce qui est entendu sous ce terme et de repérer les éléments fondamentaux pour être empruntés lors de l'analyse de la discipline FLE.

En français, jusqu'au XIX^e siècle, le terme « discipline » n'apparaît pas dans les textes officiels. On y trouve les expressions telles que « objet », « partie », « branche », « matière de l'enseignement » comme équivalents les plus utilisés (A.

Chervel, 1988 : 61). C'est durant les premières décennies du XX^e siècle que l'apparition de ce terme va combler la lacune lexicologique et devenir une pure et simple rubrique qui classe les matières de l'enseignement, en dehors de toute référence aux exigences de la formation de l'esprit.

André Chervel a mis en évidence les principaux constituants d'une discipline scolaire (1988 : 93-100). Selon lui, le premier est un « enseignement d'exposition » dans lequel l'enseignant explicite des contenus à l'aide du manuel, le second consiste en batteries d'exercices qui sert à fixer les connaissances disciplinaires. Ces deux composantes fondent ce que pense Chervel comme le noyau dur d'une discipline scolaire et à cela s'ajoutent les deux derniers piliers de l'architecture d'une discipline : les pratiques de motivation et d'incitation à l'étude et les épreuves de nature docimologique. En bref, d'un côté, André Chervel a envisagé le concept de la discipline scolaire sous l'angle d'enseignement, car il a insisté sur le rôle de méthodes d'enseignement à l'incitation de motivation d'apprentissage, et de l'autre, il l'a considéré comme substance matérielle.

Dans son ouvrage intitulé *De l'apprentissage à l'enseignement*, Michel Develay (1992 : 32) a entrepris une réflexion très poussée sur la notion de « discipline scolaire » définie

par des objets qui lui sont spécifiques, des tâches qu'elle permet d'effectuer, des savoirs déclaratifs dont elle vise l'appropriation, des savoirs procéduraux dont elle réclame aussi la maîtrise, enfin une matrice qui la constitue en tant qu'unité épistémologique, intégrant les quatre éléments précédents et lui donnant sa cohérence.

Cette définition dépasse celles d'André Chervel en prenant en compte la dimension d'apprentissage et en mettant l'accent sur les tâches scolaires, les connaissances procédurales et déclaratives. Pourtant ses réflexions se limitent toujours sous l'aspect « physique ».

En s'inspirant de Christian Puren (1990 : 32), Maurice Sachot (1993 : 137-139) a concentré son attention non seulement sur l'organisation concrète d'une discipline scolaire, mais aussi sur sa particularité idéologique en proposant une matrice

id éologique de la discipline scolaire portant sur les trois finalit és : cognitive, culturelle et éducatrice. Dans le cas de l'enseignement d'une langue vivante étrangère, la finalité cognitive entend d'abord la matière d'enseignement au sens des compétences langagières, l'expression française au sens d'amélioration des compétences dans sa propre langue et enfin la métalangue ou conceptualisation au sens de réflexion et discours sur les savoirs enseignés, à savoir la réflexion depuis la grammaire à la linguistique générale. La finalité culturelle comprend les trois mêmes domaines que précédemment, la compréhension et la maîtrise de la culture cible, de la culture source et enfin, transcendant les deux premières, la constitution d'une culture générale ou humaniste. Quant à la finalité éducative, il s'agit d'un « triple objectif éducatif » (Christian Puren, 1990 : 35) - intellectuelle, esthétique et morale – qui « va se trouver coïncider avec le noyau dur de la philosophie humaniste de la Renaissance et du Siècle des Lumières, à savoir les trois notions étroitement articulés du Vrai, du Beau et du Bien. »

S'appuyant sur les travaux de recherche cités ci-dessus, Robert Galisson (1999 : 118) a donné à la discipline scolaire une définition concise mais complète, qui englobe à la fois la valeur, le contenu, le milieu et les acteurs :

Disciplinaire scolaire a pour fonction de transmettre, dans le cadre de l'école, les connaissances que le corps social juge utiles à l'instruction et à l'éducation de l'homme en devenir et du futur citoyen. L'histoire, la chimie, l'espagnol sont ainsi des *disciplines*. Les disciplines scolaires sont construites au cours de l'histoire des systèmes éducatifs et reliés à des savoirs de référence.

Pour analyser une discipline scolaire, Yves Reuter (2004 : 1) a proposé un outil d'analyse dans les six axes : les visées de la discipline, son fonctionnement institutionnel, sa mise en œuvre pédagogico-didactique, ses relations à l'espace des théories, ses rapports aux espaces extra-scolaires et ses effets. Cet outil servait à rendre compte des traits structurels de la discipline scolaire du français en France. Il pourra aussi être utile à l'analyse de la discipline FLE à RUC, avec bien entendu des modifications selon le contexte :

-
- sa nature fondamentalement langagière et scripturale ;
 - ses tensions entre visés, entre savoirs et savoir-faire, entre savoirs et valeurs ;
 - ses tensions entre modes de relations possibles aux espaces extrascolaires ;
 - sa tension entre autonomie et articulation aux autres disciplines ;
 - son caractère composite enfin qui, envisagé de ce point de vue, ne ferait que renvoyer à l'hétérogénéité de la forme scolaire, même si celle-ci se module de manière singulière au sein de chaque discipline ...

Antoine Léon (1980) a remarqué que toutes les disciplines scolaires ne partagent pas les mêmes statuts et le développement d'une discipline scolaire se heurte parfois à des obstacles tels que la hiérarchisation implicite ou explicite des matières ou des disciplines, du fait que certaines disciplines sont considérées comme majeures et d'autres comme mineures. Le statut d'une discipline scolaire devrait être analysé sous les aspects scientifique, pédagogique et social. Au plan scientifique, son statut repose sur les relations entre cette discipline comme objet scientifique et de la même discipline comme objet d'enseignement ainsi que les autres disciplines comme objets scientifiques ; au plan pédagogique, les influences et déterminations diverses ; et au plan social, les aspects subjectifs – représentation de la discipline chez les différents groupes concernés par l'enseignement et les aspects objectifs – la valeur sociale de la discipline et les statuts sociaux des personnes appelées à utiliser la discipline dans leurs activités professionnelles.

Bien que la discipline FLE à RUC ne rejoigne pas complètement la définition de discipline scolaire, les outils cités ci-dessus nous semblent bien utiles pour analyser en détail les représentations disciplinaires dans les chapitres qui suivent et comprendre les origines de la prise en forme des représentations de la discipline FLE.

2.1.3 Discipline universitaire : entre formation et recherche

Nous avons prêté une attention particulière au concept de discipline scolaire, ce n'est pas parce que la discipline FLE en Chine pourrait être reconnue comme une discipline scolaire, mais parce qu'elle partage des éléments identitaires des disciplines savante et scolaire à une différence près : elle est née et se développe en milieu

éducatif supérieur.

Pourtant, comme la conception des encyclopédistes (cf. 2.2.1) le montre ci-dessus, la notion de « discipline universitaire » existait depuis longtemps, car la discipline savante n'exclut pas la dimension pédagogique. À titre d'exemple, des maîtres grammairiens, de logique et de rhétorique, qui se sont intéressés à la compilation, à l'étude et à la transmission des connaissances relatives aux connaissances juridiques de l'époque, se sont regroupés pour fonder l'Université de Bologne, première université dans le monde. Les missions d'université ne se limitent pas qu'à la recherche dès le début de son histoire.

Les savoirs disciplinaires universitaires comprennent « des questions liées, des types de solutions sur lesquels un accord s'est réalisé, des cursus visant à diffuser ces réponses, en fonction de manières d'agir-penser transposés des communautés d'origine des savoirs en jeu » et une discipline est donc considérée comme « un ensemble de connaissances ou de savoir-faire dont l'unité, réelle ou supposée, est fondée sur un ou plusieurs critères : communauté d'objectifs, liaison intrinsèque, d'ordre logique ou chronologique, entre les différents éléments ; similitude des méthodes de production des savoirs; similitudes des méthodes d'enseignement » (Antoine Léon, 1980 : 121-122). En d'autres termes, parler de la discipline universitaire suppose une cohérence entre modes d'élaboration et de diffusion des savoirs.

Au niveau de l'éducation supérieure, la discipline accentue des traits inscrits dans la logique de « discipline scolaire », mais aussi dans celle de la scientificité-exposition. C'est la raison pour laquelle, selon Maurice Sachot (1997 : 62), elle est qualifiée particulièrement de « discipline universitaire de formation » qui « fait un spécialiste du domaine – ce que ne peut prétendre la discipline scolaire qui fait de l'élève un homme “ cultivé ” dans le domaine – mais ce spécialiste n'est pas un chercheur du domaine. » Nous remarquons d'abord une transposition didactique d'un savoir savant en un savoir enseigné dont l'E/A constitue à la fois une base et une impulsion au développement de la discipline savante et de la construction disciplinaire. Pourtant, l'appellation de « discipline universitaire de formation » nous

semble inapproprié, car cet intitulé insiste plutôt sur une formation professionnelle étroitement spécialisée qui n'apporte que les connaissances et habiletés impliqués par leurs objets, mais n'intègre pas la dimension intellectuelle et scientifique de la discipline universitaire qui enrichit les aptitudes générales et professionnelles des apprenants, tout en garantissant le développement ininterrompu des savoirs disciplinaires.

2.2 Le concept de « représentations disciplinaires » inspiré de celui de représentations sociales

Dans notre étude des représentations de la discipline FLE, nous avons tenté de créer un concept de représentations disciplinaires qui est en réalité inspiré de celui de représentations sociales. Il faut donc s'attarder quelque peu sur ce dernier concept et plus particulièrement sur son évolution pour parler ensuite de son intérêt et enseignement à l'égard de notre recherche.

2.2.1 Évolution du concept de représentations sociales

La représentation sociale a d'abord été introduite dans le travail de S. Moscovici (1961), elle-même est issue de « représentations collectives » avancées par Émile Durkheim (1895) qui sont considérées comme faisant partie de la « conscience collective ». Les représentations collectives se définissent comme « des phénomènes, mais réels, doués de propriétés spécifiques et qui se comportent de façons différentes les uns avec les autres, suivant qu'ils ont, ou non, des propriétés communes. » (Mannoni, 1998 : 37) L'idée de Durkheim repose sur le postulat selon lequel la société forme un tout, différent de la somme des individus qui la composent. Durkheim met l'accent sur la collectivité des idées, des croyances, des sentiments, au détriment de la dimension individuelle. Et si l'on repère dans les représentations collectives l'idée d'un mode de connaissance du réel partagé par un groupe d'individus, comme dans les représentations sociales développées ultérieurement par Moscovici, les représentations collectives se distinguent des représentations sociales par la

perception des représentations de manière plutôt statique, alors que ces dernières sont perçues de manière dynamique et évolutive.

Les anthropologues M. Mauss et C. Lévi-Strauss développent la notion de représentations collectives en mettant en relation les représentations individuelles avec celles de la société et affirment que, faisant partie du social, l'étude des RI permet de dégager les représentations collectives. Les représentations individuelles constituent la base de communication intra-groupe, mais aussi l'interférence de communication inter-groupe car les représentations d'une personne prennent souvent forme dans l'interaction avec les autres et sont influencées par celles des autres.

S. Moscovici (1961 : 302) reformule les bases théoriques et méthodologiques des représentations en précisant que la représentation est «une organisation psychologique, une modalité de connaissance particulière», qu'elle «se définit en premier lieu comme un processus de médiation entre concept et perception», et qu'elle est un «processus qui rend en quelque sorte le concept et la perception interchangeables du fait qu'ils s'engendrent réciproquement». Cela explique pourquoi la réalité sociale, en l'occurrence celle de la disciplinarisation du FLE, n'existe qu'à travers les représentations qui y circulent. Les acteurs du terrain, en se servant de représentations sociales, se positionnent dans le monde éducatif ou l'espace académique qui les invite sans arrêt à sa compréhension, à son explication, à sa maîtrise.

Dans son ouvrage *la Psychanalyse et son rôle*, S. Moscovici (1961) développe le rôle des représentations dans la vie sociale et précise que les représentations sociales transforment le savoir scientifique en un savoir de «sens commun» par des processus d'objectivation et d'ancrage. L'objectivation permet à une structure sociale de construire un savoir commun minimal, sur la base duquel des échanges entre ses membres et des avis peuvent être émis. L'ancrage explique l'intégration de nouvelles données dans des catégories déjà familières à l'individu. Les étudiants ou les enseignants construisent ainsi la réalité en créant les représentations de la discipline FLE. La création de représentations est à la fois individuelle et sociale en raison d'une

construction de chaque acteur dans un milieu qui véhicule des idées.

Toujours dans la lignée du lien objet-sujet, Abric (1994 : 12-13) résume ainsi :

il n'existe pas *a priori* de réalité objective, mais que toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne. Et c'est cette réalité appropriée et restructurée qui constitue pour l'individu ou le groupe la réalité même. Toute représentation est donc une forme de vision globale et unitaire d'un objet, mais aussi d'un sujet.

La représentation est donc organisatrice et génératrice de la réalité sociale de l'individu ou du groupe et relie les dimensions individuelle et sociale dans la construction d'une réalité. Elle est donc un outil efficace qui nous permet de regrouper les idées des étudiants et des professeurs du FLE pour comprendre les réalisations actuelles de la discipline FLE et les obstacles à la construction de celle-ci.

Jean-Claude Abric (1987 : 64) caractérise à sa manière les représentations sociales jusqu'à affirmer qu'elles sont à la fois « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique. » En d'autres termes, la représentation est à la fois produit des sujets et processus entre les sujets. En tant que produit, elle est « la vraie image d'un objet » (Mannoni P, 1998 : 67) qui désigne le contenu organisé en thème et en discours des sujets sur la réalité elle est donc plutôt stable et durable ; mais en tant que processus, la représentation est une élaboration constante et dynamique de la réalité par les sujets. Les interactions constantes entre sujets et objets dans un environnement donné entraînent la transformation du produit initial. Ce sont le caractère évolutif de la représentation et son ouverture au changement dans la dynamique du contexte où elle se produit.

J.-C. Abric et C. Flament (1996) développent la théorie de représentations sociales en décrivant sa structure à base de « noyau central » : le noyau central est un sous-ensemble de la représentation sociale composé d'un ou de quelques éléments dont l'absence déstructurerait ou donnerait une signification radicalement différente à la représentation dans son ensemble. Constitué d'éléments non-négociables, stables et

cohérents entre eux, le noyau central de la représentation est celui qui résiste le plus au changement. Moins stables, les éléments périphériques permettent l'intégration d'éléments nouveaux dans la représentation (ancrage), ce qui conduit, à terme, à sa transformation, mais sans produire de changements radicaux sur le noyau central :

La transformation des éléments périphériques présente un double avantage : d'une part elle permet à la signification centrale de la représentation de se maintenir et d'autre part elle autorise l'intégration de nouvelles informations dans la représentation sans faire apparaître des bouleversements importants dans l'organisation du champ. (Abric, 1994 : 12)

Dans la perspective sociocognitive, J.-C. Abric (1994 : 15-18) développe cette notion pour relever ses quatre fonctions essentielles :

- A. fonctions de savoir : elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité ;
- B. fonctions identitaires : elles définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes ;
- C. fonctions d'orientations : elles guident les comportements et les pratiques ;
- D. fonctions justificatrices : elles permettent a posteriori de justifier les prises de position et les comportements.

2.2.2 Intérêts et enseignement du concept de représentations sociales pour notre recherche

Les notions de représentations individuelles, collectives et sociales constituent pour nous le fil conducteur de cette étude.

En effet, notre recherche a pour objectif premier de comprendre ce que les acteurs du domaine pensent à un moment donné de la discipline FLE, cela exige de nous la prise de conscience des représentations individuelles relativement figées dans un contexte restreint, sans prétendre à explorer les représentations dans l'ensemble, en tous terrains confondus.

Deuxièmement, l'interaction des acteurs avec le contexte social retient notre attention parce qu'elle constitue très souvent les facteurs qui orientent la prise en forme des représentations individuelles puis collectives de la discipline FLE. Il s'agit

d'une relation entre un sujet SOCIAL et un objet SOCIAL pour la représentation sociale. Cette relation entre le sujet et l'objet doit être étudiée davantage, car c'est elle qui définit l'objet. Il est évident que l'objet de notre recherche est la discipline FLE, mais les sujets sont multiples. Nous retenons ici les trois acteurs concernés de notre discipline comme des sujets sociaux : étudiants spécialistes du FLE, enseignants du FLE LV1 des Départements de français et le(s) responsable(s) administratif(s), parce que les deux premiers ont des contacts directs et quotidiens avec notre discipline, alors que le dernier agit sur notre discipline en déterminant des politiques ou règlements. En se référant à la notion de la représentation sociale, nous croyons pouvoir découvrir l'intention initiale du choix de la discipline FLE comme le champ d'action des acteurs concernés, c'est-à-dire le pourquoi de l'apprentissage du FLE pour les étudiants, le pourquoi du choix de travail en tant qu'universitaires du FLE pour les professeurs et encore le pourquoi des décisions administratives et politiques en vue du développement disciplinaire du FLE pour les responsables administratifs.

Troisièmement, en se référant à la structuration des représentations, à savoir le « noyau central », nous nous efforçons d'établir un éventail de représentations disciplinaires du FLE, d'images qui condensent un ensemble de significations, système de référence permettant d'interpréter les pratiques et comportements des acteurs du domaine, et d'analyser les processus conduisant à la production de ces représentations, afin de dégager les éléments constitutifs des représentations disciplinaires du FLE et de distinguer les composantes centrales de celles de périphérie.

Inspiré de concepts « objectivation-ancrage » ou « produits-processus », nous remarquons également que les représentations de la discipline FLE ne sont pas aussi stéréotypées que nous l'avons imaginé. Elles sont stables et durables dans un premier temps, durant une période donnée, mais elles sont évolutives avec les interactions dynamiques entre les acteurs concernés du FLE, la discipline elle-même et le contexte social. De plus, de nouveaux éléments apparaissent au fur et à mesure des contacts multiples avec la discipline de français.

Quatrièmement, nous espérons déterminer le statut réel de la discipline FLE dans

l'enseignement supérieur chinois en nous appuyant sur les représentations de la discipline FLE sur notre terrain, puisque les auto-évaluations des étudiants de leur apprentissage du FLE et celles des enseignants du FLE de leur profession traduisent l'importance et le statut de la discipline FLE par rapport à d'autres disciplines, mais aussi la valeur de cette discipline dans l'enseignement supérieur chinois et sa position dans le contexte général du développement du pays.

Cinquièmement, la notion de représentation sociale nous aidera à justifier le choix du contexte de la discipline FLE de la présente recherche parmi tant d'autres : une des composantes fondamentales de la représentation est sa signification qui est déterminée sous l'effet du contexte. D'une part, les données recueillies dans la présente recherche proviennent des entretiens avec les acteurs du terrain, ce qui nécessite une production du discours, à partir duquel seront découvertes des représentations de la discipline FLE dans une université pluridisciplinaire. Or, il est nécessaire de tenir compte du fait que les données recueillies sont produites en situation donnée et que la signification des représentations sociales issue de ces données « va dépendre au moins en partie des rapports concrets qui se déroulent le temps d'une interaction. » (Cf. Mugny et Carugati, 1985 : 23, cité par Abric, 1994 : 15). D'autre part, « la signification d'une représentation sociale est toujours imbriquée ou ancrée dans des significations plus générales intervenant dans les rapports symboliques propres à un champ social donné. » (Doise, 1992 : 189) C'est pourquoi notre recherche se limite à un seul terrain, à savoir le département de français de RUC. Nous n'envisageons pas une généralisation dans la discipline FLE en milieu institutionnel de toute la Chine, car les acteurs de tous les contextes confondus n'ont pas les mêmes représentations de la discipline FLE et ne rencontrent pas les mêmes obstacles qui impliquent des remèdes propres à chaque contexte.

Enfin, le choix de mener une étude approfondie de représentations dans le cadre de la présente recherche est dû également aux fonctions des représentations sociales. Comme nous le croyons, les représentations jouent un rôle fondamental dans le champ disciplinaire du FLE. Nous tenons à mettre en rapport les fonctions des représentations avec la problématique de cette étude. La prise en compte des fonctions

des représentations nous permet de mieux comprendre le fonctionnement de celles-ci au sein du champ disciplinaire du FLE dans notre contexte.

En d'autres termes, la notion de « représentations disciplinaires » que nous souhaitons proposer pourrait être considérée comme une prolongation de « représentations sociales », c'est-à-dire la représentation sociale de la discipline, tout comme la « représentation de l'étranger »³³ ou les « représentations linguistiques des langues »³⁴. Il importe donc d'étudier sa définition, sa constitution et sa méthodologie de recherche.

2.2.3 Qu'est-ce que « représentations disciplinaires » ?

Avant d'avancer notre proposition de la représentation disciplinaire et de clarifier les composantes de représentations disciplinaires, il nous semble pertinent de regarder en rétrospective les définitions de représentations disciplinaires existantes.

2.2.3.1 Premières définitions

La genèse des notions de « représentations disciplinaires » est due aux travaux empiriques en didactique des disciplines qui donnent lieu à la théorisation de « conscience disciplinaire » : Reuter (2000) révèle que l'importance, le statut et les fonctions des descriptions ne sont pas également identifiés en fonction de différents cadres disciplinaires ; Lahanier-Reuter et Reuter (2002) montrent que la conscience de l'écrit varie selon les représentations des disciplines. Les travaux en psychologie de l'éducation portant sur la clarté cognitive des apprenants en apprentissage ou sur l'articulation entre tâches, représentations de ces tâches et réussite ou échec scolaire mettent au jour que la reconstruction du cadre disciplinaire par les étudiants aiderait à ou gênerait la clarté des apprentissages (Brossard, 1994, 2002).

D'où est née une première notion de « conscience disciplinaire » définie comme « représentations que les apprenants se forgent des disciplines scolaires », « la (des)

³³ Cette notion « renvoient à l'identité du groupe qui les produit » (Zarate, 1993 : 30)

³⁴ Cette notion désigne « les images qu'ont les sujets des langues en contact, du pays dans lesquelles on les parle et des locuteurs qui en font usage, [...] des systèmes linguistiques, de leurs fonctionnements respectifs, de leurs probables ressemblances ou différences et des relations qu'ils peuvent entretenir.

manière(s) dont les apprenants reconstruisent les disciplines » (Reuter, 2003 : 18). S'il met l'accent sur les opinions des apprenants, c'est qu'Yves Reuter est convaincu de l'exploration insuffisante de la question des représentations disciplinaires des apprenants et des différences nettes entre les opinions des apprenants et celles des enseignants. Il souligne surtout les intérêts pratiques des études de la conscience de la structuration disciplinaire des élèves aussi bien dans la programmation de l'enseignement, la mise en œuvre matérielle des dispositifs de classe, que dans la réussite scolaire, c'est-à-dire que la reconstruction du sens, de la finalité d'une discipline se rapporte aux résultats scolaires des élèves, qui articulent les contenus didactiques (la description, l'écrit) et le cadre disciplinaire.

Reuter (2007 : 57) a révisé ultérieurement la définition en proposant un nouveau terme, « conscience disciplinaire », qui consiste en « la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re)construisent les disciplines scolaires. » Cette définition progresse par rapport aux précédentes par l'élargissement de la sphère des sujets étudiés, c'est-à-dire que les sujets ne se limitent pas à de simples apprenants ou étudiants, mais s'étendent vers de nombreux acteurs concernés tels que les maîtres, les formateurs, les chercheurs, etc. La discipline dans ses recherches désigne en réalité la matière scolaire de l'éducation primaire ou secondaire et ses recherches se concentrent toujours sur la découverte de la conscience disciplinaire des apprenants. C'est pourquoi la priorité des dimensions constitutives de la conscience disciplinaire est donnée aux contenus, aux finalités et au repérage de l'espace de l'E/A dédié à une matière ou à la reconnaissance des marqueurs disciplinaires (Y. Reuter, 2007 : 60), ce qui n'est pourtant pas le cas dans la présente recherche puisqu'il s'agit d'une discipline académique de l'éducation supérieure et que les sujets étudiés sont tous adultes.

Nous optons donc toujours pour le terme « représentation » qui permet d'intégrer les notions de « représentations de l'E/A » et de « représentations professionnelles » dans la présente recherche au lieu de la « conscience disciplinaire » dont les recherches sont centralisées sur la reconstruction des disciplines scolaires en éducation élémentaire, puisque les représentations professionnelles et celles de l'E/A

du FLE font partie intégrante des représentations disciplinaires du FLE, à part « les trois dimensions constitutives de la conscience disciplinaire : les contenus, les finalités et le repérage de l'espace de l'enseignement et des apprentissages dédiés à telle ou telle matière. » (Reuter, 2007 : 60)

2.2.3.2 Représentations professionnelles et représentations de l'enseignement/apprentissage du FLE

La notion de « représentations professionnelles » connaît une polysémie dans différentes recherches. Certains chercheurs (R. Martin, 1984 ; M.P. Trinquier et P. Bouyssières, 1992) la considèrent comme « un ensemble d'idées que partagent des individus sur un métier donné » qui expriment « les reconstructions que le sujet effectue à partir d'éléments connus dans son milieu familial, trouvés dans les médias ou rencontrés dans les pratiques scolaires. » (cité par J.F. Blin, 1997 : 79) D'autres croient que les milieux professionnels sont des générateurs de représentations spécifiques et que les rapports de travail structurent les interactions et ont pour conséquences la construction d'un système de représentations professionnelles (F. Lorenzi-Cioldi, 1991). Après une revue de littérature de la formalisation des contenus des représentations professionnelles, J.F. Blin résume que :

les représentations professionnelles toujours spécifiques à un contexte professionnel sont définies comme des ensembles de cognitions descriptives, prescriptives et évaluatives portant sur des objets significatifs et utiles à l'activité professionnelle et organisés en un champ structuré présentant une signification globale. (1997 : 83)

Nous prenons les représentations professionnelles des acteurs concernés pour parties prenantes des représentations disciplinaires, parce qu'une discipline pourrait être reconnue comme un milieu professionnel spécifique qui serait à l'origine des représentations propres à cette discipline. Les étudiants, les professeurs et les responsables administratifs exercent respectivement un métier d'étudiant, d'enseignant et de gestionnaire. Chaque groupe de sujets reconstruit la signification de leur métier dans un contexte particulier, en l'occurrence la discipline

FLE. Découvrir les représentations disciplinaires, c'est donc aussi découvrir un ensemble de représentations professionnelles correspondant à « un modèle qui se caractérise par des finalités, des croyances, des conceptions, des valeurs, des attitudes qui [...] orientent les choix inhérents aux décisions et aux actions. » (J.F. Blin, 1997 : 80)

C'est également dans cette logique que nous retrouvons, en Didactique des Langues et Cultures étrangères, de nombreuses recherches sur les représentations de l'apprentissage chez les apprenants et de l'enseignement chez les enseignants qui se focalisent en réalité sur les représentations concernant leur métier, ou les représentations partielles de leur discipline. Les valeurs de l'apprentissage, de l'enseignement-recherche du FLE, voire de la nécessité de construction disciplinaire du FLE relient les représentations professionnelles, celles de l'E/A à celles de la discipline.

Les recherches sur les représentations de l'E/A du FLE disposent aussi d'une valeur didactique, à savoir l'identification des représentations des apprenants sert de point de départ à la mise au point du cursus adapté à la fois aux besoins des étudiants et aux attentes sociales, et en même temps à la mise en place d'activités de classe, destinées à favoriser un travail de réflexion et de relativisation chez les étudiants. À titre d'exemple, la thèse de Nathalie Jacquenard (2004) montre les rôles des représentations des apprenants dans l'acquisition d'une langue étrangère (en l'occurrence le français) ainsi que leurs implications dans l'établissement des relations interculturelles. Elle met l'accent sur la connaissance des données externes sur l'apprenant qui, selon elle, constitue un préalable à l'élaboration d'une didactique de la langue étrangère et aide au développement de stratégies d'enseignement.

Les recherches sur les représentations de l'enseignement du FLE chez les enseignants permettent aux enseignants de réfléchir sur les principaux obstacles et opportunités auxquels ils font face afin de rajuster leurs pratiques professionnelles. Il est à noter que les représentations d'un enseignant, tant sur la langue et la culture enseignée que sur l'enseignement lui-même, sont susceptibles d'influer sur l'évolution d'opinions des étudiants. Ainsi, Mariko Himeta (2006) concentre ses

efforts, dans sa thèse, sur l'évolution de représentations des étudiants sur la France et le français et l'influence de l'enseignant sur les changements de perspectives enregistrés chez les étudiants.

2.2.3.3 Notre proposition de «représentations disciplinaires »

Largement inspirée des concepts de représentations présentés ci-dessus, nous proposons ici le nôtre sur les représentations disciplinaires, plus précisément, nous sommes pour dégager la notion des perspectives descriptives (contenus de la discipline), évaluatives (valeurs et statut de la discipline dans un contexte) et prescriptives (orientations de construction disciplinaire ou choix de comportements et d'actions individuelles).

Les représentations disciplinaires résident donc dans un ensemble de visions, d'images d'une discipline reproduites par les acteurs sociaux, des reflets extrinsèques et subjectifs de l'essence et des lois du développement d'une discipline après la perception des acteurs concernés, aboutissant à une référence de construction disciplinaire ou d'alternatives personnelles.

Pour une recherche en représentations disciplinaires, les 3 dimensions suivantes sont à étudier en priorité : contenus (champ ou « territoire », méthodologies, théories et pratiques inhérentes à une discipline donnée, enseignements et apprentissages ...), croyances (finalités, valeurs, idéologies ...), contextualisation (culture disciplinaire au sein d'un contexte donné, statut, identité ...)

Nous aimerions ici revenir sur les fonctions de représentations disciplinaires l'une après l'autre dans le cadre de cette étude :

D'abord, en tant que système à la fois cognitif et social, les représentations disciplinaires permettent à chacun des acteurs sociaux d'acquérir des connaissances disciplinaires et de les intégrer dans son système intellectuel. Elles participent à la construction des savoirs théoriques et pratiques d'une discipline donnée. Chaque groupe social, en ce qui nous concerne le groupe étudiants, le groupe enseignant et le groupe des responsables, construit le savoir sur la discipline FLE dans le contexte de

leur activité quotidienne et professionnelle. C'est pourquoi les représentations disciplinaires du FLE sont souvent très empiriques et contextualisées. D'autre part, les représentations « définissent le cadre de référence commun qui permet l'échange social » (Abric, 1994 : 16). Pourtant, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, les trois groupes ne partagent pas le même cadre de référence, ce qui empêche l'intercompréhension et la communication entre eux. L'incompatibilité des attitudes sur les finalités éducatives de la discipline FLE, sur le curriculum et sur les politiques linguistiques et éducatives chez les trois groupes révèle la nature de savoir « expérientiel » des représentations.

Ensuite, les représentations permettent l'élaboration d'une identité personnelle et sociale, et la protection de la spécificité d'un groupe. Les identités construites au cours des processus de socialisation sauvegardent la spécificité d'un groupe face aux autres groupes de pression susceptibles d'interférer sur le domaine. Cette fonction s'avère évidente surtout en ce qui concerne les représentations de la discipline FLE chez les enseignants qui revendiquent une identité d'enseignant en mettant l'accent sur leur travail pédagogique et le refus d'être évalués selon le critère unique de la recherche, et qui accordent une grande importance à la formation des compétences générales des étudiants. Cette fonction va de pair avec la dernière fonction, celle de justifications de prises de positions et de comportements. Les étudiants et les enseignants expliquent et justifient leurs conduites en précisant leur identité d'un groupe d'appartenance.

Enfin, en produisant « un système d'anticipations et d'attentes » (Abric, 1994 : 17), les représentations servent de guide pour les conduites et les actions. Ayant pour fonction de mobilisation des capacités cognitives, les représentations interviennent directement dans la définition de la finalité éducative du FLE et de l'utilité de cette discipline, ce qui « détermine le niveau d'implication du sujet, sa motivation et l'amène à mobiliser plus ou moins et de manière différente ses capacités cognitives », la distribution des efforts consacrés à l'apprentissage du FLE. C'est pourquoi, dans notre étude, il existe un lien très fort entre la motivation chez des étudiants et les représentations de la discipline FLE. Avec une telle représentation de la discipline

FLE, les étudiants se comportent de telle manière dans leur apprentissage du FLE. Il en est de même chez les responsables de l'Université qui, en se basant sur leurs expériences en langues et cultures étrangères, élaborent les politiques linguistique et éducative dans son ensemble sans faire la distinction des disciplines.

La démarche d'analyse des représentations disciplinaires à entreprendre ressort de trois échelons suivants :

1) 1er niveau : repérage des contenus et description des éléments référentiels. Il s'agit de mettre en évidence les différentes cognitions portant sur une discipline se dégageant de différents groupes pour la justification des pratiques disciplinaires.

2) 2e niveau : analyse structurale. La structure du champ des représentations disciplinaires serait à établir afin de distinguer le noyau dur des éléments périphériques, mais également de les mettre en relation. C'est la raison pour laquelle les liens qui unissent les différentes cognitions retiennent notre attention.

3) 3e niveau : contextualisation des analyses. La mise en contexte des cognitions sur la discipline permet de saisir les causes profondes de la prise en forme des représentations disciplinaires.

L'analyse à trois niveaux devraient donner lieu à des réponses aux questions centrales de la présente recherche dont la méthodologie relève d'une approche qualitative que nous justifierons dans les paragraphes suivants.

2.3 Approche qualitative

La présente recherche est davantage qualitative que quantitative. Les recherches sur la représentation disciplinaire sont peu répandues en Chine. Elles concernent les disciplines telles que la pédagogie, la psychologie, la langue et la littérature chinoises et l'interprétation théâtrale (HE Xiaozhong, 2005 ; MA Xianhua, CAI Xiaoyue, TANG Zhaoxia, 2013 ; HUA Min, 2005; GAO Jingwen, 1995). Nous avons décidé d'effectuer une étude qualitative en tant que recherche exploratoire afin de repérer les constituants de représentations disciplinaires du FLE qui influent en profondeur sur la discipline FLE et sa construction sur un terrain donné pour des raisons suivantes :

Premièrement, afin d'« appréhender plus finement l'écart entre ce que disent, ce que pensent et ce que font » (Alami, Desjeux, Garabua-Moussaoui, 2009 : 12) les sujets de recherche, l'approche qualitative permet l'investigation de la perspective microcosmique qui vise à décrire et analyser un objet. Notre recherche vise à étudier les représentations de la discipline FLE dans UNE université pluridisciplinaire, ce qui correspond à la nature de recherche qualitative qui rend possible un échantillon limité trié selon une certaine logique, contrairement à l'approche quantitative mettant l'accent sur la possibilité de généralisation et donc exigeant un prélèvement d'échantillons au hasard et une population importante. Nous évitons même de parler d'« échantillon » ou d'« échantillonnage » qui s'inscrit dans la logique de la recherche quantitative.

Deuxièmement, utilisée dans une optique d'exploration du réel afin de recueillir des informations au sujet d'un domaine précis, l'approche qualitative est applicable à la présente recherche, faute d'études précédentes de représentations disciplinaires en didactique des langues et des cultures étrangères et de moyens d'enquêtes à l'échelon national. En d'autres termes, notre recherche est effectuée de manière inductive, avec seulement un thème d'enquête (qu'est-ce que c'est que la discipline FLE selon les différents acteurs ?), mais sans présupposés sur les résultats, parce que nous ne disposons pas de connaissances de base ni de conditions préalables pour concevoir une recherche quantitative d'ampleur nationale en tous terrains confondus requérant des hypothèses de départ fortes en vue de décrire, d'expliquer et de prédire des phénomènes à travers des concepts opérationnalisés sous forme de variables mesurables.

Troisièmement, l'accent est mis sur les expériences individuelles des sujets étudiés pour l'approche qualitative qui nous conduit à « travailler à l'échelle micro-sociale, celle des acteurs en interactions, analysées dans le cadre d'un système d'action concret » (Crozier et Freidberg, 1977, cité par Alami S. (*et al.*), 2009 : 5). Comme un des objectifs de notre étude est la recherche des origines des représentations disciplinaires du FLE chez les acteurs dans une université pluridisciplinaire, nous avons du mal à cerner l'état disciplinaire reproduit par eux par

le biais de simples statistiques, alors que l'approche qualitative souligne davantage la mentalité et la construction du sens des acteurs intéressés.

Au cours de notre recherche, nous nous sommes rendu compte que la méthode principale propice à la découverte des représentations disciplinaires du FLE était l'enquête par entretien, dans la mesure où nous considérons la population étudiée comme des détenteurs de savoirs pratiques seulement accessibles au moyen d'une enquête. Les données sont également recueillies aux moyens tels que le questionnaire, l'observation participante. D'ailleurs, nous n'avons pas non plus négligé les renseignements discursifs ou textuels procurés sur le terrain. Les méthodes utilisées varient d'un groupe à l'autre selon les circonstances d'obtention des informations.

2.3.1 Questionnaire

Si la première technique à laquelle nous avons recours est le questionnaire (cf. Annexe II), ce n'est pas dans le but de vérifier des hypothèses prédéterminées, mais de catégoriser les étudiants afin de procéder par la suite à une sélection des interviewés.

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, l'étude qualitative ne cherche pas la représentativité mais la diversité du mécanisme. La catégorisation des étudiants par questionnaire rend possible un tri des informateurs susceptibles d'octroyer des renseignements les plus divers possibles et donc de cerner les images de la discipline FLE les plus complètes possibles. En plus, elle permet d'éviter la répétition des opinions au cours des entretiens si les réponses aux questionnaires de deux étudiants sont semblables et donc de ne pas perdre trop de temps puisque les étudiants spécialistes de FLE sont trop nombreux pour être tous interrogés.

Deuxièmement, les réponses des étudiants nous offrent des pistes pour élaborer un guide d'entretien avec des questions plus ciblées. Lors de l'entretien, notre attention est portée surtout sur « le pourquoi » et ce qui est caché derrière les réponses.

Enfin, grâce à sa valeur « descriptive », les chiffres enregistrés du questionnaire,

tels que le pourcentage du choix du FLE comme première préférence au *Gaokao*, celui de satisfaction du cursus du FLE et de son enseignement, les futurs projets, aident à dresser un panorama de la discipline FLE à RUC en ce qui concerne l'E/A de cette discipline ainsi que son statut aux yeux des étudiants.

Par rapport aux deux autres groupes (enseignants et directeurs administratifs), celui d'étudiants est relativement plus facile à contacter. Le recueil des informations auprès d'eux se déroule en deux temps : des entretiens semi-directifs suivis de questionnaires. 84 étudiants des promotions 2011- 2014 ont répondu à notre questionnaire, sur 87 étudiants au total. Les entretiens semi-directifs constituent l'outil principal de notre présente recherche puisque nous nous en servons pour tous les acteurs concernés.

2.3.2 Entretien semi-directif

Parmi les trois types d'entretien (directif, semi-directif et libre), nous nous rendons compte que l'entretien semi-directif qui « annonce au préalable le thème ou les thèmes et dispose d'un guide d'entretien. » (J.-C. Combessie, 1996 : 25) est la méthode la plus convenable à la découverte des représentations disciplinaires du FLE.

2.3.2.1 Pourquoi faire appel à cet outil méthodologique ?

Notre recherche se focalise sur la relation entre les acteurs concernés et la discipline FLE, ce qui constitue un thème délimité et déterminé contrairement aux récits de vie pour retracer des trajectoires individuelles et comprendre une position, une situation, ce qui suppose très souvent l'entretien libre comme outil. De plus, à l'opposé de l'entretien libre qui risque d'être trop éloigné du sujet de la recherche, l'entretien directif laisse très peu de place à l'initiative de parole pour l'enquêté, ni de marge de manœuvre pour l'enquêteur, puisque le chercheur se cantonne à lire ses questions dans le guide d'entretien tout prêt, alors que l'informateur se contente de répondre aux questions sans aller plus loin.

Afin de discerner les représentations antérieures au contact de la discipline FLE

et les représentations postérieures au contact direct avec le FLE, nous faisons usage d'un guide d'entretien (cf. Annexe III, partie I) composé de questions sur les thèmes suivants : les raisons du choix de la discipline FLE lors de l'inscription universitaire ; le but personnel des études du FLE ; les finalités de cette discipline perçues par les étudiants ; la compatibilité entre le cursus universitaire du FLE, son E/A et les attentes des étudiants, les avantages et les inconvénients des études du FLE dans une université pluridisciplinaire, les projets futurs, etc. Nous abordons ces questions dans un ordre à chaque fois presque identique afin d'éviter que la place du thème dans l'interview n'influence la qualité des réponses, sauf les relances variables d'un interviewé à l'autre, qui ont pour fonction l'encouragement du développement argumentatif plus approfondi chez les enquêtés et pour effet de les inciter à faire un retour réflexif sur ce qu'ils viennent de dire.

Étant donné le nombre limité du corps professoral, les enseignantes du département de français ont pu être interviewées l'une après l'autre, à l'exception d'une enseignante qui venait de rejoindre le groupe. En vue de réaliser une confrontation des représentations disciplinaires du FLE entre le groupe étudiant et celui des enseignants, les questions réservées aux enseignants (cf. Annexe III, partie II) et celles posées aux étudiants se chevauchent dans les thèmes cités ci-dessus. Ce qui est différent, c'est la partie concernant les représentations professionnelles des enseignants : l'enseignement, la recherche, les perspectives du développement disciplinaire et professionnel, etc.

Les entretiens poussent en effet les étudiants et les enseignants à réfléchir sur l'E/A du FLE et leur propre état d'existence, ce qui constitue un examen subjectif des raisons d'être de la discipline FLE dans une université pluridisciplinaire réputée, des importances significatives de l'E/A du FLE et le statut de cette discipline du point de vue des interviewés. Leurs opinions revêtent un grand intérêt parce qu'elles révèlent plus ou moins l'influence du contexte de l'université pluridisciplinaire sur l'existence, le développement et l'orientation de la discipline FLE, c'est-à-dire qu'il existe un lien direct entre les valeurs des acteurs vivant à l'intérieur de cet environnement et les images disciplinaires du FLE ainsi que son statut.

Les inconvénients de cette technique résident dans l'authenticité des discours prononcés par les enquêtés à cause des relations enquêteur-enquêté à savoir professeur-étudiants ou collègue-collègue. Cette relation risque de causer « des gênes, des non-réponses ou des modifications de la vérité » (Grawitz, M., 1990 : 763), surtout chez les étudiants. Nous entreprenons ainsi plusieurs entretiens auprès des étudiants ou des relances auprès des enseignants afin de rectifier les « erreurs éventuelles ».

L'entretien est également pratiqué avec le groupe de directeurs administratifs (cf. Annexe III, partie III), mais ces derniers ne sont pas toujours disponibles parce qu'ils n'ont pas un emploi du temps régulier. Dans ce cas précis, nous avons procédé à l'observation sur le terrain pour recueillir leurs discours ou lire des documents officiels de l'Université.

2.3.2.2 Détermination d'interviewés

Comme nous l'avons répété à maintes reprises, la question de la représentativité au sens statistique du terme ne se pose pas dans notre recherche dite qualitative. Il importe pourtant de choisir les individus à interroger selon un critère « prenant comme principe de diversifier les personnes interrogées et (en) vérifiant qu'aucune situation importante n'a été oubliée. » (Ruquoy, 1995 : 72) C'est donc le principe de la saturation de l'information qui s'impose dans le choix des sujets : « dans quelle mesure l'analyse d'une interview supplémentaire représente-t-elle un apport significatif d'informations et de connaissance ? » (Bajoit, Franssen, 1995 : 15) Dans notre recherche, en respectant ce principe, nous pratiquons « la méthode de la saturation maximale des informations » (最大差异的信息饱和法) initiée par les sociologues chinois Pan Suiming, Yao Xingliang, Huang Yingying, appliqué dans les recherches sociologiques sur la sexualité

D'abord, nous catégorisons les étudiants selon les variables obtenues à la suite du questionnaire afin de trouver les informateurs les plus divers possibles après avoir établi un cadre de catégorisation (Cf. Annexe V) :

1) l'étudiant a postulé sa candidature au département de français de RUC comme premier choix, deuxième choix ou autre ?

2) le facteur de première importance du choix de la discipline : la réputation d'une université, l'intérêt personnel à la discipline FLE, le débouché de la discipline ou autre ;

3) qui a le dernier mot pour la prise de décision du choix de la discipline ? l'étudiant lui-même, ses parents ou d'autres personnes ?

4) l'étudiant a-t-il transféré sa majeure d'une discipline à une autre ?

5) les futurs projets après la licence du FLE : la poursuite des études en master en Chine du FLE ou d'une autre discipline ? Les études dans des écoles de commerce ou de sciences humaines et sociales en France ? Les études dans des pays non-francophones ? Trouver un travail avec ou sans rapport avec le français ?

Nous sommes très attentifs au choix de la discipline FLE et de future profession par les étudiants, parce que nous jugeons que leur choix a une relation avec les représentations disciplinaires du FLE.

Les étudiants une fois regroupés, nous mettons en œuvre « la méthode de maximisation des informations » (Pan Suiming, Yao Xingliang, Huang Yingying, 2010 : 111) nécessitant la sélection exacte du (de la) première interviewée permettant la saturation des informations la plus rapide possible. Nous désignons enfin une étudiante qui prend la réputation de RUC comme un facteur principal du choix de la discipline, la spécialité de FLE comme la deuxième préférence, qui prépare le diplôme de mineure d'une autre discipline en souhaitant poursuivre ses études de cette mineure en master, parce que nous estimons qu'elle peut nous donner suffisamment d'informations en termes quantitatifs et qualitatifs.

La méthode de la saturation maximale des informations exige la sélection d'un(e) deuxième interviewée le (la) plus éloignée possible du (de la) première, c'est-à-dire que la deuxième personne devrait suffisamment se différencier de la première. C'est pourquoi nous interviewons une étudiante ayant transféré sa majeure de la discipline de l'anglais à celle du français et décidé de poursuivre ses études en master en langue et littérature françaises.

À partir de la troisième personne, nous essayons de trouver un(e) interviewé(e) tout à fait différente de la précédente et ainsi de suite jusqu'à la saturation des informations. Par exemple, le troisième étudiant a réussi à changer de majeure : du FLE à la philosophie. Les interviewés suivants contribuent à de nouvelles informations par rapport aux précédentes.

Pourtant, comment évaluer la saturation des informations qui constitue la clé de réussite de notre recherche ? En effet, la saturation objective des informations n'existe pas dans l'enquête qualitative, car les êtres humains n'ont pas encore trouvé le moyen de mesurer ou calculer les informations premières de la vie quotidienne (Chen Rongxia, 2004). La saturation des informations est, en réalité, à reconstruire par les enquêtés et l'enquêteur. C'est pourquoi, selon PAN, YAO et HUANG (2010 : 111), le jugement de saturation se fait dans les deux perspectives. Les informations sont jugées saturées si les enquêtés ont tout dit ou n'arrivent pas à s'exprimer, mais également si l'enquêteur les tient pour suffisantes à son analyse. Le critère d'évaluation de saturation nous enseigne que la saturation idéale des informations dépend des expériences des chercheurs. Dans notre recherche, les informations issues des étudiants sont estimées saturées après environ 15 entretiens. Nous interrogeons 5 ou 6 étudiants de plus par crainte de l'insuffisance de renseignements retenus.

2.3.3 Observation participante ou participation observante ?

Comme il est difficile d'obtenir des informations auprès des administrateurs, nous nous appuyons sur la technique d'observation participante.

Née vers la fin des années 1930, l'observation participante (ci-après OP) est une technique de recherche. Avec cette méthode, les sociologues observent une collectivité tout en partageant son mode de vie, en se faisant accepter par ses membres, et en participant aux activités des groupes et à leurs enjeux. L'OP exige de la part du chercheur « une immersion totale dans son terrain, pour tenter d'en saisir toutes les subtilités, au risque de manquer de recul et de perdre en objectivité » (Soulé 2007 : 128)

C'est un moyen efficace et fiable de recueil des données dans un contexte plus ou moins « naturel ». Nous pourrions donc relever leurs représentations disciplinaires du FLE lors de l'observation des actions ou des discours spontanés des directeurs administratifs. Nous avons pratiqué cette technique lors des réunions professorales où nous sommes présentes pour recueillir des données considérées comme étant objectif et authentique.

D'autre part, nous recourons à ce qu'on appelle la « participation observante » (désormais PO) qui est une autre pratique de recueil des données auprès des étudiants et des enseignants. C'est « l'utilisation d'un rôle existant pour engager une recherche dans un environnement familier » (Brewer, 2000, cité par Soulé, 2007 : 130). La différence entre OP et PO réside dans l'activité principale du chercheur : il s'agit de la PO s'il est avant tout acteur du terrain, devenu chercheur une fois sa mission terminée (par la prise des notes, par exemple) (Lièvre et Rix, 2005)

Sans motif de recherche à l'origine, nous avons repéré nos questions de recherche après plusieurs années d'activité professionnelle et avons établi des relations de proximité, voire d'intimité avec les étudiants et les enseignants. Au cours des contacts, nous exerçons un rôle actif de participante observatrice plutôt que celui relativement passif d'observatrice participante, puisque les activités professionnelles auxquelles nous avons participé ont évolué la conscience disciplinaire des étudiants. Faisant partie prenante du terrain, nous accordons la priorité au quotidien, à la participation alors que nous prenons à certains moments du recul pour l'observer.

Comme recherche qualitative, nous entreprenons l'analyse des données collectionnées à l'aide des techniques citées ci-dessus tout en les recueillant. En effet, « l'une des caractéristiques majeures (d'une recherche qualitative) est la simultanéité de la collecte et de l'analyse », ce qui permet « en retour de mieux orienter les entrevues ou les observations, etc. » (Paillé, 1994 : 152)

2.3.4 Analyse des données

L'analyse qualitative consiste à procéder systématiquement « au repérage, au

regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens, d'un document organisationnel ou de notes d'observation. » (Paillé, Mucchielli, 2012 : 232)

Dans notre recherche, nous procédons à la délimitation du corpus donné en un certain nombre de thèmes du contenu analysé (la vocation, les valeurs, le contenu, le statut de la discipline FLE) et ce, en rapport avec l'objet de notre recherche (les origines sous-jacentes des représentations disciplinaires et l'optimisation de construction disciplinaire du FLE dans une université pluridisciplinaire). L'analyse par théorisation ancrée nous permet ainsi de pousser notre recherche au-delà d'une première analyse descriptive vers la mise en relation des éléments relatifs à la construction disciplinaire.

L'analyse par théorisation ancrée, initiée en France par Paillé (1994), constitue plutôt une traduction-adaptation de *grounded theory* proposée, reprise et enrichie par Glaser et Strauss et donc se différencie du dernier en tant que méthode d'analyse de données et non pas comme méthodologie de recherche qualitative. Elle comporte six étapes : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et enfin la théorisation. Nous nous référons donc aux procédés énumérés au tableau 6 afin de décrire, puis d'analyser les notes de terrain et les transcriptions d'entretiens. Ces activités analytiques donnent enfin lieu à « une suite de réflexions, de remises en question, de découvertes et de constructions toujours plus éclairantes, toujours mieux intégrées. »

étapes	définition	opération
Codification initiale	étiqueter l'ensemble des éléments présents dans le corpus initial	dégager, relever, nommer, résumer, thématiser le propos développé à l'intérieur du corpus
Catégorisation	Nommer les aspects les plus importants du phénomène à l'étude, porter l'analyse à un niveau conceptuel en nommant de manière plus riche et plus englobante les phénomènes, les événements qui se dégagent des données.	Dresser la liste des catégories qui ont été formées suite à la codification initiale afin de remplacer des codes initiaux ; faire une nouvelle « lecture » d'une copie non annotée de la transcription de l'entrevue, en inscrivant des catégories dans la marge, que les codes conçus lors de l'activité précédente : définir les principales catégories ; en dégager les propriétés ; en spécifier les conditions sociales légitimant leur formulation ; en identifier les diverses formes
Mise en	Mener la démarche d'analyse à	Dresser une liste des catégories pour ensuite les

relation	une structure pyramidale où une catégorie centrale et des catégories principales chapeauteront des catégories subsidiaires ; en tout étant lié dans un schéma explicatif fiable et bien ancré empiriquement.	examiner l'une et l'autre sous l'angle des questions suggérées (comparaison des catégories) ; lier une catégorie à une autre à partir des propriétés ; imaginer des formes de liens (liens de ressemblance, de dépendance, de liens fonctionnels, hiérarchiques, etc.) ; recourir aux écrits scientifiques sur la question : recourir à la schématisation des catégories et la rédaction des mémos pour réaliser la mise en relation
Intégration	Délimiter l'objet précis de recherche que deviendra l'analyse	Contempler les mêmes schémas, relire tous les mémos à la recherche de l'unité d'ensemble, poser les questions de l'intégration à un corpus, dégager l'« intrigue » de son récit
Modélisation	Reproduire le plus fidèlement possible l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles caractérisant un phénomène, un événement, un système, etc.	Dégager les caractéristiques importantes du phénomène, son déroulement habituel, les moments forts de son existence, ses conséquences à divers niveaux, etc. : caractériser, qualifier un phénomène ; déterminer les traits, les composantes, les éléments constitutifs du phénomène ; dégager la structure de l'ensemble ainsi que les paramètres à l'intérieur desquels cette structure peut évoluer ; modéliser l'ensemble des conditions d'existence du phénomène ; faire varier les diverses catégories selon les dimensions de leurs propriétés ; dégager les processus en jeu au niveau du phénomène, plonger au cœur de la complexité de l'action, rendre compte de l'évolution du phénomène, de sa dynamique, de sa différenciation, des blocages qu'il subit, des reflux, des changements qui le traversent
Théorisation	Processus de formulation des énoncés sous forme de théories	La consolidation de la théorie a lieu en même temps que son développement. 3 stratégies appliquées à divers moments de l'analyse : 1) l'échantillonnage théorique, 2) la vérification des implications théoriques, 3) l'induction analytique

Tableau 6 Procédés de l'analyse par théorisation ancrée

L'analyse de notre recherche fait donc l'objet de plusieurs « lectures » qui permettent de mener cette démarche itérative de théorisation progressive de la construction disciplinaire du FLE selon les procédés d'analyse. Notre attention est surtout portée sur les motivations de l'apprentissage du FLE chez les étudiants, la compréhension des contenus et valeurs disciplinaires de la part des trois groupes d'acteurs de sorte à connaître le statut réel de la discipline FLE dans une université pluridisciplinaire. L'analyse de représentations disciplinaires du FLE à 3 niveaux (cf. 2.2.3.3) a été faite aussi en application de l'analyse par théorisation ancrée. Dans les quatre prochains chapitres, nous présenterons le résultat de nos analyses.



Partie II

**Représentations disciplinaires du
FLE chez les acteurs chinois du
domaine**

Nous ouvrons l'examen détaillé des représentations de la discipline FLE chez les acteurs du domaine. Trois chapitres sont consacrés à découvrir les représentations des étudiants car ils appartiennent au plus grand groupe parmi les trois.

Comme nous le décrivons dans la section 2.3, nous avons mené une enquête par questionnaire pour repérer les étudiants interviewés. Or, les données recueillies au cours de l'enquête par questionnaire servent non seulement à catégoriser les interviewés, mais encore à traduire leurs attitudes sur la discipline FLE et à saisir les traits distinctifs des étudiants afin d'avoir une connaissance préliminaire des sujets étudiés ainsi que de ce terrain donné. Par conséquent, les données présentées ci-dessous sont des informations chiffrées et des discours aux entretiens.

Le dernier point à signaler pour les données issues du questionnaire, c'est que pour certaines questions, le total des réponses est très souvent supérieur à 100 et ne peut donc pas représenter la répartition proportionnelle des choix. Dans le questionnaire, chaque question pourrait être considéré comme un outil de catégorisation visant à regrouper les étudiants aux mêmes caractéristiques. Mais les réponses sont très souvent multiples parce qu'il est possible que plusieurs options correspondent aux expériences vécues d'un(e) interviewé(e).

Chapitre III

Représentations disciplinaires du FLE chez les étudiants avant leurs études universitaires

Il nous paraît important et intéressant d'étudier les représentations de la discipline FLE des étudiants de français avant leurs études universitaires, parce qu'elles révèlent bien de la connaissance initiale de cette discipline des étudiants interrogés, et que les premières impressions de ces derniers vont agir sur leurs motivations d'apprentissage du français.

3.1 Représentations de l'anglais en termes de matière scolaire

Au XXI^e siècle, les apprenants chinois commencent leur apprentissage de l'anglais à un très jeune âge et restent en contact avec l'anglais pour une dizaine d'années avant leurs études supérieures. Ce que les élèves pensent de cette matière scolaire constitue souvent un motif important de leur choix d'apprendre le français au niveau universitaire.

3.1.1 Anglais : tremplin pour réussir au *Gaokao*

À l'exclusion d'une interviewée qui est entrée à RUC sans avoir passé le *Gaokao*, vingt autres étudiants en enquête ont insisté sur « la réussite au *Gaokao* » comme leur premier objectif d'apprentissage de l'anglais.

S'il n'y avait pas eu l'examen d'anglais au *Gaokao*, je ne l'aurais pas appris. [...] Je n'avais aucune idée des « visions internationales » à l'époque. (E5)

Au début je croyais qu'il était nécessaire de l'apprendre pour passer des examens. Après un petit moment, j'ai senti que l'anglais serait indispensable et utile pour moi dans le futur. Je l'ai trouvé amusant au fur et à mesure de l'apprentissage et je me suis habitué à lire des articles en anglais. J'étais moins utilitariste face à cette

matière après. (E4)

On est tenu d'apprendre l'anglais parce qu'il y a des examens de ce cours. [...]
Sans note d'anglais, je n'aurais pas pu réussir au Gaokao. (E6)

Mon apprentissage de l'anglais a été orienté vers l'examen. L'anglais est utile dans beaucoup de domaines, mais au lycée, je l'ai appris principalement pour avoir une bonne note au *Gaokao*. (E7)

Dans l'optique du *Gaokao*, toute matière est apprise pour la réussite aux examens, l'anglais ne fait pas exception à cette règle. Il existe bien sûr d'autres objectifs. (E9)

Au lycée, j'ai appris l'anglais pour le *Gaokao*, parce que le chinois, les mathématiques et l'anglais étaient les trois cours majeurs au *Gaokao*. D'ailleurs, j'avais toujours de bonnes notes en anglais, j'étais très fort en vocabulaire, je ne trouvais pas l'apprentissage de l'anglais fatigant. (E15)

Il existe deux types d'interviewés parmi ceux qui ont abordé l'utilité scolaire de l'anglais : une étudiante a insisté sur le rôle de l'anglais au *Gaokao*, alors que d'autres ont avoué son intérêt dans les différents aspects de la vie quotidienne : l'anglais leur permettait de savoir ce qui se passe à l'extérieur de la Chine, d'éveiller l'intérêt à la lecture et d'élever le niveau d'auto-efficacité sans compter des avantages en perspective. Mais avant tout, le besoin de réussite au *Gaokao* a diminué leurs motivations intégratives. Nous nous sommes rendue compte que certains anciens lycéens ne se sont pas fixés d'objectifs clairs d'apprentissage, ce qui est également confirmé dans la section suivante.

3.1.2 Anglais : une matière imposée dans la vie scolaire

Ils ont reconnu que l'apprentissage de l'anglais leur donnerait plus de possibilités, ces étudiants ont affirmé l'apprendre parce que c'était une matière obligatoire à l'école.

J'apprends l'anglais, plutôt parce qu'il est parmi les cours obligatoires à l'école. Bien sûr, je sais bien que c'est pour communiquer avec les étrangers. Mais au lycée, on consacrait la plupart du temps aux études et on avait même des cours supplémentaires pendant les week-ends, on avait donc très peu de contact avec les

gens, encore moins avec les étrangers. (E1)

Tout comme la nourriture pour les êtres humains, l'anglais est obligatoire à l'école. (E6)

Je n'ai jamais réfléchi pourquoi on doit apprendre l'anglais. C'est juste une matière obligatoire comme le chinois et les mathématiques et on l'apprend depuis l'école primaire. Je l'ai appris (au lycée) parce que l'école a exigé l'E/A de cette langue. (E11)

De ces discours on déduit clairement que les étudiants informateurs adoptent en général une attitude négative et passive envers l'anglais. Nous supposons que cette attitude doit influencer sur leurs représentations de la discipline FLE, parce que la discipline FLE serait aussi considéré comme une obligation « professionnelle » à assumer pour eux. D'où vient cette attitude passive ? Les interviewés nous ont immédiatement donné la réponse : ils n'ont pas tous éprouvé du plaisir dans la classe d'anglais.

3.1.3 Anglais : enseignements plutôt traditionnels

À trois interviewés près³⁵, la grande majorité des étudiants en question trouvent que la méthodologie pratiquée en classe d'anglais au lycée reste traditionnelle, c'est-à-dire que les enseignants d'anglais visent avant tout les points grammaticaux, les locutions ou la syntaxe avant d'entraîner de façon répétitive les élèves par les exercices en grand nombre.

Le professeur a expliqué le texte sans entrer en détail. Il a accordé une attention particulière aux points grammaticaux. Il n'y avait que les exercices de grammaire aux examens. Quant à la lecture, nous avons acheté des cahiers d'exercices, puis nous nous sommes acharnés aux exercices. Je ne savais pas s'il y a d'autres méthodes d'E/A ou pas. [...] Le prof nous a donné aussi des conseils pour le choix du vocabulaire à la rédaction : lesquels des mots nous aideraient à gagner des points ? La méthode d'apprentissage du lexique est la mémorisation et la dictée. (E12)

Le professeur nous a enseigné systématiquement les temps. Après avoir appris un

³⁵ Venus de provinces littorales, ces interviewés ont fait leurs études soit dans une école secondaire des langues étrangères, soit dans une classe niveau avancé en anglais.

temps, nous avons fait beaucoup d'exercices. Pour les deux temps différents, le prof les a comparés, puis nous a donné plus d'exercices qui nous aidaient à faire la distinction. (E14)

Le professeur nous a expliqué le texte, le vocabulaire et nous a demandé de les réciter. Puis nous avons fait la dictée le lendemain, c'est-à-dire qu'il a lu la traduction en chinois d'un mot ou d'une locution, nous les avons écrits en anglais. [...] L'explication d'un texte ? Nous lisons ensemble ce texte, puis le professeur souligne les mots importants. (E15)

La méthodologie grammaire/traduction occupe une place prépondérante dans l'E/A de l'anglais au lycée : la langue est enseignée comme un ensemble de règles et d'exceptions observables dans des phrases et des textes ; la grammaire est donc expliquée de façon explicite et déductive ; l'E/A vise surtout à l'acquisition de l'écrit puisque les élèves sont amenés à mémoriser les règles grammaticales, les syntaxes, à répéter et traduire le vocabulaire.

Ce qui est différent de la méthodologie traditionnelle proprement dite, c'est que cette méthodologie a pour but unique d'entraîner les apprenants à choisir la bonne réponse, à connaître les astuces de l'examen. C'est la raison pour laquelle l'E/A de l'anglais au lycée est inondé d'exercices et caractérisé par les interviewés selon les termes « mécanique » (E4, E9), « monotone » (E13), « semblable au gavage des canards » (E15).

Le prof nous a donné aussi des conseils sur le choix du vocabulaire pour la rédaction : quels seraient les mots préférables aux yeux des correcteurs ? La méthode d'apprentissage du lexique est la mémorisation et la dictée. (E12)

L'oral n'était pas évalué au *Gaokao* dans ma province natale (la province du Liaoning), donc nous n'avons jamais travaillé la compréhension orale et l'expression orale. [...] Après le *Gaokao*, j'ai donné des conseils aux condisciples plus jeunes. J'ai obtenu une bonne note en anglais, 145/150 : il fallait mémoriser le vocabulaire le plus possible. Au lycée, l'attention a été accordée surtout à l'écrit. (E10)

Je n'étais pas fort en compréhension orale. J'ai obtenu moins de points dans cette partie. En effet, l'examen à la province du Jiangsu est moins exigeant à l'oral qu'à l'écrit. Il faut surtout maîtriser un vocabulaire très important. (E15)

L'E/A de l'anglais tend à exiger une bonne note à l'examen, le professeur a donc mis beaucoup de temps à expliquer les techniques de résolution des exercices au lieu d'améliorer nos compétences linguistiques. [...] Par exemple, pour la compréhension d'un texte, il valait mieux le comprendre selon les exigences en compétences linguistiques, mais faute de temps, le prof nous a expliqué comment choisir la bonne réponse sans comprendre le texte. (E18)

Les textes d'anglais (au lycée) concernaient surtout la politique, l'économie, etc., des sujets macroscopiques et abstraits. Ça ne sert à rien dans la vie réelle. Si j'allais dans un pays anglophone, je ne saurais pas communiquer avec les gens. J'étais faible à l'oral, en communication. (E9)

Pour ce groupe d'étudiants, le *Gaokao* est destiné à stratifier la population en fonction de l'intelligence et de l'éducation et l'anglais reste une matière qui consacre à cette stratification. Régularisé par l'examen, l'E/A de l'anglais au lycée a visé davantage l'écrit que l'oral, alors que les compétences de communication leur ont manqué, ils n'arrivaient pas à pratiquer l'anglais dans une situation authentique. Le manque de besoins immédiats et les méthodologies d'enseignement traditionnelles ont empêché les apprenants de s'apercevoir des valeurs de cette matière et ont figé leurs attitudes négatives envers l'anglais. Cela pourrait aussi expliquer l'absence de motifs directs pour la discipline FLE lors de la postulation de candidature au *Gaokao*.

3.2 Représentations sociales et culturelles de l'anglais

Malgré l'importance de l'E/A de l'anglais au *Gaokao*³⁶, une large partie des interviewés ont reconnu leur plaisir dans l'apprentissage de l'anglais grâce aux fonctions pratique, communicationnelle et culturelle de cette langue étrangère.

3.2.1 Anglais : «une compétence fondamentale de l'existence »

Nous empruntons le propos d'un interviewé comme le titre de cette partie puisque cette opinion est partagée par la plupart des interviewés, explicitement ou implicitement.

³⁶ À titre d'informations, l'anglais est parmi les trois matières obligatoires au *Gaokao*, à savoir le chinois langue maternelle, les mathématiques et l'anglais. Chacun des trois matières a pour 150 points et la note totale est de 750 points.

Je pense que (l'apprentissage de) l'anglais devient une tendance et une chose populaire. Si tu ne le maniais pas, ça te poserait un grand problème pendant ton voyage à l'étranger ou la communication avec les étrangers. Tout comme le savoir-voyager dans les transports publics, l'anglais est quelque chose que nous sommes obligés d'acquérir, une compétence fondamentale de l'existence. (E14)

[...] Dans une perspective macro, l'anglais facilite les échanges internationaux ; dans une perspective individuelle, il permet de prendre contact avec les gens d'autres pays pour les comprendre. (E9)

En dehors de l'examen, c'est plutôt pour la communication internationale. En effet, je n'avais pas beaucoup d'occasions de communiquer avec les étrangers et j'ai envi é ceux ou celles qui parlaient facilement avec les étrangers. (E13)

Les étudiants interviewés se sont rendu compte de l'utilité communicative de l'anglais grâce aux échanges internationaux de plus en plus fréquents. À part le voyage et les communications internationales, les interviewés avaient besoin à l'anglais dans d'autres situations quotidiennes.

Ma famille a des proches à Hongkong ou à l'étranger, ils se sont mariés avec les étrangers. Je suis donc obligé de parler avec les parents étrangers en anglais. D'ailleurs, bien que ma grand-mère et ma mère parlent un peu d'anglais, elles n'arrivent pas à communiquer directement avec eux, je leur sers d'interprète. (E1)

Pourtant, la plupart des interviewés ont pris l'anglais pour un outil, car ils n'avaient pas de besoins immédiats pour l'anglais dans leur vie scolaire et les contacts avec l'étranger n'étaient pas une nécessité pour eux.

3.2.2 Anglais : un outil pour accéder à la vie universitaire ou professionnelle

Certains étudiants n'ont pas caché leur conception instrumentaliste de l'anglais pour affirmer franchement que c'est un « un outil » comme les autres (E3). Encore faut-il ajouter que c'est un point de vue assez généralisé parmi les étudiants.

L'anglais est sûrement un outil à l'aide duquel on trouvera un bon travail plus facilement. (E3)

Par exemple, si tu es à l'étranger (pour les études ou le travail), tu communiqueras

en anglais dans toutes les activités. Le chinois ne sert à rien dans ce cas-là (E14)
On pourra profiter de l'anglais dans tous les aspects, [...] je préfère lire les documents de première main, en langues étrangères. (E7)

Je croyais que ce serait plus commode de lire les ouvrages académiques et de se procurer des informations avec l'anglais parce que j'ai aspiré dès l'origine et j'aspire toujours à la recherche. Je pense que pouvoir comprendre les documents dans leurs langues d'origine est mieux que de lire les traductions (E19)

Cette conception instrumentaliste de l'anglais joue beaucoup lorsque les étudiants choisissent d'apprendre le français, elle joue également sur les représentations disciplinaires de cette langue de Molière, du fait qu'en fin de compte, c'est la conception instrumentaliste de toute langue (anglais, français ou autre) qui en décide largement.

3.2.3 Anglais : un vecteur de culture occidentale

Par contre, l'anglais n'est pas toujours conçu que comme un instrument dans un contexte international au service des activités économiques, commerciales, politiques ou sociales. L'apprentissage de l'anglais permet aux interviewés d'« entrer en contact avec différentes cultures » (E18) et d'éprouver le plaisir d'apprentissage de l'anglais.

J'ai lu des journaux en anglais, je me suis abonnée à des journaux et je trouvais ça (lecture des journaux) intéressant [...] Il y avait pas mal de nouvelles internationales. (E4)

L'E/A des autres matières était sec et insipide puisqu'on se contentait d'apprendre les manuels, alors que l'on pouvait être au courant du monde extérieur à travers la lecture en anglais. (E2)

Si tu ne parlais que le chinois, tu te bornerais à cet espace (le monde chinois) ; mais si tu maîtrisais l'anglais, les cultures, cela t'ouvrirait des portes. En tous cas, tu aurais plus de choix aux modes de vie. (E16)

Visiblement, c'est un groupe d'étudiants très positifs pour apprendre l'anglais et pour accéder à la culture occidentale en particulier. L'anglais a permis de « doubler » leur vie, de satisfaire leur curiosité et leur passion pour l'autre. Il s'agit donc d'un groupe disposé à apprendre une langue étrangère.

3.3 Motifs de l'apprentissage du français

Les réponses contradictoires au questionnaire suscitent notre curiosité sur les véritables motifs de l'apprentissage du FLE des étudiants. Nous supposons que le choix du FLE au *Gaokao* est sans doute motivé par les premières images que les candidats ont eues de cette langue.

Si la première figure nous rassure étant donné que la majorité écrasante des étudiants³⁷ choisissent le français comme leur première préférence, la figure 2 montre cependant qu'ils choisissent le FLE principalement à cause de la bonne réputation de RUC, élément extérieur à la discipline FLE. De plus, 52% des candidats sont influencés plus ou moins par des proches qui possèdent des représentations particulières de la discipline FLE.

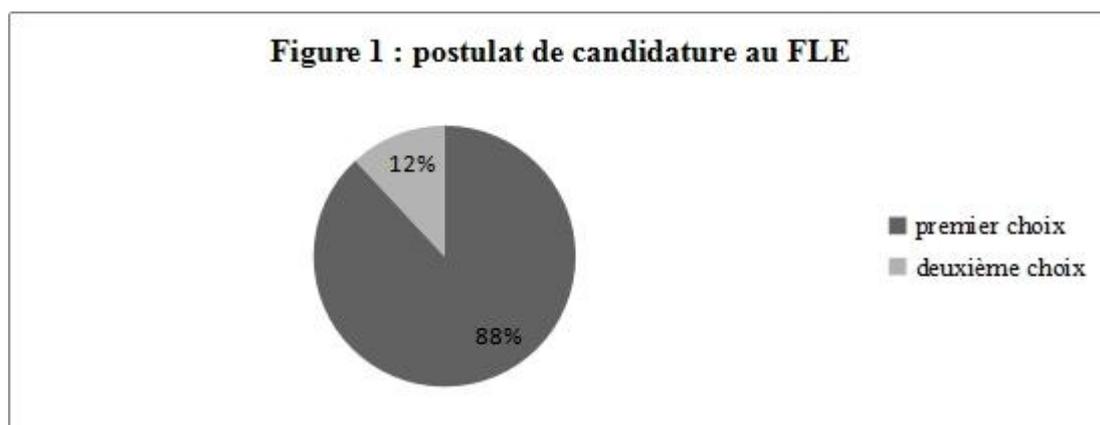


Figure 1 Postulat de candidature au FLE

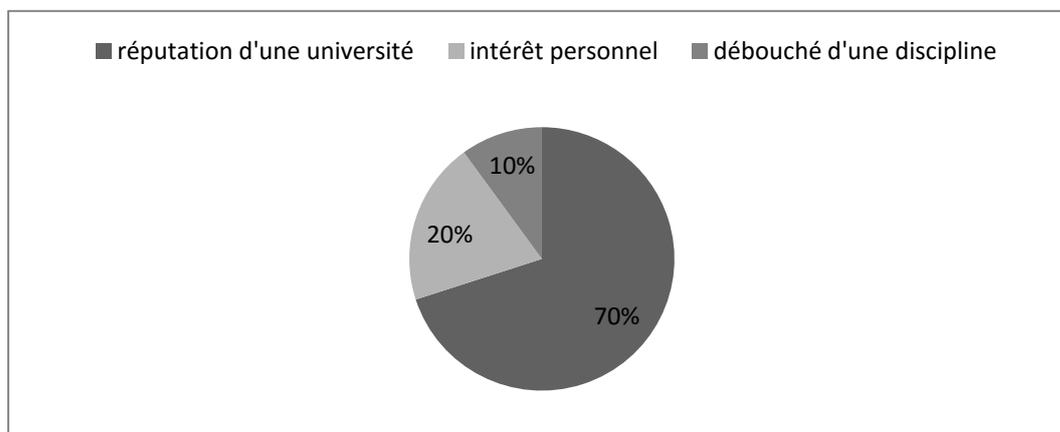


Figure 2 Facteur le plus important au choix du FLE

³⁷ Parmi les 85 étudiants qui ont répondu à cette question, on compte 63 étudiantes qui ont pris le français pour la première préférence.

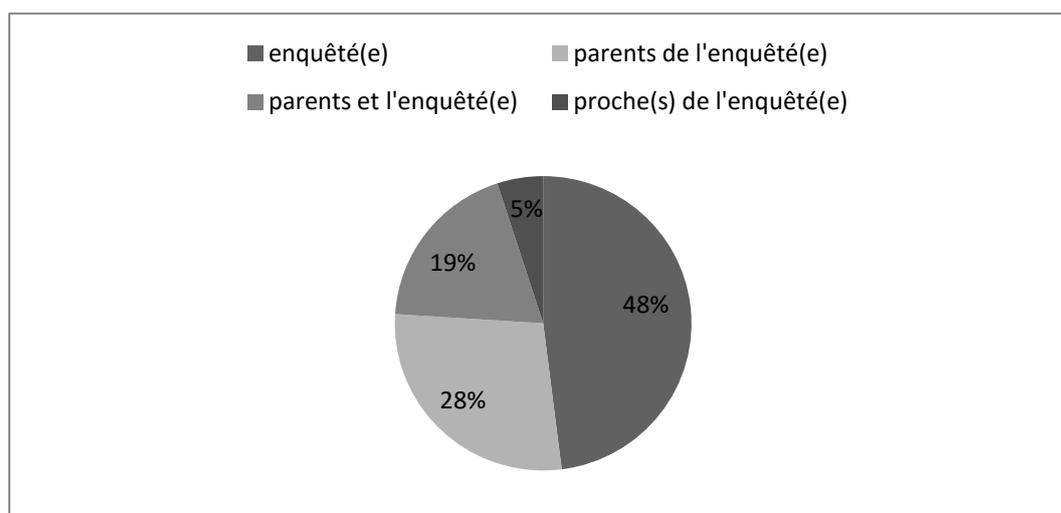


Figure 3 Forces d'influence lors de la postulation de candidature³⁸

Lors de notre enquête par questionnaire, nous avons autorisé les étudiants à choisir plusieurs réponses et à mettre en ordre leurs réponses en fonction de l'importance. La figure 2 montre uniquement le facteur de première importance qui pousse à choisir le FLE, alors que le choix du FLE par les étudiants a été fait sous l'influence d'au moins deux facteurs figurant dans le tableau 7 :

	effectif	pourcentage ³⁹
Je suis attiré(e) par la réputation d'une université.	65	77,38%
Je choisis cette discipline par intérêt personnel.	49	58,33%
J'ai entendu dire que c'est facile de trouver un emploi après l'étude de cette discipline.	35	41,67%
Je choisis cette université ou cette discipline pour d'autres raisons.	3	3,57%

Tableau 7 Facteurs clés au choix de l'université et de la discipline

Notre guide d'entretien est conçu selon le résultat du questionnaire pour étudier notamment le lien entre la réputation académique de RUC et les attitudes des étudiants envers la discipline FLE à RUC. D'ailleurs, les « autres raisons » précisées par les étudiants attirent également notre attention : deux étudiants mentionnent la décision prise en fonction des notes obtenues au *Gaokao*, ce qui revient à maintes reprises lors des entretiens avec des étudiants.

Le plaisir de l'apprentissage d'une langue étrangère ne figure pas parmi les

³⁸ Cette figure démontre le résultat à la question « qui a le dernier mot lors de la prise de décision ? »

³⁹ Le total des pourcentages est supérieur à 100, les questions ayant pu donner lieu à plusieurs réponses.

premiers motifs du choix de la discipline, ce qui est confirmé par nos entretiens. Trois thèmes apparaissent de manière récurrente dans les récits : le désir d'études universitaires dans une « bonne » université pluridisciplinaire, la stratégie de postulation de candidature ou la contrainte des notes au *Gaokao*, l'attrait d'autres disciplines plus réputées. Les étudiants n'ont pas établi un lien direct entre leurs motifs du choix de la discipline et leur intérêt particulier à une discipline. Comme des « motifs extrinsèques »⁴⁰, ces motifs sont susceptibles d'expliquer leurs démotivations à l'égard du FLE durant leurs études universitaires.

3.3.1 Le désir d'étudier dans une « bonne » université pluridisciplinaire

Les interviewés ont défini RUC comme une « bonne » université et la plupart d'entre eux ont désiré cette université tout au début, en tant que premier choix quand ils ont répondu à notre question : « Pourquoi avez-vous postulé(e) au département de français à RUC ? »

(Si j'ai postulé au FLE dans la série anticipée⁴¹,) C'est que j'ai eu envie d'être admis à RUC à l'époque. C'est quand même parmi les spécialités de RUC [...] (E8)

Mes parents souhaitaient que je profite bien de mes notes pour pouvoir aller dans une meilleure université [...] (E9)

Le qualificatif « bonne » était très flou pour nous lors de notre entretien initial. Nous avons donc exigé par la suite des précisions de chaque interviewé. En voici les trois acceptions différentes :

Primo, RUC est synonyme d'une « université de pointe en Chine ayant une grande réputation » (E7). Tel est l'avis de la plupart des informateurs en question.

Les spécialités à la série anticipée sont toutes en langues étrangères. Il n'y a que PKU et RUC qui attirent l'attention des habitants de Pékin parmi les universités

⁴⁰ C'est nous qui créons ce terme en imitant « la motivation extrinsèque ».

⁴¹ À titre d'information, le recrutement des étudiants en Chine se fait en 6 séries : la série anticipée, la première série, la deuxième série de catégories A et B, la troisième série de catégories A et B. Les candidats étudiants sont retenus dans cet ordre préétabli. Ils pourraient présenter leur candidature à des universités de chaque série. La série anticipée regroupe les universités militaires ou policières, des spécialités en langues étrangères, certaines spécialités des universités normales et en sport. À RUC, les spécialités des langues étrangères (à l'exclusion de l'anglais) appartiennent à la série anticipée et le reste des disciplines à la première série.

figurant dans la liste de la série anticipée, n'est-ce pas ? (E3)

J'étais lycéen série lettres. Un prof m'a informé que les deux premières universités en sciences humaines et sociales étaient PKU et RUC. [...] Je n'ai regardé que la réputation universitaire, la marque, il en a été de même pour mes parents et mes profs. (E10)

Je croyais que ce serait une amélioration complète de mes qualités personnelles si j'étais admis à RUC. Je préfère une bonne université plutôt qu'une bonne spécialité dans une université médiocre. (E14)

J'ai mis la réputation d'une université en première place et me suis résigné à mon sort quant à la spécialité. J'ai confiance dans l'enseignement de RUC. (E5)

Secundo, elle dispose de conditions de travail pluridisciplinaires puisqu'il s'agit d'une université pluridisciplinaire.

RUC a une ambiance pluridisciplinaire, c'est une très bonne université [...] (E17)

Une bonne université pluridisciplinaire vous offre une bonne plate-forme pour faire des études. (E10)

À vrai dire, quand ma mère m'a demandé pourquoi ne pas choisir une université en LE comme BFSU, je lui ai répondu que je préférais passer quatre années dans une UC et que je pourrais fréquenter des choses, entrer en contact avec les disciplines diverses. (E18)

Tertio, sa grande influence dans le milieu universitaire, surtout dans les domaines de sciences humaines et sociales.

Je n'avais pas d'intérêts particuliers pour les langues étrangères, [...] en réalité, je préférais plutôt les disciplines en sciences humaines et sociales, or RUC est très forte dans ces domaines. (E9)

(Si j'ai choisi d'être recommandé à RUC,) C'est parce que RUC dispose de bonnes disciplines en sciences humaines et sociales. (E19⁴²)

Compte tenu du nombre de ceux qui désirent faire des études dans une bonne université les étudiants doivent faire face à une concurrence acharnée. Pour y

⁴² L'étudiante 19 a été diplômée d'un lycée des langues étrangères. On adopte en Chine une politique de recommandation des meilleurs élèves des lycées de ce type dans les disciplines des langues étrangères sans passer le *Gaokao*.

parvenir, ils emploient obligatoirement certaines stratégies particulières lors de la postulation de candidature à une université déterminée et le choix du FLE dans la série anticipée en est une parmi beaucoup d'autres. Ainsi pourrait-on dire que la discipline FLE est une sorte de plan B pour contourner le risque d'être refusé par l'université voulue. C'est d'ailleurs aussi une chance supplémentaire d'être admis par cette dernière pour les candidats étudiants.

3.3.2 Le choix d'une discipline sous les contraintes institutionnelles

Lors des entretiens, nous avons constaté deux cas tout à fait opposés. Dans le premier cas, il y a des candidats au *Gaokao* à qui il a été demandé de poser leur candidature à des universités choisies avant de connaître leurs scores au concours d'entrée à l'université, même avant de passer ce concours dans certaines provinces chinoises. Ces candidats étudiants ont donc pratiqué une stratégie de prudence de peur d'être rejetés par leurs universités souhaitées.

Je crois que très peu de gens avaient l'intention d'apprendre une LE comme spécialité en licence dans notre classe, parce qu'ils ont postulé la candidature selon leur estimation approximative de notes, alors que les notes estimées n'étaient pas satisfaisantes. Donc on a postulé (la candidature) à la série anticipée. [...] J'ai estimé une vingtaine de points de moins que ma note réelle. [...] La publication des notes ne s'est faite qu'avant celle des notes requises des universités, alors qu'on avait terminé la procédure de postulation depuis longtemps. Je me suis repenti de ne pas avoir postulé à PKU. (E 10)

Nous avons rempli le formulaire de candidature selon les notes obtenues au premier test de diagnostic. Presque tout le monde a postulé à la série anticipée. La plupart des candidats de Pékin se sont inscrits dans notre institut non pas par amour des langues étrangères, mais par prudence. Quant à moi, mes parents et mes profs du lycée m'ont donné des conseils selon ce principe, j'étais influencé par eux alors que je n'avais pas réfléchi de cette manière. Il en résulte que les étudiants ne peuvent pas apprendre la spécialité qu'ils aiment. J'aurais pu être admis à l'Institut de finances de RUC. (E3)

Mon prof m'a proposé de postuler au français pour avoir plus de chance d'être admise dans les bonnes universités et il m'a dit que je pourrais abandonner l'admission et être reçue à la première série comme les autres. C'était un grand dommage pour moi, il s'est trompé sur la politique de recrutement et on n'avait

aucun droit à l'abandon. (E13)

Dans ce premier cas de figure, ces étudiants nous ont affirmé presque tous avoir regretté d'être recrutés au sein du Département de français une fois entrés à RUC. Ce regret a forcément un impact non seulement sur la motivation de ces étudiants dans l'apprentissage du FLE, mais aussi sur leur appréciation du FLE puisque ces étudiants sont en quelque sorte obligés d'apprendre comme spécialité à vie.

J'étais au courant des spécialités en LE de RUC à la série anticipée, j'ai pensé à en essayer une car c'était une bonne université et que j'étais forte en anglais au lycée. D'ailleurs, j'ai voulu me battre pour cela et je ne risquais rien si je postulais. [...] Je n'ai pas postulé à RUC à la première série parce que la note seuil était très élevée. En réalité, je ne m'attendais pas à être reçue au département de français. (E4)

S'il s'agissait d'une spécialité à laquelle je ne m'intéresse point, je ne voudrais pas la choisir. Mais au fond, (si j'ai postulé), c'est parce que j'avais une aspiration à RUC, la postulation de candidature pourrait m'offrir un choix supplémentaire. [...] Ma note ne suffit pas pour postuler aux spécialités de RUC à la première série. (E7)

Dans le deuxième cas, les étudiants ont postulé leur candidature après avoir connu la note finale au *Gaokao*. Certains ont manifesté un intérêt pour une langue étrangère. Cet intérêt est provenu du sentiment de l'auto-efficacité⁴³ chez les étudiants sur l'apprentissage d'une langue étrangère. D'autres informateurs, pratiquant également cette stratégie de postulation, ont avoué leur passivité en classe de français, car le FLE est pour eux un choix opéré sous la contrainte d'un score médiocre obtenu au *Gaokao*.

À l'époque, j'ai eu l'intention de postuler à RUC. En référence aux notes d'admission des années précédentes, j'ai affirmé ma résolution d'une candidature à RUC. C'est à partir de ce moment que j'ai commencé à choisir les spécialités [...] (E2)

Ma note correspondait à la note seuil des spécialités « Histoire du Parti communiste chinois » ou « Philosophie » de RUC recrutés à la première série. Toutefois, elle

⁴³ Selon Heutte (2011 : 22), Le concept d'*auto-efficacité* est proposé par Albert Bandura (Bandura, 1977, 2003, 2005, cité par Heutte (2011)). Par *auto-efficacité* on entend l'évaluation par une personne de sa capacité d'obtenir les effets voulus par ses actions ou son opinion de ses facultés (Bandura, 1982, 1993, cité par Heutte (2011)). Un sentiment d'auto-efficacité positif est ancré dans l'expérience de la personne et dans son discernement subséquent de ce qu'elle peut ou ne peut pas faire avec compétence (Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa et Bandura, 2001).

correspondait plus ou moins aux spécialités de LE à la série anticipée. Sinon, je pourrais demander l'admission à une université moins bonne mais une meilleure spécialité [...] Si mes notes au *Gaokao* avaient été entre les notes d'admission et celles de refus de PKU, j'aurais pu accepter de m'inscrire au département de philosophie. (E5)

C'était une surprise pour moi. J'ai visé des spécialités en économie dans d'autres universités à ce moment-là la postulation de candidature à la série anticipée était faite en cas d'une réussite au concours meilleure que prévu. [...] En effet, c'était la note qui était déterminante. (E11)

Puisque le département de français de RUC n'avait pas recruté les étudiants au Shandong deux années avant 2013, on n'avait pas de notes de référence. J'ai pris donc le FLE comme alternative. [...] Lors de la postulation de candidature, je n'avais aucune idée sur les spécialités. Je n'adorais ou ne détestais aucune spécialité J'ai présenté ma candidature à RUC et à d'autres universités en fonction de cette idée directrice : j'étais indifférent à aucune spécialité. (E14)

D'une part, ça (la postulation à la série anticipée) n'empêchait pas le recrutement de la première série, j'ai aussi postulé à RUC à la première série ; de l'autre, c'était une assurance supplémentaire. Ma note était à la hauteur de la note seuil de RUC, donc je ne pouvais pas postuler aux spécialités qui exigeaient plus de points. [...] en réalité, je m'intéresse plutôt à l'histoire, à la politique internationale, etc. Je n'éprouve pas, tout simplement, d'antipathie contre l'apprentissage d'une LE, c'est tout. (E8)

Nous avons donc saisi le critère de postulation des informateurs par ces cinq extraits. Ils ont accordé plus d'attention au choix de l'université qu'à celui de la spécialité car ils ont cru à « une amélioration générale des qualités personnelles » (cf. 3.3.1, E14) et alors que la plupart d'entre eux n'étaient même pas conscients de leurs intérêts disciplinaires. En d'autres termes, ils ont postulé au FLE dans le but de pouvoir accéder à une éducation universitaire « pluraliste » parce qu'ils ont été attirés par la réputation de cette université dans les études de sciences sociales.

3.3.3 La tentation des disciplines prestigieuses

L'admission à RUC a honoré les étudiants et toute leur famille grâce au niveau avancé des disciplines de sciences sociales. Ils ont postulé pour avoir accès à l'E/A de ces disciplines ayant une image glorieuse plutôt que l'apprentissage du FLE.

J'avais envie d'apprendre la sociologie, la spécialité que je suis comme mineur maintenant. Mais lors de ma candidature, j'ai été informée que la sociologie de RUC ne recrutait pas les élèves série scientifique au Guangdong. Découragée, j'ai réfléchi aux possibilités d'autres spécialités. [...] Ma meilleure amie m'a proposé de présenter ma candidature à une discipline de la série anticipée de RUC. Dans ce cas-là je serais re que à RUC à condition que ma note dépasse la note seuil de cette discipline. Sinon, cela n'empêcherait pas ma candidature à la première série. (E1)

Je souhaitais suivre ma famille et devenir une professionnelle du droit. Toutefois, je ne croyais pas que je pourrais être admise à la première série à RUC, toutefois ce (l'admission) serait plus sûre si je postulais à la série anticipée. J'ai voulu aller à RUC par cette occasion et profiter de mes études ici pour suivre les cours de droits (E12)

Mes parents m'ont conseillé de postuler au département de français de RUC à la série anticipée pour avoir une double occasion, alors que, moi, je voulais changer de discipline une fois recruté dans RUC. (E9)

Pour pouvoir faire mes études universitaires à RUC, j'ai abandonné mes idées originales parce qu'à l'époque, j'avais l'intention de changer de spécialité si je n'aimais pas le français [...] (E16)

Je croyais que la combinaison des spécialités d'une langue et d'une science naturelle serait trop fatigante, parce qu'on devait passer beaucoup de temps dans les laboratoires tandis que l'apprentissage d'une langue nécessite également des efforts. [...] Je pensais pouvoir m'occuper des spécialités langue + une science humaine ou sociale en même temps, ce serait plus facile pour moi. (E19)

J'avais su que les étudiants en langues étrangères à RUC bénéficieraient d'une formation de double diplôme, j'ai aussi postulé le FLE pour cette raison. (E20)

Pour les interviewés ci-dessus, la discipline FLE est un choix moins motivé mais le plus sûr pour accéder aux spécialités désirées. Ils ont donc recherché toutes les opportunités afin de pouvoir travailler ailleurs et leurs efforts se sont dispersés. Ces extraits révèlent les objectifs des interviewés, à savoir l'élargissement de l'étendue de connaissances en suivant les cours d'autres spécialités, l'apprentissage d'une mineure en sciences humaines et sociales, le double diplôme, voire un marchepied vers une autre spécialité

Or, la plupart des interviewés ont estimé acceptable ou être capables d'apprendre

la discipline FLE parce qu'ils étaient conscients des avantages dont ils bénéficieraient de cette discipline.

3.3.4 Le plaisir de l'apprentissage d'une langue étrangère et l'attachement à la langue-culture française

L'intérêt personnel à l'apprentissage d'une langue étrangère est la première motivation du choix du FLE. Même ceux qui aspiraient à des études de sciences sociales n'ont pas exclu le plaisir comme motivation d'apprentissage du français.

Il y avait des présentations de la spécialité français sur l'internet. Je pense que ça (la spécialité de français) s'adapte à ma personnalité et à mes intérêts. Je suis curieuse de nouvelles choses. (E1)

J'avais des méthodes très efficaces en apprentissage de l'anglais, je croyais pouvoir manier une LE facilement [...] J'avais toujours envie d'apprendre une LE pendant les études universitaires. (E4)

C'est juste parce que j'aimais le département de français. Je me suis intéressé au français. [...] Je croyais que l'apprentissage d'une « petite langue » était un bon choix. (E15)

Quand je me suis aperçue que ma note pouvait atteindre la note d'admission du FLE à RUC, j'ai réfléchi à la possibilité de l'apprendre et je me suis dit que c'était un bon choix parce que l'apprentissage d'une LE ouvre plus l'esprit. J'étais contente d'être admise. (E18)

J'ai appris le français dans un cours à option au lycée et je m'y suis intéressé à l'époque. (E20)

J'aimais et j'aime apprendre les LE, je ne sais pas pourquoi, mais je me sens très contente lors de l'apprentissage. (E21)

Les expressions des informateurs sont imprécises en ce qui concerne leurs intérêts pour le FLE. Outre E1 et E18 qui ont exprimé leur curiosité à l'autre ou à l'étranger, la joie de l'apprentissage d'une langue étrangère provenait principalement du sentiment de l'efficacité personnelle qui active la motivation intégrative.

De plus, les intérêts du FLE provenaient de la similarité des cultures chinoise et

fran çaise : aux yeux des interview és, le fran çais et la France semblaient « moins éloign és »(E7) dans son esprit.

J'avais deux choix lors de la candidature : le fran çais et le russe. Le russe est moins joli à entendre et plus difficile à écrire que le fran çais. L'intuition m'a dit que le fran çais était une bonne langue. (E10)

J'avais vu le film *Les Choristes* et j'avais une bonne impression de la prononciation et de l'intonation du fran çais. Mon cousin, qui apprenait aussi le fran çais, m'a conseillé de choisir le fran çais au lieu de l'allemand. Il pensait qu'une fille parlant l'allemand serait masculinis é. (E12)

Si je n'ai pas postulé pour l'arabe, c'est parce qu'il est trop difficile, on dit qu'on pourrait parler l'anglais en trois mois, le fran çais en trois ans, mais l'arabe en trois mille ans. [...] J'étais attachée au fran çais grâce à la culture fran çaise : je pensais que le fran çais serait plus facile et romantique et moins strict que l'allemand, ce qui me conviendrait plus, caractériellement parlant. J'ai projeté mes impressions st éréotyp és des Fran çais et des Allemands sur les deux langues. (E13)

Mes parents n'ont pas voulu que je choisisse le japonais à cause de l'émotion patriotique et la haine historique, tandis que le fran çais était fort acceptable parce qu'il était une langue haut de gamme, distingu é à leurs yeux. (E18)

Le premier lien intime avec le fran çais tient donc à la fois de la beauté linguistique et du degré de difficulté : leurs jugements reposaient sur les contacts directs et indirects, surtout les clich és sur le romantisme à la fran çaise.

J'avais une bonne impression du fran çais dès le coll ège parce que nous avons appris *La dernière classe* d'Alphonse Daudet qui racontait que le fran çais était la plus belle langue du monde (E15)

À l'école secondaire, j'ai beaucoup lu la littérature fran çaise. Les grands œuvres litt éraires que les profs du lyc ée ont recommand és étaient en majorité fran çaises, j'avais donc l'impression que la France était très riche de littérature et de culture, ou je m'intéresse plutôt aux études fran çaises qu'anglaises, c'est pourquoi j'ai procédé au changement de département, de celui d'anglais à celui de fran çais. (E2)

J'avais aussi une bonne impression sur la France parce que mon père était fan de l'équipe fran çaise de football. J'ai vu les matches de la Coupe du Monde et j'ai beaucoup appr éci éThierry Henry. (E1)

L'accessibilité à la culture fran çaise est relativement facile grâce à la popularité

de la littérature française en Chine. Avec la diffusion littéraire à succès, une large part d'étudiants ont envie de connaître plus profondément la culture française.

Nous remarquons enfin que les proches des interviewés ont exercé une influence non négligeable à l'attachement au français. L'étudiante¹² a suivi les pas de son cousin qui l'a sensibilisé à la discipline FLE. L'étudiante 4 a également mentionné « l'effet de l'exemple et de l'orientation des condisciples plus âgés » qui « m'a réellement attiré ».

3.3.5 Les avantages pragmatiques du français

À part l'intérêt personnel pour le français et à la culture francophone, la plupart d'entre eux ont choisi le FLE comme la première préférence à la série anticipée grâce à une image positive du français concernant toujours son utilité

J'ai choisi le français parmi les « petites langues » à RUC, parce que c'est une langue universelle dans le monde et qu'il exerce une influence plus grande que les autres langues (l'allemand, le japonais, le russe). (E3)

J'étais au courant du statut important du français dans le monde et de son exactitude en grammaire. Mon prof de chinois nous a expliqué que le français est la langue de travail de beaucoup d'organisations internationales et qu'il est plus précis que l'anglais. (E15)

Vous voyez, le français est parlé dans de nombreux pays et couvre un territoire étendu dans le monde. (E19)

Les interviewés croyaient être plus compétitifs sur le marché de l'emploi après l'apprentissage du français, parce que cette langue jouit d'un statut élevé dans les affaires internationales. La plupart des interviewés ont également comparé le français avec une autre langue étrangère ou une autre spécialité

Le Russe vise un public très limité je crois. (E10)

J'ai aussi pensé à l'emploi, les apprenants du japonais sont trop nombreux. (E7)

Ma mère pensait que l'apprentissage d'une LE offrait un débouché plus ou moins

bon, meilleur que la spécialité d'histoire. (E8)

Tout le monde parle l'anglais, donc je vais apprendre le français. C'est bien de manier une LE que les autres ne comprennent pas. (E6)

À l'époque, je croyais que le français était beaucoup plus utile que les « très petites » langues telles que le sanscrit, le pali, l'indonésien, etc. Je ne vivrais pour rien au monde dans les pays de ces langues. [...] C'est-à-dire que le débouché des « petites langues » est très limité et que tu travaillerais dans un seul domaine, alors que le débouché du français est plutôt large, tous les postes concernant le français, la France ou les pays francophones, tu pourrais les essayer. [...] Quant à l'anglais, presque tout le monde sait parler quelques phrases en anglais, mais si tu apprends l'anglais, malheureusement tu l'apprends superficiellement, tu auras du mal à trouver du travail après. (E19)

J'aurais directement présenté ma candidature au département de français si l'on avait recruté les candidats dans ma province. [...] J'ai changé de spécialité parce que je crois avoir appris assez en anglais, [...] manier le français sera un atout pour moi dans le futur. (E2⁴⁴)

Selon les opinions ci-dessus, l'anglais est identifié à aptitude professionnelle indispensable pour les Chinois avec le développement éducatif. L'apprentissage d'une deuxième langue étrangère est très important pour ceux qui veulent se faire remarquer. Les jeunes Chinois se lancent dans l'apprentissage du français parce qu'ils éprouvent moins de pressions au niveau concurrentiel sur le marché de l'emploi alors que les besoins sociaux pour les professionnels connaissant le français sont relativement larges par rapport aux autres langues étrangères.

L'utilité sociale du français est évidente aux yeux de certains interviewés, même ceux qui ont changé de disciplines avouent que l'apprentissage du français sert quand même leur développement professionnel ultérieur.

J'aimerais bien apprendre les droits internationaux, c'est donc très important de manier les langues étrangères. Des cabinets d'avocats sont très exigeants en compétences linguistiques étrangères parce qu'il y a pas mal d'opérations de fusions-acquisitions transfrontalières. En plus, dans une société mondialisée, les langues étrangères seraient très utiles au futur travail. (E15)

⁴⁴ Cette étudiante a transféré sa majeure de l'anglais au français.

Jusqu'à nous arrivons à connaître de façon générale les premières images du FLE parmi les étudiants : inconnu pour eux, le français est une langue utile grâce à son statut élevé dans le monde, une langue belle, moins difficile ou plus familière que d'autres langues ; le contact de cette langue ne suscite pas leur hostilité d'un autre pays. Ces images sont le résultat de leurs expériences scolaires, de leurs activités sociales, mais aussi des stéréotypes diffusés par les médias ou de bouche à oreilles.

3.4 Qu'est-ce que « la discipline FLE » en Chine ?

Dans la première partie d'entretien sur les motifs de candidature, nous remarquons que les interviewés ne connaissaient presque rien sur la discipline FLE. La distance géographique entre la Chine et la France compliquerait les contacts directs de la langue et de la culture française, sans compter le FLE en tant que discipline.

Avant la rentrée, j'ai voulu acheter un manuel d'initiation au français, je suis allé à la librairie locale et n'ai trouvé aucun livre. Le libraire m'a dit : « À quoi bon apprendre le français ? Les enfants ici ne sont pas capables de maîtriser l'anglais. » (E8)

Nous distinguons deux attitudes à l'égard de cette distance, l'une est positive, c'est-à-dire qu'on a essayé d'approcher de la discipline FLE en trouvant les informations les plus possibles sur, alors que l'autre est plutôt passive, on n'a pas pris l'initiative de connaître cette discipline.

À l'approche de la candidature, j'ai navigué sur le site d'internet de notre institut pour trouver les descriptions ou les programmes de la discipline. J'ai même lu l'introduction des professeurs du département. (E1)

J'ai consulté les pages d'une cyber école « Français Hujiang » pour me familiariser avec le français et la France. J'ai aussi bavardé avec mon cousin et j'ai su donc qu'on apprenait le français général, la grammaire, etc. (E12)

Je ne connaissais rien de cette discipline. Je n'ai pas réfléchi non plus à ce que j'apprendrai après. Tout ce que je savais, c'est que tout le monde commencerait le français à partir du zéro. (E11)

Pourtant, les projections des étudiants sur le FLE étaient inévitables. Les hypothèses sur le FLE jouent un rôle important dans leur organisation de la vie universitaire ultérieure.

3.4.1 La discipline FLE : l'apprentissage d'une langue

Il s'agit de l'affirmation la plus citée dans les entretiens. Les informateurs ont exposé cette idée dans différentes circonstances. Nous avons l'impression que le fait d'identifier la discipline FLE à la langue française est une opinion partagée parmi les étudiants et leurs proches.

Je croyais connaître les cours de ces disciplines, il n'y aurait que les cours sur la compréhension orale et écrite, les expressions orale et écrite. Après tout, j'ai appris l'anglais pendant tant d'années que je connaissais le processus d'apprentissage d'une langue. (E4)

À l'époque, je croyais qu'il n'y avait rien de spécial. Ce que nous avons appris en anglais, nous l'apprenions aussi en français. (E5)

Mais la dénomination de la discipline sur la lettre d'admission n'était que « la spécialité de français », dans laquelle on ne précisait pas la littérature et la culture françaises. (E8)

Je ne savais même pas que notre spécialité s'appelait « la spécialité de langue et de littérature françaises », je pensais faire mes études dans le département de français pour apprendre le français. (E10)

Étant donné cette opinion largement partagée, les interviewés ont confondu la discipline FLE avec l'E/A du français. Par conséquent, la discipline FLE est d'abord **amusante et souple**, parce qu'ils ont éprouvé la même sympathie pour l'apprentissage du français.

Au lycée, mon prof d'anglais nous racontait des anecdotes en anglais et organisait des activités pour nous lors des fêtes étrangères. Je trouvais l'apprentissage d'une LE très intéressant. [...] Je n'avais pas d'idée approfondie à l'époque (sur la discipline FLE), mais je croyais que je n'allais pas l'abandonner. (E1)

Je pensais que la spécialité de français serait plus souple, plus facile et moins académique que celles de la comptabilité ou de la gestion, après tout, c'est l'apprentissage d'une langue. Et aussi, l'ambiance en classe serait plus détendue, moins fatigante, les profs français bavarderaient joyeusement avec nous ... Ce n'est pas comme les autres spécialités qui exigent des étudiants l'apprentissage des mathématiques et le travail dur. (E4)

Les deux étudiantes se sont fait une image positive de la discipline FLE par analogie : les études universitaires du FLE seraient aussi riches en contenus et multimodales en enseignement que celles de l'anglais. Néanmoins les deux étudiantes n'ont pas considéré le FLE comme une discipline et l'étudiante 4 a même développé son idée sur la non-scientificité de la discipline FLE par rapport aux autres spécialités disciplinaires.

Par contre, d'autres étudiants ont évoqué une image complètement opposée à la première.

Je présumais que l'apprentissage d'une langue en quatre ans, ce ne serait pas aussi riche en contenu que d'autres spécialités ? Je m'imaginai que ce serait une perte de temps avec très peu de connaissances apprises. [...] Mon imagination stagnait dans l'enseignement de l'anglais au lycée, inerte, dur, nous étions obligés de lire, de réciter les textes, du matin au soir [...] (E16)

D'où la deuxième image de la discipline, **stérile** en contenu, **rigide et inflexible** en méthodologies.

3.4.2. La discipline FLE : éducation générale, culture littéraire ou formation professionnelle ?

Même avant les études universitaires, la discipline FLE a projeté chez certains interviewés une image positive : cette discipline rendrait les apprenants gracieux et culturellement expérimentés et jouerait un rôle favorable à la promotion de leurs qualités humaines.

Je supposais que ceux qui parlent le français étaient très charmants et comprenaient bien les différentes cultures. En effet, cette image est applicable aux professionnels de toutes les langues. Mon prof d'anglais au lycée connaît très bien les cultures

anglaise et américaine. (E7)

Tout ce que je savais sur la discipline FLE, c'est que quelques célébrités étaient diplômées d'un département de français, comme LIU Huan, SHANG Wenjie, je les trouve forts et brillants. [...] À l'écoute du français, ma première impression était haut de gamme. À part ça, je n'avais aucune idée spéciale, le français était étranger pour moi. J'avais l'impression d'ouvrir une porte vers un nouveau monde. (E18)

Avant mes études universitaires, je croyais que je serais très versée dans les deux cultures, chinoise et occidentale, une fois terminée la licence en français. (E5)

Pour ces trois étudiantes, l'apprentissage d'une langue étrangère est étroitement lié avec une culture. La discipline FLE sert non seulement à faire acquérir la langue, mais aussi à promouvoir les qualités personnelles et à développer la conscience interculturelle des spécialistes du FLE pour qu'ils servent de médiateurs des deux pays.

Un petit groupe d'étudiants ont mentionné la littérature française parce qu'ils étaient convaincus que la littérature était le constituant inhérent à la discipline FLE et que le premier objectif était de développer les savoirs littéraires des étudiants spécialistes de français.

À ce moment-là, j'ai imaginé que mes futurs camarades seraient des garçons et des filles imprégnés du souffle littéraire, avec un recueil de poésies à la main, parce que le français est étroitement lié à la littérature romantique. (E19)

En plus du français, je souhaitais lire beaucoup d'œuvres littéraires. [...] Je m'imaginai être compétente en interprétation après la licence : je serais très à l'aise quand je communiquerais avec les Français, je travaillerais avec aisance comme interprète de conférence. La lecture des romans ne me poserait aucun problème. [...] (E4)

Pour une grande partie des interviewés, puisque la discipline FLE était égale à la langue française, les études universitaires de FLE s'identifiaient à une formation professionnelle et spécialisée des compétences linguistiques, les contenus disciplinaires se limitaient à la grammaire ou au lexique. Mais l'étudiante 4 a quand même pris conscience des valeurs multiples en savoirs linguistiques et littéraires et savoir-faire professionnel.

Je ne savais pas ce à quoi devrait ressembler cette discipline, je croyais plutôt me soumettre à un entraînement technique. (E7)

Avant de venir ici, j'imaginai l'enseignement de la spécialité de français comme une formation technique centrée sur les connaissances : j'apprendrais les connaissances grammaticales, lexicales et les techniques de traduction. Si j'ai voulu changer de discipline en première année, c'est parce que je n'espérais pas poursuivre le chemin professionnel. J'avais une vague impression sur l'apprentissage de n'importe quelle langue étrangère : c'était de se qualifier professionnellement, parce que l'apprentissage de l'anglais au lycée s'est fait de cette manière. (E9)

Les deux étudiants ont rejoint l'opinion stéréotypée sur le langage, à savoir qu'une langue n'est qu'un outil de communication. Les études du FLE ressemblaient donc à une formation des compétences professionnelles. La conception instrumentaliste du français influe sur l'action d'études des étudiants : ils ne s'y investiraient pas entièrement.

(Avant les études universitaires) Je voulais apprendre le français comme un outil au lieu d'un objet d'études, ma famille était aussi d'accord avec moi, en d'autres termes, je me servirai du français au travail, mais je ne travaillerai pas qu'avec le français, je ne le prendrai pas pour finalité (E8)

Je ne souhaitais pas exercer une profession étroitement liée au français, même si je l'apprenais en licence, c'est ce à quoi j'ai réfléchi lorsque j'avais la lettre d'admission dans la main, c'est-à-dire que je travaillerais dans un milieu ayant pour intermédiaire le français. (E11)

Ces deux énoncés sont très révélateurs de la position subordonnée de la discipline FLE aux yeux des Chinois, c'est-à-dire que le français ne serait pas une discipline autonome, mais devrait être rattaché à une autre discipline.

Avant tout, je suis venue ici pour apprendre une langue. Mais j'étais convaincue d'apprendre des choses autres que la langue. Mon projet était d'apprendre le français comme majeure et le droit comme mineure en licence. [...] J'ai aussi réfléchi sur les avantages de ma frise du français : dans le secteur des avocats, très peu de gens parlent le français, les avocats capables de faire un procès international, entre les Chinois et les Francophones, sont très peu nombreux, il en est de même pour ceux qui comprennent le système législatif français. (E12)

Avant de venir au département de français, j'ai lu le programme du département d'anglais et trouvé des cours en commerce, en droits ou en journalisme, je ne suis pas sûre, c'est peut-être un double diplôme ? Je croyais que ce serait pareil au département de français. (E2)

Ces discours rejoignent encore une fois la réduction de la discipline FLE à un simple E/A de la langue française. Cette représentation simpliste donne lieu à des représentations incompatibles des professions assignées aux diplômés du FLE.

3.4.3 La discipline FLE : emploi hors du commun vs profession ordinaire

Pragmatiques, la plupart des interviewés ont exprimé leurs inquiétudes sur les débouchés de la discipline FLE. Ils ont donné des adjectifs contraires pour qualifier la discipline FLE, à savoir « utile », « peu utile », « prometteur », « sans perspectives », débouchés « divers » ou « limités » par rapport à d'autres disciplines. Telles sont les premières images du FLE en ce qui concerne la perspective professionnelle.

Une de mes proches était dans les affaires de production minière en Afrique et m'a informé des besoins de traducteurs ou d'interprètes de français en Afrique. En effet, le travail ne se borne pas à la traduction ou l'interprétation, on a besoin de personnels capables de travailler en français pour faire communiquer les travailleurs chinois et africains. L'avantage de ceux qui parlent le français est donc évidente. Par contre les disciplines en sciences sociales pourraient être apprises par soi-même en cas de besoin. Les connaissances disciplinaires en sciences sociales ne sont pas toujours utiles au travail. (E2)

Dans l'entretien, les étudiants ont souvent confondu le français avec la discipline FLE. L'étudiante 2 a ici indiqué une utilité primordiale du FLE, à savoir la promotion des échanges commerciaux sino-africains ainsi que de communication interculturelle et l'a prise pour la valeur disciplinaire du FLE. Pour elle, la discipline FLE se développait dans le but de satisfaire les besoins sociaux et les attentes personnelles, et donc était nécessaire pour élargir l'influence économique et commerciale de la Chine dans les pays francophones africains.

La discipline FLE a été ainsi considérée comme étant pleine de promesses, parce que certaines professions éventuelles des diplômés spécialistes des LE étaient mieux

placés dans la hiérarchie sociale ou étaient très bien rémunérés.

Je croyais que je pourrais travailler comme diplomate, traducteur, interprète, écrivain, une fois diplômé du département de français, oui, comme FU Lei, grand traducteur. (E14)

Après être admise au département de français à RUC, j'ai commencé à trouver des informations sur la discipline FLE sur l'internet, j'ai vu que le salaire des diplômés spécialistes de français atteignait plus de 11 000 yuan par mois en 2011 et je me réjouissais au fond de moi-même. Mais j'ai été informée après que cette haute rémunération était due principalement aux postes en Afrique. (E13)

Le statut privilégié dont bénéficient les diplomates, le respect et l'honneur dont jouissent les grands savants, les responsabilités des fonctionnaires dans les échanges internationaux, le salaire élevé des employés des entreprises publiques investies en Afrique contribuent à la formation de l'image positive de la discipline FLE. D'ailleurs, la discipline FLE est appréciée pour ses débouchés professionnels.

Ma famille a soutenu ma candidature à la spécialité de français parce que ce serait facile de trouver du travail dans les grandes villes pour un(e) diplômé(e) de français. (E7)

Ma mère m'a conseillé de postuler au français parce qu'elle trouvait pas mal le débouché des LE, bien meilleur que celui de la spécialité d'histoire. (E8)

J'ai su qu'il y avait plusieurs possibilités : on pourrait être professeur dans des universités ou des établissements privés, travailler à l'étranger, ou poursuivre des études d'autres disciplines à l'aide du français. (E16)

Pourtant, la dernière phrase de l'étudiante 13 a dévoilé l'angoisse et l'inquiétude des interviewés au sujet d'incertitude professionnelle en Afrique. Des doutes sur le travail en Afrique ont été exprimés par d'autres interviewés.

J'ai su les deux choix professionnels : l'un est d'aller en Afrique, l'autre est de devenir enseignante, mais je ne m'attendais pas à la propagation du virus Ebola en Afrique. (E5)

On m'a dit que si l'on travaillait en s'appuyant sur la spécialité de français, on serait obligé de travailler en Afrique. Mais moi, je ne veux pas y aller, c'est très loin de la Chine, les conditions de travail sont très dures malgré les bonnes

rémunérations. C'est ennuyeux de ne pas pouvoir rentrer à la maison. [...] D'ailleurs, on n'est capable que de faire de simples traductions et interprétations. (E15)

La discipline FLE était considérée comme une discipline peu utile dans le futur, parce que beaucoup d'étudiants ont exclu le travail en Afrique à cause des conditions de vie inférieures par rapport à la Chine. Les travailleurs expatriés risqueraient d'atteindre des maladies contagieuses ou d'être confrontés à des troubles sociaux ou militaires. Selon ces explications, le travail en Afrique ne leur permet pas de réussir. Le métier de traducteur-interprète souffre d'ailleurs du mépris de l'opinion publique à cause de sa place inférieure dans la hiérarchie sociale.

Certains informateurs ont cru que la discipline FLE n'assurait pas un « débouché prometteur » pour les diplômés de FLE. Ils ne joueraient pas un rôle important dans la société chinoise et auraient donc « peu d'avenir professionnel ».

Je n'avais pas l'intention d'exercer un travail relatif au français au début. [...] Après un stage dans une banque, j'ai trouvé qu'il n'existait pas de soi-disant « travail extraordinaire », ni de « travail subalterne ». (E6)

Lors d'une réunion d'amis après le *Gaokao*, mes camarades du lycée m'ont félicité en disant que je serais diplomate au Ministère des Affaires étrangères ou grand traducteur, mais je sais très bien qu'à leurs yeux, je n'allais acquérir que de simples compétences linguistiques. (E8)

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, puisqu'une langue était identifiée par la plupart d'entre eux à un instrument, le travail de traducteurs/interprètes était donc jugé comme peu créatif, parce qu'au lieu d'être responsable d'une décision, les traducteurs/interprètes ne faisaient que transmettre des pensées ou des informations des autres.

Enfin, la discipline FLE a été également considérée comme « utopiste » car on ne voit pas son utilité dans la vie quotidienne des Chinois moyens. Son utilité limitée est aussi due à une internationalisation moins importante dans les provinces non côtières de la Chine.

Je voulais apprendre une langue comme spécialité, mais ma famille n'était pas de

cet avis : ils ont respecté mon choix en paroles, mais ils croyaient que les spécialités d'économie ou de gestion seraient plus avantageuses et présenteraient plus d'utilité dans le futur. (E4)

Ma mère ne m'a pas donné son soutien : elle croyait qu'il vaudrait mieux apprendre les disciplines plus « près de la terre » telles que la finance, le droit, la comptabilité etc., alors que la discipline FLE « flotte sur le ciel ». (E22)

Si j'apprenais une spécialité comme la finance, le commerce ou l'économie, je pourrais trouver un travail dans une banque ou une société dans ma ville natale. Mais le français, à quoi ça sert dans une petite ville ?

À part les représentations originelles de la discipline FLE dans son ensemble, les interviewés avaient un jugement sur cette discipline à RUC qui se distinguait des autres disciplines et de la même discipline dans les autres universités.

3.4.4 La discipline FLE : une autre représentation à RUC

Les étudiants interviewés ont totalement ignoré le statut disciplinaire du FLE à RUC et n'ont été attirés que par le prestige de RUC lors de la postulation de candidature. Par métaphore, l'éclat de cette université réputée a assombri sa discipline du FLE.

Quand j'ai reçu la lettre d'admission, la première chose que j'ai comprise était l'admission à RUC, puis j'apprendrais le français, une langue étrangère, j'ai naturellement négligé « la littérature », personne dans ma famille ne m'a parlé de la littérature, ils n'ont précisé que les opinions sur le français : « c'est bien le français, ça te permet de trouver du travail sans difficulté. » Donc, j'ai considéré la spécialité de langue et de littérature françaises comme « une discipline à RUC par laquelle il était facile de trouver du travail. » (E3)

Ce paragraphe est en effet très riche en renseignements : l'interviewé a réaffirmé le premier motif de postulation, à savoir être reçu à RUC afin de bénéficier d'une éducation pluridisciplinaire et d'être ennobli par la réputation de RUC. Il a rejoint la conception simpliste disciplinaire : la discipline FLE = le français ; et enfin l'attention a été accordée de nouveau au débouché professionnel qui conditionne l'image disciplinaire du FLE. Aux yeux des étudiants, une « bonne » discipline

devrait correspondre à certains critères.

Si ma note m'avait permis d'être reçu dans toutes les spécialités, j'aurais choisi la spécialité de finance, parce que c'est une bonne spécialité à RUC. Si tu veux gagner ta vie, tu devras maîtriser des connaissances financières, c'est une aptitude fondamentale. (Une bonne spécialité) C'est celle dont la note seuil est très élevée, qu'elle occupe une place très importante dans cette université et à laquelle tu t'intéresses. [...] Ma note n'était pas à la hauteur de bonnes spécialités à RUC, donc, j'ai postulé au département de français. (E14)

Nous pouvons donc résumer de cet extrait les principaux critères d'une bonne spécialité sous les quatre aspects : très utile ; très prisé ; très haut placé en recherches et en formation des personnels qualifiés et enfin qui stimule les motivations intégratives des étudiants. La discipline FLE à RUC n'est pas considérée comme une « bonne » discipline selon la logique de l'étudiant 14 : elle n'est pas parmi les disciplines avantageuses de RUC ; elle ne requiert pas un score seuil très élevée, ce qui signifie qu'elle n'est pas très demandée ; les connaissances en langue et civilisation françaises sont très peu utiles dans la vie quotidienne en Chine.

Mes proches ne connaissaient rien sur la spécialité de français à RUC, ils ne connaissaient même pas l'existence du département. Je l'ai connu parce que j'ai lu la brochure de recrutement des étudiants. (E10)

Mes parents se sont renseignés sur l'internet : il semblait que la discipline FLE à NJU était meilleure qu'à RUC. Mais je ne voulais pas aller à NJU, je préférais plutôt Beijing. D'ailleurs l'apprentissage des LE dépend en effet des efforts personnels. (E15)

Nous sommes trois camarades qui souhaitent changer de département et faire les études à la faculté de droit. [...] En effet, nous souhaitons changer de département pour deux raisons : soit qu'on s'intéresse à cette spécialité, soit que cette spécialité est parmi les disciplines dominantes ou préférentielles de notre université (E18)

D'autres interviewés se sont déclarés déçus ou inquiets de sa réputation incertaine de la discipline FLE à RUC qui est en contraste frappant avec celle d'autres disciplines en sciences sociales et humaines de RUC. Les spécialistes de FLE détourneront leur attention vers d'autres disciplines de sciences sociales et humaines

parce que le renom disciplinaire du FLE limité a entraîné des doutes sur les qualités académique et pédagogique de la discipline chez la plupart des interviewés et leurs proches. La méconnaissance du FLE à RUC témoigne que la discipline FLE à RUC ne dispose pas d'une position avantageuse dans le milieu institutionnel chinois et au sein de RUC. Certains interviewés ont éprouvé une attitude négative et un sentiment d'insatisfaction envers le FLE à RUC même avant leurs études universitaires. Cela expliquerait le manque de motivations des étudiants dès le début de leurs études.

3.5 Conclusions partielles

En fait, nous ne nous sommes pas attendue à des images préliminaires aussi antagoniques de la discipline FLE. Les images oscillent entre une discipline visant à la transmission de la culture, embrassant les savoirs de sciences humaines, contribuant à la promotion des apprenants en intelligence, en vision du monde, à l'ascension sociale, jouissant de l'estime du public et celle qui diffuse des connaissances et des savoir-faire permettant d'exercer un métier quelconque, pauvre en contenus, non engageante avec des utilités très limitées, faisant l'objet de l'indifférence.

Soulignant la continuité dans le développement, le constructivisme piagétien (1936, 1937) nous indique une perspective éventuelle prenant en compte les influences des représentations de l'E/A de la langue seconde (en l'occurrence l'anglais) sur celle de la troisième langue (le français) : le sujet appréhende et comprend les situations nouvelles à travers ce qu'il sait déjà et modifie ses connaissances antérieures afin de s'y adapter. Tous les préacquis comptent donc pour la nouvelle situation d'apprentissage. En didactique des langues, l'apprentissage de la troisième langue se base sur le vécu et l'E/A de la langue seconde de l'apprenant qui restructure ses propres concepts linguistiques. Il en est de même pour la prise en conscience disciplinaire : les représentations d'un nouvel objet d'apprentissage (en l'occurrence la discipline FLE) reposent sur celles d'un objet similaire qui favorisent ou empêchent l'assimilation et la reconstruction du premier.

Par conséquent, l'E/A secondaire de l'anglais joue un rôle important dans la

construction de premières représentations de la discipline FLE :

Premièrement, du point de vue de motivations, nous dénombrons dans les entretiens plus de motivations instrumentales qu'intégratives : l'anglais est considéré d'abord comme un outil, un outil pour la réussite scolaire, un outil d'accès aux connaissances ultérieures, un outil de soutien aux communications lors des voyages ou des activités professionnelles. Les apprenants restent plutôt passifs à l'égard de l'apprentissage de l'anglais une fois qu'ils estiment avoir abouti à ces objectifs d'apprentissage et éprouvent rarement la joie d'apprentissage de l'anglais, bien que celui-ci leur permette de comprendre la culture étrangère. Leurs motivations d'apprentissage secondaire de l'anglais s'appliqueraient aux études universitaires du FLE.

Deuxièmement, l'apprentissage de l'anglais se déroule dans le cadre de l'enseignement scolaire qui vise en premier l'examen national et reste centré sur la forme linguistique au détriment du sens inhérent à une langue. L'anglais était rarement réutilisé par les apprenants dans des situations authentiques. Dans ce contexte, les apprenants restaient plutôt passifs et se sont résignés aux exigences scolaires imposées au lieu de prendre l'initiative dans l'acquisition des connaissances et des compétences linguistiques de l'anglais. Il est donc possible que les étudiants adoptent les mêmes attitudes dans les études universitaires, puisque le choix de la discipline FLE n'a pas toujours été fait selon leur gré.

Troisièmement, l'anglais est de préférence une discipline scolaire dans la vie des apprenants : l'apprentissage est centré sur un contenu explicite très souvent basé sur la progression de la grammaire, garanti par des exercices en grande quantité ; les évaluations sont plutôt sommatives que formatives. Comme beaucoup de disciplines scolaires au lycée, l'anglais est enseigné de façon à mettre surtout l'accent sur les connaissances déclaratives et à négliger les savoirs procéduraux.

La notion de la discipline FLE est étrangère aux étudiants spécialistes de FLE de RUC avant leurs études universitaires et constitue un concept qui leur est imposé : le département de français s'identifie à la discipline FLE qui est perçue davantage comme une discipline scolaire identique à l'anglais au lycée au lieu d'une discipline

universitaire proprement dite, particulièrement dans les domaines de contenu, de processus d'E/A et des valeurs disciplinaires. En d'autres termes, ils ont transposés les représentations de l'E/A scolaire de l'anglais sur un autre terrain, celui de la discipline FLE en enseignement supérieure.

D'abord, l'attachement à une langue et culture étrangère (en l'occurrence le français) ne constitue pas le facteur clé du choix de la discipline FLE et l'attrait de la discipline ne réside pas en elle-même, mais en ce qui lui est extérieur. D'ailleurs, il nous semble que la discipline FLE entretient une relation relativement tendue aux espaces extra-institutionnels, c'est-à-dire qu'elle souffre d'une moindre attention sociale et qu'elle fait l'objet d'une stratégie de postulation de candidature, ce qui reflète en effet la valeur de cette discipline aux yeux du public, des enseignants du lycée et des parents d'élèves. La discipline FLE est loin d'être une discipline prometteuse du point de vue professionnel en Chine, car elle offre des débouchés limités par rapport à des disciplines de sciences sociales à RUC.

Ensuite, en tant que première préoccupation des étudiants, le contenu disciplinaire du FLE est pourtant réduit aux connaissances linguistiques plutôt que culturelles, parce que les étudiants se limitent aux valeurs pratiques et pragmatique du FLE. Pourtant, ils sont captifs et n'ont pas de besoins immédiats pour l'apprentissage du français. Faute de contacts directs avec la France et les pays francophones, la culture française et francophone se cache derrière les stéréotypes issus des médias ou du quotidien. Les étudiants ne se rendent donc pas compte de la valeur éducative des études disciplinaires du FLE.

Mais, si les images contradictoires de la discipline FLE découlent de la méconnaissance et des stéréotypes partagés, est-ce que l'apprentissage de la discipline FLE et les contacts approfondis permettraient l'évolution des représentations disciplinaires du FLE ?

Chapitre IV

Représentations disciplinaires du FLE chez les étudiants après et pendant leurs études universitaires

Après avoir rassemblé dans le chapitre précédent les représentations disciplinaires du FLE que les étudiants se sont faites avant leur entrée à RUC, nous allons maintenant examiner les mêmes représentations des mêmes étudiants mais après et pendant leurs études universitaires du FLE de cette manière à vérifier si ces représentations évoluent et dans quelle mesure elles évoluent.

Lors de l'enquête par questionnaire, nous notons que les attitudes des étudiants envers la discipline FLE ne sont pas toujours négatives, car la grande majorité des étudiants souhaitent terminer leurs études de FLE en licence (cf. figure 4). Mais à signaler que l'envie d'abandon du FLE dans le futur est également non négligeable.

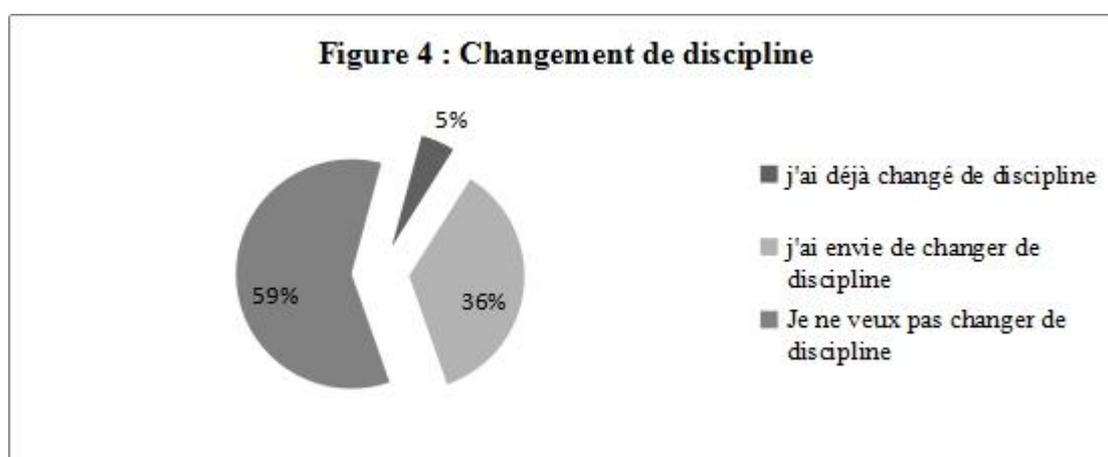


Figure 4 changement ou envie de changement de discipline

Par contre, si nous examinons de près leurs projets pour le futur (cf. Tableau 8), nous remarquons que les étudiants s'intéressent plutôt aux études des disciplines en sciences sociales et humaines autres que celles en FLE. Ces attitudes de répulsion du FLE retiennent notre attention : à quoi tenir ces choix ? quelles sont leurs définitions de la discipline FLE ? Nous estimons qu'il existe un « trésor » à explorer lors de ces

entretiens.

J'ai envie de	effectifs	pourcentage⁴⁵
continuer mes études de master en FLE	9	10,71%
poursuivre les études de master dans une autre discipline en sciences sociales et humaines en Chine	44	52,38%
poursuivre les études de master à l'étranger et continuer les études en sciences sociales et humaines	22	26,19%
faire mes études dans une école de commerce à l'étranger	24	28,57%
trouver un travail qui me permet d'utiliser le français	15	17,86%
trouver un travail qui n'a rien à voir avec le français.	7	8,33%

Tableau 8 Projets après la licence de la spécialité de FLE

4.1 Le FLE : une discipline à quadruple vocation

En résumant les réponses des étudiants en question au sujet des finalités et des objectifs de formation de la discipline FLE, nous pouvons constater qu'à leurs yeux, la discipline du LFE a quatre vocations que nous allons expliciter dans les pages suivantes.

4.1.1 Une discipline au service à l'acquisition de compétences linguistiques de français

Les compétences linguistiques sont le plus souvent mentionnées par les interviewés qui les considèrent comme sinon le seul du moins comme le premier objectif de formation de la discipline FLE.

C'est écrit clairement dans la brochure de recrutement : former les professionnels polyvalents compétents en compréhensions orale et écrite et en expressions orale et écrite. Par exemple, on peut travailler comme interprète dans les secteurs de la construction ou de la finance, comme fonctionnaire dans les administrations, ou comme guide. En un mot, on a beaucoup de choix. [...] Le français pourrait être un très bon outil : si l'on va à l'étranger, le français sera une aptitude fondamentale de la survie. (E10)

L'intitulé de la spécialité est « la langue et la littérature françaises ». C'est pour moi une discipline difficile et profonde. La formation en licence, ce n'est qu'une

⁴⁵ Le total des pourcentages est supérieur à 100, les questions ayant pu donner lieu à plusieurs réponses.

période d'initiation pour établir une base linguistique solide. [...] Je ne sais vraiment pas la finalité de notre spécialité Aujourd'hui, très peu de gens s'adonnent à la littérature, alors que les diplômés en licence sont loin d'être capables de faire la vraie traduction ou interprétation. J'ai été recruté récemment par une entreprise, c'est parce qu'elle avait besoin d'un employé connaissant la langue française. (E6)

Je crois que l'objectif (de la discipline FLE) en licence est toujours l'apprentissage du français. Ça suffit d'aborder un petit peu la littérature, parce que ceux qui s'intéressent à la littérature vont apprendre la discipline de la littérature en master. [...] Bien sûr, il faut former les soi-disant talents qualifiés en recherche, et les familiariser avec la culture française, mais je ne considère pas cet aspect comme le point-clé de licence. (E2)

Manifestement, ces informateurs représentatifs sont d'un commun accord pour souligner l'importance du développement des quatre compétences linguistiques dans l'apprentissage du FLE. La discipline FLE n'est rien d'autre que l'apprentissage de la langue française.

4.1.2 Une discipline au service de l'acquisition du savoir et du savoir-faire sur la France

Contrairement aux trois étudiants précédents, les trois suivants semblent aller un peu plus loin parce qu'ils parlent à la fois de langue et de culture.

L'important est de faire maîtriser le français aux étudiants, plus précisément, ils doivent atteindre à un niveau de B2 ou de C1. Puis des connaissances culturelles, littéraires, sociales ou historiques. Et les cours à orientations fonctionnelles, on peut les apprendre plus tard. (E11)

Le plus important, c'est de se perfectionner en compétences linguistiques du français et d'approfondir la compréhension des cultures française et francophone à l'aide des aptitudes langagières étrangères. (E15)

La lecture attentive de ces deux extraits entraînerait trois remarques supplémentaires. La première tient au fait que les deux étudiants abordent non seulement la culture française mais encore la francophonie, cela est sans doute dû aux enseignements du français langue-culture organisés au sein du Département de

fran çais à RUC. La seconde remarque concerne le rapport de la langue avec la culture que les deux étudiants se représente inconsciemment. D'après eux, il ne faut pas oublier les connaissances culturelles, il faut « approfondir la compréhension des cultures française et francophone à l'aide des aptitudes langagières étrangères ». Ces affirmations illustrent très bien la subordination de la culture à la langue qui est pour eux un outil indispensable et préalable à l'appropriation de la langue cible. Or, aujourd'hui en didactique des langues-cultures, il est communément admis que la langue et la culture ne font qu'un dans le sens de la co-substantialité inséparable l'une de l'autre. La troisième porte sur les attitudes envers l'enseignement du FLE à orientations fonctionnelles. Pour ces deux étudiants, les enseignements spécialisés ne devraient pas comprendre ceux des connaissances transversales.

Pourtant, l'opinion diverge sur le statut de l'enseignement à orientations fonctionnelles. Des étudiants sont allés jusqu'à le confirmer dans les visées disciplinaires.

Nous ne venons pas à RUC spécialement pour apprendre le français. En plus du français, nous aurons encore beaucoup d'autres choix, par exemple, devenir capables de travailler dans les domaines des affaires étrangères, des relations internationales et du commerce mondial »(E13)

Selon cette étudiante, le concept de « compétence composée » n'est pas compris dans le sens d'une simple superposition des connaissances linguistiques et culturelles, mais bien d'un dépassement progressif de la langue-culture à d'autres domaines disciplinaires. De ce point de vue, la discipline FLE fonctionne comme un auxiliaire aux autres disciplines.

4.1.3 Une discipline au service de la prise de conscience interculturelle

Dans nos entretiens avec les étudiants, beaucoup ont relevé une particularité propre aux langues : « nous devons poser qu'il y a langue dès que la communication s'établit [...] » (Martinet, 1967 : 147), et ont ainsi « découvert » le rôle spécifique de la discipline FLE à la promotion de communications internationales.

Notons au passage que la fonction communicative des langues est largement acceptée par les étudiants interviewés, et qu'ils voulaient bien s'efforcer de développer avant tout les « compétences communicatives langagières » au cours de leurs études disciplinaires de français (cf. 4.1.1 et 4.1.2).

Une discipline des LE est différente des autres disciplines car elle a pour fonction la communication culturelle. Donc, les spécialistes de français joueraient un rôle d'intermédiaire entre la Chine et la France, dans tous les domaines. (E7)

Ce qui attire notre attention dans cet extrait, c'est que l'étudiante 7 a voulu rappeler que le FLE n'a pas pour simple mission de transmettre des connaissances linguistiques, mais aussi et encore de promouvoir la communication internationale. Cette prise de conscience culturelle et interculturelle a été renforcée par l'étudiante 18 qui s'exprime comme suit :

Après avoir appris le français et avoir été en contact avec la culture française et les cultures francophones, j'ai trouvé que ce que font et pensent les Français sont très différents, pourquoi existe-il ces différents modes de pensée ? On doit comprendre au moins ce qu'ils pensent et puis communiquer avec eux sur cette base. Les études de notre discipline permettent aux étudiants de connaître l'existence de ces différentes modes de pensée, puis de réfléchir à la manière des autres si c'est possible, et enfin de promouvoir la compréhension mutuelle des peuples chinois et francophone. (E18)

L'idée de l'étudiante 18 est représentative, car d'autres étudiants interviewés ont exprimé des opinions semblables : la connaissance, la compréhension des ressemblances et des différences entre « le monde où l'on est » et « le monde de la communauté cible » et la prise de conscience de la diversité sociale font partie prenante de l'E/A supérieur du FLE. L'étudiante 1 a même défini « la compétence interculturelle » comme les compétences requises des spécialistes du FLE en précisant le moyen d'acquisition de cette compétence propre aux spécialistes du FLE :

En tant que Chinois, nous disposons d'une culture maternelle. Nous apprenons la langue française et prenons contact avec la culture française. Nous pouvons ensuite comparer les deux cultures afin de communiquer avec les étrangers (francophones). (E1)

Selon l'étudiante 1, les études universitaires de FLE lui permettent de prendre conscience de son identité nationale et culturelle, mais aussi de s'apercevoir des différences entre la communauté dont on dépend et la communauté qui nous est étrangère.

D'ailleurs, les expériences détaillées par des interviewés, qu'elles soient positives ou négatives, ont confirmé l'impact du FLE sur le développement des capacités interculturelles des étudiants au cours des études universitaires.

J'ai l'impression d'avoir une vision du monde plus ouverte que mes camarades du lycée : Ce qu'ils pensent se limite aux affaires intérieures chinoises ou à celles de leur propre spécialité tandis que je sais associer un sujet à ce qui se passe en France. (E4)

L'année où nous avons fait un échange d'études à Paris, nous avons eu l'occasion de bavarder avec les étudiants étrangers. Nous nous sommes aperçus que nous n'avions pas beaucoup à dire avec eux sans connaître la culture ou la littérature françaises. Il paraissait que nous ne comprenions rien. C'est-à-dire que si tu maîtrises les connaissances linguistiques, tu n'as qu'un outil de communication fondamental à la main, mais pour se perfectionner en qualités disciplinaires, il faut lire beaucoup de livres sur la culture, l'histoire de France, etc. (E2)

Les deux interviewés ont également justifié que le développement de la conscience interculturelle est le rôle particulier de la discipline FLE. Grâce à la conscience interculturelle, les spécialistes de FLE se distinguent des étudiants d'autres disciplines. Le FLE permet aux étudiants de prendre conscience de différences interculturelles, de découvrir de nouvelles cultures et pensées. L'étudiante 4 s'est aperçue qu'elle ne partageait plus la même vision du monde avec ses camarades du lycée après avoir appris le FLE, alors que l'étudiante 2 était consciente que l'échec de la communication est principalement dû au savoir culturel insuffisant. Elle aboutit à la conclusion que l'E/A du FLE devrait se concentrer sur les cultures pour que les spécialistes de français augmentent les chances de réussite dans la communication internationale.

Au cours des études universitaires du FLE, les étudiants se sont rendu compte de la diversité des cultures francophones, ils ont cherché à les comprendre, à les adapter

et à les intégrer dans leur propre cadre culturel.

Je crois que la situation idéale est de former une personne identique à un(e) Français(e), c'est-à-dire qui s'exprime impeccablement en français, qui soit excellente en compétences linguistiques, et qui pense à la française, juste comme les Français. (E5)

L'étudiante 5 nous a surpris avec sa compréhension la formation interculturelle en mettant en évidence l'évolution possible des habitudes culturelles et des manières de pensée après l'E/A du FLE : elle ne se contente pas de l'acquisition des compétences linguistiques, ni de la prise de conscience interculturelle, elle s'est imaginée que la formation du FLE aboutirait à l'intégration totale des spécialistes dans la culture française.

4.1.4 Une discipline au service de l'éducation générale

Pour ce groupe d'étudiants, le FLE n'est pas seulement un outil, un « récipient » de culture francophone, une technique de communication, mais encore une discipline qui cherche la formation de l'esprit critique et la promotion des compétences générales.

Je pense que notre discipline a pour but de former des talents capables de faire des réflexions et des analyses sous différents angles.(E18)

L'enseignement de notre discipline se distingue des formations professionnelles par l'accent mis sur la promotion des compétences générales et ne vise pas aux tests. Mais il se concrétise dans l'entraînement des compétences linguistiques. (E15)

À part les compétences linguistiques, le développement des compétences générales individuelles est souvent cité parmi les objectifs disciplinaires du FLE : les étudiants ont besoin d'une formation particulière de l'esprit critique et de l'apprentissage autonome.

Je pense que la discipline FLE offre une éducation diversifiée à plusieurs échelons. Elle procède à une formation tenant compte à la fois de la finalité générale de l'éducation supérieure et la formation spécialisée du FLE. [...] C'est-à-dire qu'elle

visé non seulement à la formation professionnelle : compétences linguistiques ou connaissances sur la France, etc., à l'acquisition des compétences culturelles relatives au français et à la France, mais surtout au développement de la personnalité humaine et à la détermination de la vision du monde, de la conception de la vie et des valeurs. (E9)

L'étudiante 9 a souligné la finalité éducative du FLE. Selon elle, toute discipline universitaire a une visée éducative qui tend à diffuser une formation aux qualités humaines et aux « facultés de penser », ce qui correspondait justement à la vocation de l'éducation supérieure générale qui, à son tour, « agit sur le façonnage de personnalité et de caractère des étudiants et également sur la détermination des valeurs » (E9). Avec deux exemples concrets, l'étudiante 12 a partagé l'opinion de l'étudiante 9 sur les vocations de la discipline FLE.

Les études du FLE nous ont enrichis et nous ont appris à réfléchir. Nous ne sommes pas comme la plupart des Chinois qui ne font qu'accepter passivement les opinions des autres. Nous sommes capables de débattre avec les autres et de nous exprimer en cas de désaccord. Un autre exemple, quand j'étais au lycée, je n'osais pas contester l'enseignement des professeurs, mais maintenant, je peux exprimer mes opinions en classe sans hésitation si je ne suis pas d'accord avec le prof. (E12)

De façon comparée, cette étudiante tente de démontrer la différence entre l'enseignement secondaire et celui du FLE à l'université. D'après elle, l'enseignement universitaire du FLE encourage davantage les étudiants à remettre en question les idées reçues ou les réponses toutes faites, développe donc en priorité les stratégies de communication, et surtout l'esprit critique des étudiants ainsi que leur autonomie en apprentissage.

Je pense que c'est de nous rendre capable de réfléchir de manière dialectique en faisant acquérir les compétences linguistiques. Quoi que tu fasses, la traduction, la littérature, etc., il faut tenir compte des pensées du public, [...] puis tu dois t'exprimer pour que tout le monde te comprenne, soit en français, soit en chinois. C'est à dire que tu dois comprendre, accepter les opinions des autres, tu sais ensuite comment faire comprendre les autres. Je pense qu'il s'agit de développer un mode de pensée plus ouvert et tolérant des étudiants pour qu'ils se rendent compte des besoins des différents peuples et des différentes cultures, française ou chinoise et qu'ils sachent coopérer avec les gens d'une autre culture, réfléchir et agir en se mettant à la place de l'autre. (E19)

Ici, l'étudiante 19 a insisté sur la finalité éducative et humaniste de la discipline FLE. Pour elle, l'E/A universitaire du FLE en tant que discipline doit aider les étudiants à maîtriser le français, à savoir rester ouverts aux cultures, à connaître et comprendre différents modes de pensée, à savoir se mettre à la place des autres, à respecter la culture des autres, et à savoir coopérer avec les autres.

Enfin, la finalité de l'éducation générale de la discipline FLE a été confirmée par l'étudiante 16. Elle a précisé que la formation du FLE lui a permis un épanouissement général.

La France est un pays développé et hautement civilisé la qualité générale de son peuple est relativement meilleure que les Chinois moyens. C'est pourquoi je crois avoir un perfectionnement plus rapide en qualité générale que les étudiants d'autres spécialités, sous l'influence imperceptible et insensible de la culture française après une connaissance approfondie de son histoire et sa société. Bref, notre discipline est une discipline s'attachant à une éducation générale de la personne tout entière, en plus de son objectif de développement linguistique. (E16)

Eu égard à ce qui précède, nous établissons un continuum qui place d'un côté les savoirs/la formation spécialisée et professionnelle, et les compétences générales individuelles/l'éducation humaniste de l'autre côté. Nous pouvons ainsi situer sur cet axe les interviewés quant à leurs représentations de la vocation de la discipline FLE.

Comme le montre le schéma ci-dessous, les étudiants se représentent les trois perspectives de l'E/A disciplinaire du FLE qui sont professionnelle, communicative et éducative avec chacune des objectifs différents.

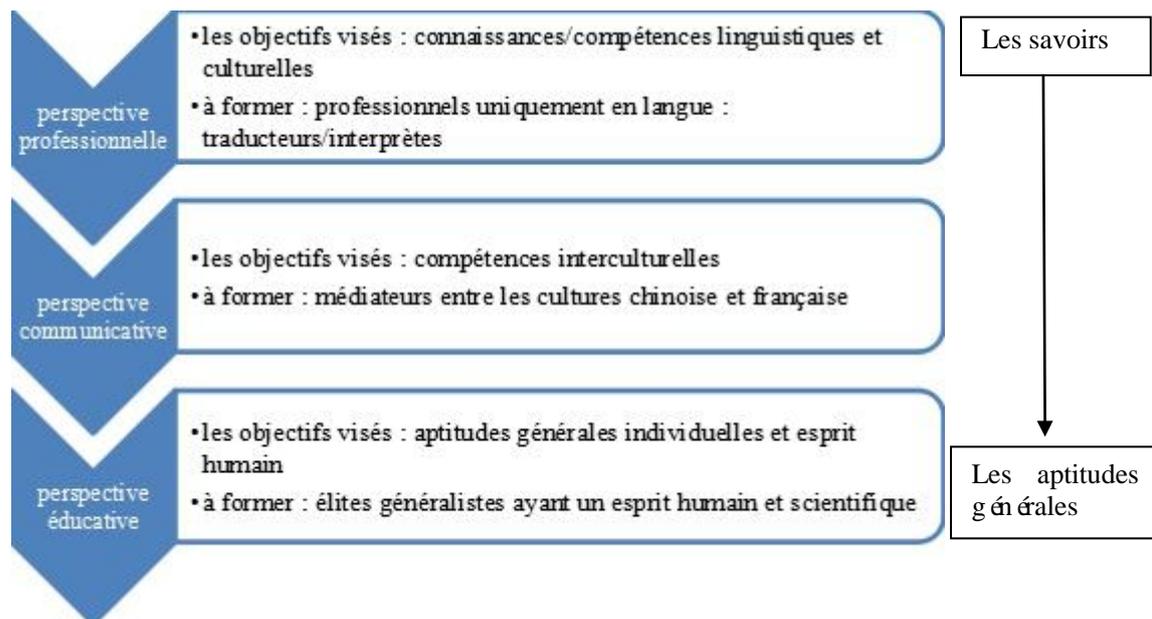


Schéma 11 Représentations de la discipline FLE des étudiants au sujet de la vocation disciplinaire

4.2 Le FLE : une discipline à facettes aux yeux des étudiants

Nous venons de passer en revue les trois vocations disciplinaires du FLE comprises par les étudiants, mais au fait, que pensent-ils concrètement du FLE en tant que tel notamment après l'avoir appris depuis deux ans ? Afin d'y répondre, il convient de considérer la question dans ses deux aspects : d'une part, le contenu disciplinaire du FLE proprement dit ; d'autre part, la posture de la discipline FLE tous les deux aux yeux des étudiants bien entendu.

4.2.1 Le contenu disciplinaire du FLE

La définition du contenu disciplinaire du FLE est en effet fort intéressante parce que la représentation disciplinaire du FLE des étudiants y est étroitement liée. La langue, la culture, les domaines d'études figurent de façon récurrente dans les discours des étudiants de français au cours de nos entretiens.

4.2.1.1 La langue française

« La langue » est le premier terme mentionné par tous les interviewés. Quand ils

ont cité l'intitulé de cette discipline en chinois, ils ont ignoré son nom intégral – la langue et la littérature françaises. Seul «fa yu » (le français) a retenu leur attention. L'étudiant 3, qui avait changé de majeure pour la philosophie en troisième année, a qualifié ses études de deux années dans le département de français d' «apprentissage centré sur la forme linguistique », parce que la langue n'est qu'un outil au service des études disciplinaires des sciences sociales et humaines, selon lui. L'étudiante 17 a aussi identifié l'E/A du français à l'enseignement disciplinaire du FLE quand elle a expliqué ses raisons de changement de discipline en master.

Dans le discours de plusieurs interviewés, « le français » recouvre deux acceptions : l'une désigne les savoirs linguistiques tels que la phonétique, le lexique, la syntaxe et le texte qui relèvent de l'objet d'apprentissage du FLE ; l'autre concerne les compétences linguistiques du FLE acquises au cours de l'E/A par le sujet-apprenant. Force est cependant de signaler que les étudiants confondent généralement ces deux notions.

Un diplômé spécialiste de français se distingue de celui d'autres spécialités par l'acquisition des savoirs inhérents à notre spécialité, c'est-à-dire que grâce aux compréhensions orale et écrite, aux expressions orale et écrite plus la traduction, tu peux faire ce que les spécialistes d'autres disciplines sont incapables de faire. Par exemple, au travail, vous êtes le (la) seul(e) qui puisse communiquer avec un collègue français, les autres ne peuvent s'entretenir avec lui qu'avec votre aide. Donc, les aptitudes principales disciplinaires résident dans les compétences linguistiques, soit en français, soit en chinois, surtout en expression orale. Parfois en classe d'interprétation, je me trouve relativement faible en expression orale, en organisation des phrases, en structuration des textes. C'est le plus important, les compétences linguistiques. (E4)

D'après l'étudiante 4, il est clair que la langue française est de première importance, chaque spécialiste du français doit la maîtriser. Toutes les compétences en français sont les atouts professionnels pour un diplômé de français.

Pour nous, spécialistes de français, le plus important, c'est toujours de maîtriser la langue, par exemple, les aptitudes de traduction et d'interprétation, celles de communiquer avec les autres ainsi que de lecture. Les aptitudes en auto-apprentissage ou en recherche sont utiles à toutes les spécialités. Mais si un spécialiste du français n'a pas une excellente maîtrise des connaissances

linguistiques, une fois qu'il parle, les experts comprennent tout de suite qu'il est incapable. [...] Donc, j'espère avoir plus de cours à suivre, que ce soit en langue ou en culture, surtout en formation de compétences linguistiques. (E12)

Voilà un discours exemplaire pour montrer combien une partie des étudiants de français en question sont attentifs à la maîtrise formelle d'une langue vivante comme le FLE en général, et à l'acquisition des cinq fameuses compétences linguistiques fondamentales (savoir parler, écouter, lire, écrire et traduire en français) en particulier. D'ailleurs, ils ne font pas la distinction du savoir linguistique avec le savoir-faire linguistique, croyant sincèrement qu'il suffit de suivre beaucoup de cours de langue pour devenir des spécialistes de français capables d'accomplir toutes sortes de tâches de communication dans la vie quotidienne. Cette représentation purement linguistique du FLE paraît encore plus claire et nette quand on entend parler l'étudiant 15 :

Le français est « une petite langue » très importante, mais c'est difficile de surpasser les autres dans le futur si l'on n'apprend que cette langue. Admettons que l'on excelle en compétences linguistiques, on n'est capable que de travailler comme interprète. Sinon, on est obligé de trouver un poste dans d'autres domaines. (E15)

À l'avis de cet étudiant, le français a beau être « très important », son employabilité s'avère minime pour la seule mais non moins importante raison que c'est en tout cas une « petite langue » du moins en Chine. C'est pourquoi, toujours dans la logique de l'étudiant 15, à moins qu'on soit assez « excellent » en français pour assurer le travail d'interprétation, il faut envisager d'autres métiers que ceux directement liés à la langue, en l'occurrence de français. En d'autres termes, l'image du « mono-constituant » du FLE dévoile sa propre nature disciplinaire en tant que « discipline-outil » (Yves Reuter, 2004 : 2) et les relations tendues entre les spécialistes de FLE et les espaces extra-universitaires.

L'étudiante 17 a invoqué presque les mêmes arguments pour justifier son changement de discipline en master.

Actuellement, le marché du travail exige que les travailleurs soient polyvalents. On recrute plutôt les gens plus spécialisés dans un domaine. Si l'on n'apprend qu'une

langue et ne maîtrise pas une autre spécialité on ne sera que traducteur ou interprète. [...] Nous ne nous sommes pas sentis en sécurité parce que la langue nécessite un apprentissage de longues années pour que nous atteignions à un certain niveau et que nous soyons confiants à l'égard de compétences linguistiques. D'ailleurs, l'apprentissage du français est fastidieux et ce n'est pas facile de trouver un bon travail après les études. (E 17)

Dès lors que le FLE est compris dans la limite linguistique, à savoir être capable de le parler, écouter, lire, écrire comme les Français natifs, et que le FLE est perçu comme une « petite langue » difficile et peu prometteuse notamment en termes de débouché professionnel, rien n'est étonnant que les étudiants de français soient insatisfaits ni de la formation reçue ni d'eux-mêmes, encore moins soient en sécurité linguistique et professionnelle.

4.2.1.2 La langue-culture française et francophone

Malgré le nombre limité, un groupe d'interviewés tendent à mettre en valeur « la culture » en tant que composante principale du FLE. Contrairement aux étudiants interviewés cités précédemment, l'étudiante 19 a proposé sans détour la langue-culture française comme les éléments disciplinaires en duo, c'est-à-dire que les études linguistiques et culturelles jouissent d'une importance équivalente et que les étudiants du FLE devraient donner des efforts égaux dans les deux domaines.

Je pense que la spécialité de français est, tout d'abord, une spécialité qui fait maîtriser les compétences linguistiques aux étudiants, puis, cette spécialité nous donne une connaissance approfondie de la culture française. Je pense que nos cours actuels traitent surtout des sujets culturels, par exemple, dans les cours des Films français, de l'Introduction à la France, de la Francophonie, d'Appréciation de l'Art. La connaissance des cultures me permet en effet de réfléchir comment faire face à la société (E19)

Tout comme « le français » dans la section précédente, « la culture » comprend également deux acceptions, à savoir les connaissances et les compétences culturelles. En plus des savoirs culturels, l'étudiante 5 a souligné le développement des compétences interculturelles au cours des études disciplinaires du FLE.

Ce qui est le plus important pour les spécialistes de français, ce sont les compétences de communication, à part les compétences linguistiques, il faut maîtriser l'art de communiquer. Puis il faut être tolérant envers l'autre culture, par exemple, la Chine et la France connaissent de grandes différences dans plusieurs domaines, il faut être ouvert à ces différences. (E5)

Les interviewés de cette catégorie se sont aperçus que les connaissances et les compétences culturelles étaient partie prenante des études disciplinaires du FLE. La conscience de la culture française et francophone contribue à l'évolution de représentations disciplinaires du FLE et le passage des savoirs culturels aux compétences communicatives et interculturelles. Nous nous permettons d'interpréter leurs opinions qui étaient parfois confuses et contradictoires : la culture se place à la même position que la langue dans la discipline de français ; les connaissances des pays francophones servent de catalyseur à l'évolution de la conception du monde, de la conception de l'altérité des étudiants. Ils sont plus prêts à comprendre les différences nationales, à respecter l'autre, à accepter un monde multiculturel, à faire communiquer les cultures. La discipline FLE n'est donc pas réductible à une « discipline-outil », mais se présente également comme une discipline à dimension humaine. Il est à noter que, pour les étudiants de RUC en tant qu'élites, la culture savante pèse beaucoup plus lourd que la culture courante dans leurs études disciplinaires.

4.2.1.3 Les principaux domaines d'études

Si nous retournons sur le discours de l'étudiante 12 (cf. 4.2.1.1), nous remarquons qu'elle n'a pas refusé la recherche et le savoir-apprendre comme constituants disciplinaires du FLE. Ce troisième groupe d'interviewés a démontré que la formation du FLE comprenait également les E/A disciplinaires multiples et leurs recherches.

Durant les deux premières années, nous avons maîtrisé la grammaire du français et l'avons pratiquée davantage, puis nous avons commencé les contacts et les recherches en littérature en troisième et quatrième années. (E2)

En première et deuxième années, il me semblait que j'apprenais non seulement la langue (française), mais aussi beaucoup d'autres domaines, y compris les généralités sociales, économiques, historiques, etc., c'est-à-dire qu'on commence par la pratique linguistique, puis on continue par la compréhension de la culture française, enfin l'apprentissage disciplinaire s'approfondit à un niveau plus avancé concernant la linguistique, la littérature, etc. (E1)

Pour ce groupe d'étudiants, les études du FLE n'étaient pas synonyme de l'entraînement linguistique et l'appropriation du savoir-faire et de la culture française. Ils ont divisé les études du FLE en trois niveaux, ayant pour contenu principal différent : au niveau débutant et intermédiaire, l'E/A du FLE est centré sur les connaissances linguistiques et culturelles, c'est-à-dire la pratique linguistique et culturelle ; au niveau avancé il ne faut pas exclure les savoirs en littérature, en linguistique ou d'autres enseignements disciplinaires ou transversaux. La littérature ou la linguistique étaient pour eux les domaines inhérents à la discipline FLE. Les études à ce niveau dépassent l'appropriation des connaissances pour aller vers la réflexion ou encore la production des savoirs. Les connaissances de la langue-culture française étaient pour eux au service des études de la littérature ou des sciences du langage.

Toutefois, à l'opposé de « l'indissolubilité » du FLE et des études disciplinaires supra (la littérature, la linguistique, etc.) indiquée par les étudiantes 1 et 2, un autre groupe d'interviewés a pris les études du FLE pour une formation professionnelle et a ainsi considéré la traduction/interprétariat comme le seul enseignement disciplinaire.

La spécialité de français nous donne des connaissances et des compétences linguistiques, et des techniques spéciales telles que la traduction et l'interprétation. Mais si l'on n'apprend que le français, ça ne suffit pas. [...] Il faut aussi prendre contact avec d'autres disciplines comme **les relations internationales**. (E20)

Je pense que la spécialité de français devrait nous donner une familiarité avec le français, c'est un sentiment difficile à décrire, une aptitude abstraite. Par exemple, quand tu lis un article en langue maternelle, tu saisis tout de suite les idées générales ; quand tu vois un mot ou une phrase, tu te rends compte tout de suite la signification profonde et le sentiment ressenti par l'auteur. De toute façon, il faut avoir un très bon niveau en langue française pour atteindre cet état idéal. [...] Quant à d'autres domaines, je ne sais pas trop. Serait-il mieux que la langue française soit

accompagné et complété par **une autre discipline** ? **La littérature, la traduction, le droit, l'économie, la finance**, par exemple ? Je trouve avoir été doté de compétences linguistiques à un niveau relativement élevé, il fallait me perfectionner dans d'autres domaines, il fallait associer la langue française à une autre discipline. [...] Bien sûr, on pourrait donner plus de cours en littérature et en traduction. En ce qui concerne les connaissances culturelles, tu pourrais tout comprendre une fois en France, ici en Chine, il suffit de connaître les généralités.
(E6)

Sans vouloir répéter leur représentation du FLE comme une discipline de service, nous remarquons que ce groupe d'interviewés a accordé une attention particulière aux enseignements transversaux. Mais ce qui est surprenant, c'est qu'ils ont dissocié la littérature de la discipline FLE et l'ont placée dans les disciplines connexes mais extrinsèques du FLE, ce qui est démontré par les verbes tels que « accompagner », « compléter » ou encore « associer ». L'étudiant 6 a établi une relation particulière entre le FLE et la littérature, c'est-à-dire que tout comme les autres disciplines de sciences sociales, la littérature est une discipline *supra*, tandis que le FLE est une discipline *infra*.

4.2.2 Le statut disciplinaire du FLE

Si la section précédente vise à répondre en quoi consiste la discipline FLE aux yeux des étudiants de français, la présente la section a quant à elle pour objet de savoir de quel statut relève la discipline FLE également selon les étudiants de français.

4.2.2.1 « Elle n'est pas une discipline à part entière. »

Ainsi que l'annonce le titre du paragraphe qui est le propos d'un étudiant interrogé, une partie des étudiants de français en enquête n'hésitent pas à déclarer que le FLE n'est pas une discipline à part entière. Il suffirait de citer deux exemples pour l'illustrer.

Après tout, je maîtrise une autre langue que l'anglais, ce serait utile un jour, si jamais je ne trouvais pas de travail. [...] Seulement je proposerai à mon fils de ne

pas apprendre le français en tant que spécialité dans le futur, car cette spécialité n'est pas une vraie discipline. Au fond, le cœur de notre spécialité reste toujours la langue. [...] Comme la spécialité de français est intitulée « langue et littérature françaises », elle devrait avoir des cours de littérature et ne pas se séparer de l'histoire, de la politique. [...] Nous avons très peu de cours sur la linguistique, nous n'avons que la lexicologie dans l'enseignement disciplinaire. (E8)

Les propos de cet étudiant 8 nous semblent particulièrement intéressants et représentatifs pour ce qui est de représentations disciplinaires du FLE chez les étudiants de français dans une université pluridisciplinaire chinoise comme à RUC. En effet, tout en refusant au FLE le titre d'une discipline à part entière, ces étudiants disposent en réalité au fond du cœur d'un critère d'appréciation personnel. Autrement dit, ce n'est pas parce que le FLE n'est pas une véritable discipline qu'il ne la reconnaissent pas en tant que telle, c'est parce que le FLE n'est pas à la hauteur de qu'ils estiment ou attendent. Il est ici incontestablement question de représentations disciplinaires à l'égard du FLE. Cela concerne également la remise en cause de la discipline FLE que nous sommes en train de construire avec soin au Département de français de RUC. Nous en parlerons plus spécialement par la suite.

Le deuxième exemple concerne l'étudiante 17 qui rejoint en partie notre commentaire fait ci-dessus, puisqu'elle dit qu'« il faut modifier le programme de formation pour que le FLE corresponde aux critères d'une discipline » proprement dite. À ses yeux, une discipline digne de ce nom doit être « une discipline de recherche » qui couvre par exemple « l'économie, le droit ou le commerce », alors que le FLE, sans noyau des études disciplinaires, est tout au moins une « spécialité » pratique qui peut et doit s'appliquer à « une discipline de recherche ». Sinon, toujours selon cette étudiante, « on ne sait vraiment pas ce qu'on va faire avec le français ».

Je ne suis pas sûre du type de la discipline à laquelle elle (la spécialité de français) appartient, ce n'est pas une discipline de recherche, ça c'est sûr. Une discipline de sciences humaines? Il faut modifier le programme de formation pour qu'elle corresponde aux critères d'une discipline d'un tel type. Par exemple, pour que le FLE mérite du nom de discipline universitaire, il faudrait la compléter par une série de cours de l'économie, du commerce ou du droit ; le français commercial devrait être plus approfondi, on devrait apprendre plus de vocabulaire concernant l'économie et le commerce. [...] Notre spécialité n'est pas centrée sur la recherche,

plutôt sur la pratique linguistique, mais on ne sait vraiment pas ce qu'on va faire avec le français. (E17)

Par ailleurs, ces deux exemples illustratifs nous suggèrent un lien probable entre la représentation disciplinaire du FLE et l'environnement universitaire et social où se trouvent les interviewés. Par-là, nous voulons dire que le FLE risquerait très facilement d'être affaibli, marginalisé, méconnu, inférieurisé, voire même réduit à rien à côté d'une grande université pluridisciplinaire chinoise de renommée nationale et internationale telle que RUC qui est mondialement connue pour ses enseignements et recherches en sciences sociales et humaines comme l'économie, les finances, le droit et le journalisme, etc. Dans ce contexte précis et particulier, les étudiants de français souffrent souvent d'un certain complexe d'infériorité disciplinaire par rapport à leurs camarades d'autres disciplines que la langue. Bien entendu, cette infériorité disciplinaire n'est pas sans impact sur les représentations disciplinaires du FLE aussi bien chez les étudiants de français que parmi les enseignants de français.

Enfin, le FLE n'est pas conçu comme une discipline autonome à cause de ses objets d'études diversifiés.

Nous apprenons un peu de tout en licence au département de français, mais aucun domaine n'est étudié de façon approfondie. La littérature, la linguistique, la culture, etc. [...] Les étudiants d'autres disciplines pénètrent de façon plus poussée dans leurs spécialités dès la première année puisqu'ils font leurs études en langue maternelle. (E21)

Pour l'étudiante 21, une discipline est reconnue comme une vraie discipline avec un objet d'études fixe et profond, avec des spécialistes compétents dans les théories et les pratiques disciplinaires. Alors, ce n'est pas le cas du FLE, parce qu'il comprend des domaines d'études multiples et que les étudiants ne se spécialisent dans un seul domaine ou sont loin d'être à la hauteur d'une recherche à cause du «retard linguistique».

4.2.2.2 «Le FLE est une discipline pratique, au moins en licence»

Le FLE est une discipline universitaire qui vise à appliquer le savoir linguistique

dans un domaine particulier. Tel est l'avis reçu de l'autre partie d'étudiants que nous avons rencontrés dans nos entretiens. Pour eux, le FLE a bien sûr un objet d'étude que sont les connaissances et les compétences linguistiques à acquérir par le sujet-apprenant au moyen de nombreux exercices de tout genre. À titre de référence, voici les trois discours enregistrés lors de notre enquête.

On pourrait se servir du français dans un entretien de recrutement ou pour communiquer avec les Français. En réalité je peux me débrouiller facilement avec les Francophones, la formation disciplinaire du FLE me permet d'avoir une bonne base en français pour que je progresse ultérieurement. [...] Les compétences les plus importantes? C'est bien sûr la traduction et l'interprétation, qui exigent de nous les meilleures compétences possibles : on devrait manier parfaitement les deux langues pour passer facilement d'une langue à une autre. La compétence de communication est aussi très importante, si l'on veut communiquer avec les Français, on devrait être capable de comprendre et de parler, par conséquent, l'oral est très important. (E10)

Je ne pense pas que notre spécialité soit une discipline centrée sur la recherche. La formation en licence implique l'acquisition des compétences linguistiques à travers la pratique linguistique intensive. [...] Elle n'est pas une discipline purement théorique comme la physique, les mathématiques ou la philosophie. Les études des deux premières années nous ont fourni une base en langue française, et en même temps nous avons progressé dans les savoirs historique, culturel ou littéraire à partir de la deuxième année. (E11)

À RUC, il nous manque des études scientifiques, sans doute à cause de l'absence de formation au niveau master. Ça va s'améliorer si l'on commence à recruter des aspirants-chercheurs. Mais il n'y aurait qu'une minorité d'étudiants pour se livrer à la recherche, alors que la langue française pourrait être appliqué dans plusieurs domaines. (E3)

On peut déduire deux enseignements essentiels de ces derniers entretiens. En premier lieu, c'est dans la logique instrumentaliste que ces étudiants considèrent le FLE comme une discipline dite « pratique », c'est le cas de l'étudiant 10 qui affiche une assez grande satisfaction de l'enseignement du FLE suivi en disant que celui-ci lui a permis « d'avoir une bonne base en français pour progresser ultérieurement. C'est également le cas de l'étudiante 11 qui croit que les deux premières années de français sont consacrées à jeter de bonnes bases pour s'engager dans l'étude de

l'histoire de France, de la littérature française « à partir de la 2^e année ». En second lieu, les propos de ces étudiants nous montrent une fois de plus leur façon différente de définir la discipline. D'après eux, il y a discipline dès qu'il y a une dimension théorique « comme la philosophie » ou dès qu'il y a de la recherche, tandis que le FLE n'est pas « une discipline centrée sur la recherche » ou n'est pas « une discipline purement théorique ». Nous trouvons qu'il est utile et pertinent d'apporter ici au moins deux explications à cette représentation disciplinaire du FLE certes partielle mais non sans fondement. Les étudiants pensent que le FLE est *a priori* une discipline d'application, d'abord parce que, on l'a vu, la recherche disciplinaire est vraiment médiocre dans notre domaine des langues étrangères en général, et du FLE en particulier, au point d'être inconnue, inaperçue et méconnue du grand public, y compris des étudiants de français de RUC ; ensuite parce que, hier comme aujourd'hui, les enseignements universitaires de français s'appesantissent sur la formation des étudiants à la maîtrise des quatre compétences fondamentales qui sont toutes les quatre linguistiques, et plus précisément de linguistique appliquée. Par voie de conséquence, les étudiants sont à plus forte raison enclins à penser qu'il s'agit bel et bien d'une discipline d'application.

La troisième caractéristique accordée au FLE par ce groupe d'interviewés est « la densité » la discipline FLE. Selon le discours de l'étudiante 18, à part la portée utilitaire, la discipline FLE est également pour contenu abondant, connaissances transférables dans la pratique et le fait que les apprenants du FLE acquièrent des compétences linguistiques et disciplinaires. Cette richesse en savoirs praticables dans la réalité contribue à faire du FLE une discipline orientée vers l'application et non pas vers la recherche.

Je pense que notre discipline est dense et riche, il y a quelque chose de substantiel. [...] Au moins, en licence, ce qui est le plus important, c'est ce que vous acquérez des connaissances et des compétences. [...] On saisit chaque jour des connaissances de base au département de français. J'avais imaginé les études d'une discipline très vide et abstraite, à savoir l'enseignement des théories ou des doctrines du début à la fin, je ne sais pas quoi faire après les études de cette discipline. Par exemple, j'ai assisté à un cours de la discipline du commerce et découvert qu'ils ont discuté

pendant deux heures d'un problème qu'on pouvait résoudre en deux minutes. [...] C'était illusoire pour moi. (E18)

En outre, nous remarquons dans le discours ci-dessus que la discipline FLE se conçoit comme une discipline pratique à cause de l'incompatibilité entre la formation universitaire en FLE et le développement cognitif des étudiants. En d'autres termes, sur le plan intellectuel, cette formation dure dans la mémorisation ne nécessite pas les facultés de comparer, d'analyser, de raisonner ou de synthétiser, etc.

L'apprentissage d'une langue nécessite l'enrichissement du lexique, des expressions, des efforts continus en pratique jusqu'à la maîtrise de cette langue, les compétences linguistiques se perdraient si l'on interrompait les exercices, mais ces compétences ne nous demandent pas beaucoup en intelligence et en compréhension. Par contre, les disciplines en sciences naturelles exigent une intelligence vive et des capacités d'analyse et de raisonnement. Mais ce que nous avons appris dans les disciplines en sciences naturelles, nous pouvons nous le rappeler après un certain temps [...] (E14)

4.2.2.3 « Le FLE est une discipline à fin éducative. »

Au cours de nos entretiens, nous avons rencontré une troisième partie d'étudiants qui pensaient que le FLE ne se limite pas à la préparation universitaire des étudiants à certaines professions, mais en qualité de discipline de sciences humaines, il pourrait servir aussi à développer ce que le CECR (2001 : 16) appelle « les compétences générales individuelles » des étudiants, c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire, savoir-être ainsi que les savoir-apprendre⁴⁶. Ainsi, avons-nous pu lire quelques étudiants comme suit :

J'ai acquis les compétences de communication, ce sont les plus importantes pour les spécialistes de français. Avant mes études universitaires, j'avais peur et je n'osais pas parler quand un étranger venait me parler. Mais maintenant, je me sens

⁴⁶ Les quatre concepts sont définis par le CECR (2001 : 16-17) comme suit : les savoirs, ou connaissance déclarative sont à entendre comme des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques) ; les habiletés et savoir-faire relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative, mais cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs ensuite « oubliables » et s'accompagne de formes de savoir-être ; les savoir-être sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale et enfin les savoir-apprendre mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types.

très à l'aise lors d'une conversation avec les étrangers, je suis indifférente (aux erreurs linguistiques), je n'ai pas de soucis, alors que mes camarades non spécialistes des LE se sentent toujours d'ésemparés. (E13)

Je trouve que la discipline FLE donne la priorité au développement de qualités générales d'une personne, au contraire des disciplines plutôt techniques qui encadrent totalement les étudiants dans une seule orientation. Si tu apprenais la comptabilité tu maîtriserais des techniques professionnelles en comptabilité mais tu ne connaîtrais pas les cultures générales, ce serait une lacune pour ton développement ultérieur.[...] Je pense que ça (la discipline FLE) vise à dynamiser la pensée, y compris l'esprit d'innovation. Elle exige des étudiants une meilleure connaissance générale des courants idéologiques, y compris ceux dans les domaines psychologique, culturel ou historique, etc. [...] Je suis resté en contact avec mes camarades du lycée qui faisaient leurs études de spécialités en sciences naturelles ou dans des disciplines technologiques, et j'ai remarqué qu'ils étaient enfermés dans leurs propres disciplines telles que la médecine, la comptabilité etc., sans avoir les moindres connaissances d'autres domaines. Je crois que les étudiants en langues ont un esprit plus ouvert, ils ont des idées d'avant-garde et font preuve de plus d'ouverture sur le monde. (E2)

Les compétences les plus importantes pour les spécialistes de français, ce sont l'expression orale et les compétences de communication. Je crois que l'on pourrait améliorer les aptitudes de toutes sortes lors de l'apprentissage du français, y compris les pensées logique et critique. (E18)

Ce dont nous sommes réjouie, c'est le changement de comportements de l'étudiante 13 intervenu lors de ses rencontres avec les étrangers avant et après l'apprentissage du FLE à l'Université RUC. Certes, les compétences communicatives acquises l'ont rendue confiante et «à l'aise », mais pour nous, cette confiance lui a été gagnée en partie et sans doute implicitement non à la fin de l'acquisition des compétences communicatives comme le produit, mais bien au cours de son enseignement/apprentissage comme la production ou le processus ou encore le déroulement. C'est dans cette production que les étudiants de RUC ont été formés, façonnés et éduqués non seulement aux compétences communicatives mais encore et peut-être surtout à l'ouverture d'esprit à la communication et à la co-actions avec les gens et le reste du monde, bref à l'altérité linguistique, culturelle et personnelle.

Dans le même ordre d'esprit mais davantage précis et déterminé, l'étudiante 2 «trouve que la discipline FLE donne la priorité au développement de qualités

générales d'une personne ». Et à juste titre, elle «pense que ça (la discipline FLE) vise à dynamiser la pensée, y compris l'esprit d'innovation »des étudiants de français, tout en témoignant «que les étudiants de langue ont en général un esprit plus ouvert, ils ont souvent des idées d'avant-garde et font preuve de plus d'ouverture sur le monde ».

Enfin, l'étudiante 18 nous assure que la discipline FLE méritait d'être une discipline de sciences humaines en reliant le développement des compétences de communication à celui de la pensée logique et critique, c'est-à-dire que l'esprit critique des spécialistes du FLE s'acquiert au cours des exercices linguistiques et de communication et que la discipline FLE exerce une influence positive sur le perfectionnement des aptitudes générales et l'épanouissement général des étudiants.

Avec les études de FLE, on connaît la culture et l'histoire françaises, les coutumes, les tabous, etc. On pourrait trouver des sujets de conversation convenables avec les Français, sinon il est impossible d'échanger des idées avec eux. (E14)

Pour l'étudiant 14, la connaissance de la culture française l'incite d'abord à une comparaison entre les cultures française et chinoise pour qu'il se rende compte ensuite des différences culturelles, saisisse les principes de réussite de la communication interculturelle et enfin déclenche une construction de conscience interculturelle. La discipline FLE est donc inscrite dans le cadre des sciences humaines et donne une meilleure qualification intégrale et générale aux spécialistes du FLE et à développer leur esprit humain.

Nous avons aussi constaté qu'un nombre important d'interviewés sont conscients ou ont commencé à prendre conscience de la valeur humaine et éducative de la discipline FLE. L'étudiante 9 nous a même raconté le changement de ses représentations à l'égard de cette discipline.

Je croyais que l'E/A supérieur du FLE était de nature technique et professionnelle, mais en suivant des cours de français, j'ai vu beaucoup de choses parlant non seulement de langue, mais aussi de sociétés et cultures. J'éprouve maintenant une grande passion pour notre spécialité. [...] Moi, je m'intéresse plus particulièrement à la littérature et à la culture. (E9)

4.2.2.4 « [...] mais au fond, ça (l'apprentissage du français) sert à jeter une base pour les recherches en littérature. »

Dans le quatrième cas de figure, un nombre limité d'interviewés ont « élargi » la sphère d'activité du FLE vers la recherche tout en insistant sur la valeur des compétences linguistiques pour les spécialistes de français.

J'espère avoir des savoirs, des savoir-faire en rédaction du mémoire, par exemple, comment trouver des ressources nécessaires, comment argumenter. [...] Une partie des diplômés joueraient un rôle de médiation entre la Chine et les pays francophones dans tous les domaines, alors qu'une autre partie se perfectionneraient dans notre discipline pour devenir des experts en littérature, culture ou linguistique. (E7)

Pour l'étudiante 7, la discipline FLE n'est pas une discipline 100% appliquée, parce qu'elle a identifié des activités qui ne visaient pas qu'à la pratique linguistique au cours de son apprentissage du FLE et que les recherches en littérature, culture ou linguistique étaient aussi obligatoires pour le développement disciplinaire du FLE. La discipline FLE lui a donné une image riche et complexe : ayant un statut transversal, cette discipline est à la fois une discipline de formation et de recherche.

L'étudiante 1 a également argumenté la propriété disciplinaire du FLE à la fois de sciences humaines et de recherche en insistant à maintes reprises sur la composition du contenu disciplinaire du FLE (la langue et la culture françaises comme connaissances de base, la littérature et la linguistique comme domaines de recherche).

Ça (le FLE) concerne beaucoup d'autres domaines que la langue française, comme l'Introduction à la France, sa société, son économie, sa politique, etc. Il (l'E/A) est passé à un niveau avancé qui touche la recherche en littérature ou en linguistique à partir de la troisième année. [...] Je pense que la proportion de recherche est plus importante dans notre discipline au niveau avancé. Oui, effectivement, on apprend le français pour le pratiquer, mais au fond, ça (l'apprentissage du français) c'est pour jeter une base pour les recherches en littérature. [...] C'est pourquoi ceux qui poursuivent les études du FLE en master se spécialisent en littérature ou en linguistique. [...] Quant à notre discipline, nous devons disposer des compétences à la fois linguistiques et interculturelles, [...] puisque notre discipline s'intéresse

surtout à la littérature, nous devons aussi avoir des aptitudes en analyse et appréciation de la littérature française. [...] (E1)

En raison de sa conscience disciplinaire du FLE comme discipline humaniste et scientifique, cette étudiante a multiplié les compétences disciplinaires visées - les compétences linguistiques, les aptitudes et savoir-faire interculturels, le savoir-apprendre et en particulier les aptitudes en recherches littéraire ou linguistique. Les composantes disciplinaires entretenaient, à ses yeux, une relation interdépendante entre elles : la langue française ne s'apprend qu'à titre d'« infrastructure disciplinaire », alors que les recherches littéraire et linguistique sont les finalités disciplinaires du FLE. D'où une discipline intégrant la pratique professionnelle, l'éducation générale et la recherche en sciences humaines.

4.3 Conclusions partielles : représentations disciplinaires du FLE dans son ensemble

Avant de fermer ce quatrième long chapitre, il est temps de dresser un bilan de notre étude sur les représentations disciplinaires du français des étudiants après leur apprentissage du français.

En gros, les étudiants interviewés ont situé le FLE entre « ne pas être une discipline », « discipline orienté vers la pratique-application », « discipline à visée humaine » et « discipline à visée scientifique ».

Ce qui mérite ici notre attention particulière, c'est l'évolution de représentations de la discipline FLE des étudiants de RUC après leur apprentissage de cette langue. À cet égard, on assiste à trois cas de figure.

Dans le premier cas, on l'a vu, il n'y a pas eu de changements. Certains étudiants continuent de croire que le FLE n'est pas une discipline à leur mesure personnelle. Ils le considèrent toujours comme une discipline scolaire ou de formation professionnelle. Ils insistent donc beaucoup sur l'appropriation des savoirs et savoir-faire spécifiques au FLE.

Dans le deuxième cas, on l'a vu également, il y a eu des évolutions. Ce sont

notamment les étudiants interviewés qui préfèrent attribuer au FLE un statut de discipline appliquée. À leurs yeux, le propre du FLE est d'être au service de l'apprentissage/acquisition d'autres matières disciplinaires. Dans cette optique, ces étudiants s'appliquent beaucoup à l'entraînement des compétences linguistiques et des compétences de communication langagières dans l'espoir de pouvoir s'adapter au besoin du marché de l'emploi. Il faut cependant souligner que la culture traditionnelle chinoise veut que tout intellectuel ne doit pas se contenter d'une qualification professionnelle, mais doit au contraire chercher à saisir «le Principe suprême » de l'Univers (*Dao*) et à poursuivre la voie juste. Sous cette influence puissante, beaucoup de métiers d'ordre pratique ainsi que les enseignements qui s'y attachent sont mal vus, voire même méprisés dans la société chinoise et se placent dans une hiérarchie subalterne, ce sont les professionnels de langue, en l'occurrence traducteur et interprète ou formateurs de langue, car ils sont toujours écartés de la direction d'un établissement ou d'une entreprise. C'est pourquoi ce groupe d'étudiants de français éprouvent au fond un certain complexe d'infériorité face à leurs camarades spécialisés dans d'autres domaines que la langue.

Enfin, dans le troisième et le dernier cas de figure, on l'a vu aussi, il y a eu des changements radicaux. Ce sont les étudiants qui, après avoir appris et compris le FLE, l'acceptent volontairement au titre de discipline linguistique en particulier, éducative en général et même scientifique. Pour eux, ainsi que les autres disciplines, l'E/A du FLE d'aujourd'hui n'est plus la simple formation professionnelle, on y enseigne en même temps que le produit du savoir et savoir-faire afin de développer les compétences générales individuelles, celles de communication langagières des apprenants et, au-delà de modeler en particulier leur esprit critique.

Nous regroupons ainsi à travers des déclarations hétérogènes des étudiants, des constituants nécessaires de la discipline FLE à leurs yeux, c'est-à-dire que dans la dimension d'apprentissage, le contenu disciplinaire du FLE est composé principalement de la langue et de la culture française, mais aussi complété par des pratiques de traduction/interprétation et des études littéraires et linguistiques.

À tout cela encore faut-il ajouter pour terminer le présent chapitre que nous

l'avons assez bien souligné à plusieurs reprises, les représentations disciplinaires du français des étudiants de RUC toutes les catégories confondues - se sont profilées au fur et à mesure de leurs études universitaires à RUC. En d'autres termes, le milieu institué constitue un paramètre significatif qui exerce une influence soutenue et durable sur les représentations disciplinaires du FLE chez des étudiants inscrits dans cet établissement. C'est la raison pour laquelle le chapitre VI est consacré à l'examen de plus près de particularités de la discipline FLE dans une université pluridisciplinaire telle que RUC après une exploration minutieuse des représentations disciplinaires du FLE chez les enseignants et les responsables administratifs au long du chapitre suivant.

Chapitre V

Représentations disciplinaires du FLE des enseignants et des responsables administratifs

Dans la mesure où les responsables administratifs plus ou moins impliqués par le FLE sont proportionnellement minoritaires dans les effectifs de l'université Renmin, et où parfois eux-mêmes sont également professeurs, nous les regroupons avec les enseignants dans ce chapitre. Nous allons donc observer les représentations disciplinaires du FLE de ce groupe d'acteurs mélangés et découvrir d'importantes différences en la matière entre eux et les étudiants, et nous allons sans doute mesurer en quoi consistent les difficultés de la construction disciplinaire du FLE dans une université pluridisciplinaire de Chine comme RUC.

5.1 Représentations disciplinaires du FLE chez les enseignants

Présumant que les enseignants ont en général une conscience disciplinaire du FLE plus claire et précise que les étudiants, nous nous efforçons de savoir quelles seraient les vocations de la discipline FLE aux yeux des cinq enseignantes en fonction à RUC et quelle serait sa constitution (cf. le tableau 9). De ce fait, nous croyons pouvoir dégager les raisons d'existence d'une telle discipline à RUC ou en contexte institutionnel chinois, mais aussi les particularités de la discipline FLE par rapport aux autres disciplines existant en éducation supérieure.

	Établissement de sa formation initiale	Domaine principal de recherche
Enseignante 1	Université de langues	Didactique des langues et cultures
Enseignante 2	Université pluridisciplinaire	Littérature
Enseignante 3	École normale supérieure/ master en France	Stylistique
Enseignante 4	Université pluridisciplinaire / doctorat au Canada	Littérature
Enseignante 5	Université de langues / master en France	Traductologie, études culturelles

Tableau 9 Profil des cinq enseignantes interrogées

5.1.1 La discipline FLE à triple vocation

La conception de la vocation disciplinaire du FLE est révélatrice des représentations disciplinaires du FLE. À la différence des étudiants, qui s'attachent principalement à la vocation formative et fonctionnelle de la discipline FLE (cf. 4.1), les cinq enseignantes en question ont des représentations disciplinaires du FLE qui relèvent de trois dimensions : pratique, éducative et nationale.

Sur le plan pratique, certaines enseignantes continuent à mettre en avant la fonction utilitaire de la discipline FLE qui permet aux étudiants de développer les compétences professionnelles, alors que d'autres insistent sur sa fonction intellectuelle et éducative.

Du point de vue pratique, elle (la discipline FLE) facilite le travail ou le voyage.
(Ens 1)

Personnellement, c'est pour former les professionnels de français qui servent de pont de communication entre la Chine et la France, qui contribuent à la diffusion des pensées et cultures sino-françaises. Les étudiants de français assument imperceptiblement cette responsabilité, bien que le français ne soit qu'un outil.
(Ens 5)

(La discipline FLE) C'est juste pour aider les gens à connaître à fond les Français, les us et coutumes de la France et la culture française. Par exemple, je ne parle pas le russe, je suis obligé de connaître la Russie en lisant les documents en chinois, ou de communiquer avec les Russes par le biais d'interprètes, je ne comprendrais jamais plus profondément la culture russe que si je communiquais directement dans cette langue. [...] On doit bien maîtriser cet outil pour avoir accès à d'autres domaines.(Ens 3)

Dans cette optique instrumentaliste, selon ces trois enseignantes, la discipline FLE sert non seulement d'outil qui facilite la vie quotidienne, un instrument qui permet d'accéder à des domaines professionnels, mais aussi d'intermédiaire entre les cultures chinoise et française. Deux points similaires figurent dans leurs discours : premièrement, la langue française est un outil de communication ou d'apprentissage grâce auquel l'on parviendra à réaliser son but ; deuxièmement, la discipline FLE a pour mission principale de fournir cet outil aux apprenants, parce que l'E/A de la

langue française fait partie de la discipline FLE et permet le développement des compétences communicatives et interculturelles. Ce sont les aptitudes essentielles attendues des professionnels du FLE. Mais il existe une certaine nuance dans les opinions des enseignantes 3 et 5 : pour l'enseignante 5, l'E/A du FLE vise d'abord l'acquisition des compétences de communication de la part des étudiants pour favoriser la communication interculturelle, tandis que pour l'enseignante 3, l'objectif de formation est l'acquisition et l'assimilation des savoirs culturels au moyen de la langue française.

Sur le plan éducatif, certaines enseignantes s'intéressent plutôt à sa fonction de développement des compétences générales individuelles des apprenants de français dans le sens du terme du CECR. En voici deux discours exemplaires :

Ça (la formation au FLE) nous aide à prendre contact avec la beauté de la culture européenne, de comprendre la culture française. (Ens 2)

Je suis contre l'idée qui fait de la langue l'outil de communication. Notre discipline n'a pas pour seul objectif de faire maîtriser les quatre compétences aux étudiants.[...] La discipline FLE répond le mieux aux finalités de l'éducation supérieure qui développe la personnalité indépendante et les pensées indépendantes et encourage les gens à explorer l'inconnue. D'ailleurs, enseigner une langue aux étudiants, c'est encore de leur faire comprendre la logique du français et faire découvrir les causes de cette logique, de cette manière de penser, car la langue est aussi liée étroitement au mode d'organisation sociale et mode de vie. (Ens 4)

À en croire les discours de ces deux enseignantes, on peut dire que la discipline FLE a pour fonction éducative qui assure l'épanouissement général des étudiants de FLE : la sensibilité esthétique et interculturelle, l'esprit ouvert, créatif et critique, l'autonomie de pensée, etc. L'enseignante 4 nous a montré sa conception de la langue, tout en soulignant l'interdépendance de la langue et de la pensée. Selon elle, une langue étrangère est beaucoup plus riche qu'un système de signes et que sa fonction ne se limite pas à la communication, mais qu'elle représentait un ensemble de valeurs, de croyances et d'idées distinct de la langue maternelle. D'après elle, en apprenant la langue, on comprend des cultures et des pensées véhiculées dans cette langue, en plus, la discipline FLE permet aux étudiants de se perfectionner et de se compléter d'une

nouvelle manière de penser. La compatibilité de la discipline FLE avec l'éducation supérieure en matière de finalité justifie la valeur de cette discipline qui dépasse l'unique dimension technique et professionnelle pour devenir une discipline à visée humaniste.

Pour les enseignantes interrogées, la discipline FLE a également sa raison d'être comme une institution éducative et académique, parce que les spécialistes de FLE assument la responsabilité de transmission des savoirs au niveau nationale et de diffusion de la culture chinoise à l'échelle internationale, du point de vue stratégique du pays.

Chaque pays a besoin des établissements qui forment les personnels en LE, parce qu'on a besoin de communiquer avec les autres pays, de toutes sortes de communications, au niveau national, social ou personnel et qu'il faut des gens chargés des échanges internationaux. Sans département de français, comment transmettre les connaissances disciplinaires et former les professionnels en relations internationales ? Selon mes recherches, lors de la création du Collège *Tongwen*, l'année où l'on aspirait à l'ouverture et l'apprentissage auprès des pays étrangers, personne ne pouvait enseigner la langue et la culture française en Chine, c'est juste à cause du manque d'établissement assumant la mission de formation des personnels connaissant à la fois la langue et la culture française. (Ens 1)

Du point de vue national, on souhaite absorber la quintessence de la culture française et diffuser la nôtre dans le monde. Grâce à notre discipline, nos deux peuples bénéficient des échanges mutuels sur le plan culturel. (Ens 2)

Selon l'avis des enseignantes 1 et 2, en plus du développement des aptitudes professionnelles des étudiants, la discipline FLE a également vocations pour promouvoir les échanges internationaux, pour transmettre des savoirs et des cultures franco-francophones, pour accroître le rayonnement de la culture chinoise à l'étranger. L'enseignante 1 indique surtout les valeurs de la discipline FLE au redressement national en se référant à ses recherches : dans l'histoire chinoise, l'E/A du FLE avait joué un rôle positif dans la transformation de la Chine d'une société monarchique en société moderne ; les sciences et les technologies ont été introduites en Chine grâce à l'enseignement du français. Il en est de même pour la pensée des Lumières diffusée en Chine afin de libérer les intellectuels chinois des contraintes féodales et

monarchiques.

L'analyse de la vocation disciplinaire du FLE chez les enseignantes nous pousse à faire deux remarques. D'abord, la conception de la langue des professeures ainsi que leurs expériences académiques exercent une grande influence sur la prise de conscience des représentations disciplinaires du FLE. Ensuite, une grande différence de représentations disciplinaires existe non seulement entre les étudiants et les enseignants, mais aussi parmi les professeures de FLE qui insistent sur la portée de la discipline FLE dans la perspective soit fonctionnelle, soit éducative, soit de stratégie nationale. Nous nous demandons s'il existe un désaccord aussi distinct pour la constitution de cette discipline.

5.1.2 Constitution de la discipline FLE

Les professeures ont su distinguer la formation en licence et celle en master et elles ont indiqué la constitution disciplinaire du FLE dans les deux phases.

Selon les cinq enseignantes interrogées, au niveau de la licence, la discipline FLE a pour contenu principal la langue, la culture franco-francophone ou la littérature française. Elles considèrent la langue-culture comme un ensemble et le noyau disciplinaire du FLE en licence à une nuance près en ce qui concerne l'importance de chaque composante.

Lors de mes quatre années d'études en licence, je n'ai appris qu'une langue – le français. La littérature, on n'avait qu'une matière sur l'histoire de la littérature française et l'apprenait très peu et très superficiellement. [...] Je n'ai rien fait dans ce domaine, sauf la lecture de certains romans. [...] Aujourd'hui, je ne crois pas qu'il y a un changement radical. Ce qui distingue les spécialistes de FLE des étudiants d'autres disciplines, c'est la maîtrise de la langue française. D'ailleurs, la culture ne s'écarte jamais de la langue. En apprenant le français, vous acquérez plus ou moins des connaissances culturelles sur la France. (Ens 5)

Il faut que les étudiants apprennent à parler correctement le français et puis qu'ils aient une connaissance de base sur la culture et la littérature française au bout de 4 ans. Pour un étudiant en licence, c'est déjà pas mal de maîtriser les compétences linguistiques. [...] Le français général est donc la matière la plus importante de notre discipline, c'est le cours le plus élémentaire qui permet d'améliorer les

compétences linguistiques, puis la traduction-interprétation. Enfin, puisque notre discipline est intitulée «langue et littérature française», il faut avoir une orientation littéraire, mais d'après moi, ce que les étudiants apprennent en cours de littérature française en licence, ce ne sont que des connaissances superficielles. (Ens 3)

Ce qui est indispensable dans notre discipline ? N'ai-je pas besoin de répéter l'importance des quatre compétences ? En effet, les étudiants ne sont toujours pas à la hauteur d'une maîtrise parfaite. [...] Par apprentissage du français, on se rend compte du système linguistique d'une langue occidentale, de sa logique. [...] En effet, la langue chinoise est aussi reliée aux manières de penser des Chinois. (Ens 4)

Après avoir comparé la formation au FLE d'hier et celle d'aujourd'hui, l'enseignante 5 a affirmé la position centrale de la langue française (les connaissances et les compétences linguistiques) au sein de la discipline FLE. parce qu'elle est la plus élémentaire dans l'E/A du FLE et fait distinguer les spécialistes de FLE. Pour elle, la culture est aussi partie prenante du contenu disciplinaire du FLE, mais à une préoccupation moindre.

L'enseignante 3 est du même avis que l'enseignante 5 sur la place clé de la langue dans la discipline FLE. Pourtant, bien qu'elle trouve peu approfondie la formation à orientation littéraire au niveau de la licence, à ses yeux, la discipline FLE resterait lacunaire sans enseignement de la littérature française.

Ce qui différencie l'enseignante 4 de ses deux homologues, c'est qu'elle identifie la langue à la culture. Pour elle, la langue n'est plus un outil avec lequel on a accès à la culture, mais est aussi une culture.

À part des enseignantes 3 et 5, les trois autres ont insisté à maintes reprises sur le poids de la langue-culture dans la discipline FLE et ont souligné que l'appropriation de celle-ci aide au développement des étudiants en compétences communicatives, interculturelles ou encore des recherches scientifiques.

Quand ils sortent de RUC, les étudiants ne devraient pas faire perdre la face à notre université en termes du niveau du français, il faut avoir d'excellentes compétences linguistiques. [...] Mais sans savoirs culturels, l'apprentissage d'une langue serait fastidieux, les apprenants seraient comme une machine. Il faut associer étroitement la langue et la culture dans l'E/A du FLE. (Ens 2)

Je reste toujours traditionnelle en ce qui concerne la constitution de la discipline FLE. La discipline FLE est une spécialité qui offre un enseignement du français et de la culture française. Il faut absolument avoir des cours de littérature, mais la littérature ne représente pas la totalité de la culture. L'intitulé de notre discipline, la langue et la littérature française, est une appellation d'usage. Par conséquent, il y a deux piliers des savoirs disciplinaires pour moi : l'un concernant la langue, l'autre concernant la culture : la connaissance des comportements et des manières de penser des Français. (Ens 1)

Il faut avoir un esprit ouvert pour accepter les pensées des autres, et réfléchir du point de vue des Français. [...] La connaissance des étudiants ne saurait pas s'arrêter aux savoirs culturels, qui sont d'ailleurs ce que nos professeures pourraient enseigner, mais il vaut mieux qu'ils saisissent ce qui est derrière, est plus profond à travers l'apprentissage du français et de la littérature française. [...] On pourrait aussi intégrer des concepts clés tels que la laïcité, la religion, la séparation des pouvoirs dans les cours d'histoire, d'art ou encore de littérature. (Ens 4)

L'enseignante 2 a attribué la même importance à la langue et la culture au sein de la discipline FLE tout en soulignant leur rôle de « piliers » dans la discipline FLE.

L'enseignante 1 a réaffirmé la langue-culture comme essence disciplinaire du FLE pour déterminer les compétences linguistiques et (inter)culturelles, aptitudes centrales des spécialistes du FLE. Par rapport à l'enseignante 3 qui a divisé le contenu du FLE en deux parties distinctes - la langue et la littérature, l'enseignante 1 considère que la littérature est partie prenante de la culture qui est à son tour fondamentale du noyau dur de la discipline FLE. Une autre différence entre les professeurs et les étudiants porte sur les relations entre la langue et la culture françaises.

Il en est de même pour l'enseignante 4 qui a argumenté « l'indivisibilité » de la culture-littérature en mettant l'accent sur la découverte, la compréhension des concepts culturels clés, les échanges des cultures sino-françaises et la prise de conscience interculturelle des étudiants par l'intermédiaire de l'E/A de la littérature française.

Au niveau du master, les enseignantes s'accordent à dire que la discipline FLE est une discipline autonome qui a pour domaines d'études la littérature, les sciences du langage, la traductologie et que les domaines de sciences sociales sont exclus de la discipline FLE.

On approfondira les études en littérature, linguistique, didactique ou traductologie en master ou doctorat. Notre discipline ne serait pas complète sans ces domaines, mais l'économie ou le droit, c'est loin de notre discipline, ce n'est pas indispensable. (Ens 3)

Les connaissances d'autres disciplines, on peut les procurer par d'autres voies, en chinois par exemple. (Ens 5)

L'enseignante 2 a pourtant proposé de construire le FLE dans la perspective interdisciplinaire voire transdisciplinaire en y intégrant les savoirs de plusieurs disciplines. Le développement disciplinaire du FLE fait appel à un ensemble transversal au lieu des domaines cloisonnés et séparés.

Il faut apprendre non seulement la langue et la culture française, mais aussi d'autres disciplines de sciences humaines et sociales telles que la philosophie, l'anthropologie, la sociologie, sinon, les recherches littéraires ne seraient vagues, peu profondes, privées de dimension idéologique, c'est-à-dire que notre discipline nécessite un « mariage » des connaissances spécialisées (langue et culture françaises), générales et d'autres disciplines. (Ens 2)

Ainsi, la discipline FLE est structurée d'une manière générale par les professeures à deux échelons : langue-culture française en tant que formation élémentaire du FLE et études littéraires, linguistiques et traductologiques en tant que formation disciplinaire. Il est à noter que certaines professeures pensent que la construction disciplinaire du FLE finira pas devenir une discipline de la recherche scientifique touchant à des domaines transversaux de sciences humaines.

5.1.3 Le statut disciplinaire du FLE

Ce que les cinq enseignantes pensent de la vocation disciplinaire du FLE révèle qu'elles sont différentes au sujet du statut disciplinaire du FLE. Les unes (cf. 5.1.1 Ens 3, Ens 5) trouvent que le FLE est une discipline d'application parce que « la langue est un outil »; les autres (cf. 5.1.1 Ens 4) pensent au contraire que le FLE est une discipline qui « répond le mieux aux finalités de l'éducation supérieure pour développer la personnalité indépendante et les pensées indépendantes ». À ce sujet,

l'enseignante 1 qui est directrice du Département de français nous a fait part des considérations personnelles suivantes :

Notre discipline, au niveau de la licence, reste une discipline axée sur la pratique et l'application. Nous pouvons donner des cours sur la littérature ou la linguistique afin de stimuler l'intérêt des étudiants pour la recherche pour que nos étudiants souhaitent continuer leurs recherches en littérature, linguistique ou traductologie en master. Mais à la différence des étudiants de la discipline de l'anglais qui commencent leurs études universitaires avec une bonne base en anglais, nos étudiants débutent leur apprentissage du français à partir du zéro. Être capable de communiquer avec les Francophones, c'est déjà pas mal après des études universitaires en quatre ans. Si l'on formait les étudiants capables de faire des recherches mais incapables de parler le français, ce serait aller à l'encontre de nos objectifs de formation. [...] Pour moi, il faut trois étapes (pour bien maîtriser la discipline FLE) : tout d'abord, jeter une bonne base linguistique, puis s'informer et comprendre les manières de penser et d'agir, la vision du monde des Français et des Francophones à travers la langue, et enfin, échanger des pensées et des cultures avec la langue. (Ens 1)

Ici, madame la directrice a en fait relevé les particularités du FLE dans les différents niveaux d'études. Selon elle, en licence, comme le français n'est pas la première langue étrangère enseignée en Chine et que les étudiants ne connaissent pas un seul mot français avant de venir à RUC, on débute les études du FLE par l'apprentissage de la langue française. Selon elle également, la maîtrise du français en 4 années n'est pas un objectif facile à atteindre⁴⁷, c'est pourquoi en licence, pour les étudiants comme pour les enseignants, il faut travailler prioritairement et principalement sur le FLE dans ses aspects linguistiques et communicatifs, ce qui explique partiellement le retard des étudiants dans les études disciplinaires ainsi que l'ignorance de sa valeur culturelle et scientifique de la part des étudiants, car les spécialistes (masters, docteurs, même les professeurs) de FLE sont moins « expérimentés » dans les études disciplinaires, bien qu'elle ne manque pas de souligner la vocation culturelle et scientifique de la discipline FLE.

Ensuite, l'enseignante 1 s'est vivement opposée à la formation à « compétences composées », tendance courante de la construction disciplinaire des langues

⁴⁷ Les autres professeures en étaient aussi d'accord.

étrangères en Chine.

Je suis contre une idée très courante en milieu des LE ainsi que dans la société chinoise, c'est-à-dire la généralisation du concept formation à «compétences composées». [...] Je pense qu'il faut avoir des établissements supérieurs qui consacrent à la langue et la littérature françaises. Il me semble que la formation à compétences composées ne ressemble à rien. Le français des affaires, le français du tourisme, le français de droit, le français sur objectifs scientifique et technologique ? Au fond, ce sont des cours centrés sur les connaissances linguistiques. Dans ces cours, l'enseignant présente tout simplement les terminologies, mais il ne comprend pas vraiment le domaine. [...] Si l'on fixe comme objectif la formation à compétences composées, l'on se méprise, on s'insulte, on dévalorise notre discipline. Il faut absolument avoir des départements qui s'attachent aux études linguistiques et littéraires. [...] Actuellement, tout le monde parle des compétences composées, alors que personne n'affirme fermement qu'il souhaite développer une discipline centrée sur la langue et la littérature françaises. On se traite comme outil des autres, subconsciemment on se croit inférieur aux autres disciplines, on manque d'auto-identification comme professionnel ou spécialiste du FLE. (Ens 1)

Il en ressort trois argumentations de l'enseignante 1 à l'encontre du modèle de formation « à compétences composées » :

Premièrement, la formation à «compétences composées » traduit la conception instrumentaliste de la langue, c'est-à-dire que la langue n'est qu'un outil de communication au service des échanges économiques, politiques, culturels, etc. Par contre, les philosophes ont beaucoup argumenté les relations entre la langue et les pensées, le langage et l'être, le langage et la cognition, le langage et l'agir social, etc.

Deuxièmement, le modèle de l'E/A à « compétences composées » a pour hypothèse que la formation disciplinaire du FLE s'identifie à l'E/A du français. Si l'on pratique la formation à « compétences composées » au sein d'un établissement d'enseignement supérieur des LE, c'est parce qu'on s'attache trop à sa nature de discipline appliqué et ignore ses visés éducatives et scientifiques.

Troisièmement, dans la perspective de la formation à «compétences composées », la discipline FLE se tiendrait trop facilement pour une discipline de service, dépendant d'autres disciplines. L'image disciplinaire du FLE est par conséquent rabaisé et son rôle minimisé

Elle s'en est tenue à une discipline du FLE consacré aux études de la

langue-culture française, parce que cette discipline a pour statut aussi noble et autonome que d'autres disciplines de sciences sociales et humaines à RUC pour ses valeurs à la fois pratiques, éducatives et scientifiques.

Enfin, aux yeux de l'enseignante 1, le fait que la discipline FLE est statutairement mal placée à RUC comme dans le reste du milieu supérieur des LE en Chine constitue d'ores et déjà un obstacle au développement sain et durable de cette discipline en Chine.

Les étudiants sont démotivés parce qu'ils ne sont pas capables de se repérer : tout le monde veut faire une spécialité noble qui englobe un peu de tout. Dans ce cas-là les étudiants n'apprennent pas bien leur discipline et les enseignants ne savent pas quoi et comment enseigner. (Ens 1)

La démotivation des étudiants s'explique par le statut contradictoire de la discipline FLE. Réduire une discipline telle que le FLE à une position de service conduit à perdre facilement et vite ses étudiants qui croient avoir perdu leur identité disciplinaire. Une telle situation finira par perturber l'enseignement normal des enseignants.

À part la définition de la discipline humaniste, l'enseignante 2 a introduit ci-dessus (cf. 5.1.2), consciemment ou inconsciemment, la notion «interdisciplinarité» dans la discipline FLE. Elle est d'avis que la recherche du FLE se perfectionnerait si la discipline FLE était interdisciplinaire.

En résumé nous sommes en position de dire que même les enseignantes réagissent différemment quant à la détermination du statut disciplinaire du FLE, l'avis est cependant très partagé pour reconnaître l'autonomie de la discipline FLE. D'après elles, la discipline FLE possède des contenus et des particularités disciplinaires indéniables. Ce sont, entre autres, le savoir normatif (à savoir les connaissances linguistiques et culturelles), le savoir-faire professionnel (qui permet l'insertion professionnelle), mais également et surtout le développement et l'éducation des apprenants en vue de favoriser l'épanouissement de la personnalité, de renforcer la responsabilité citoyenne, de les rendre conscients de l'interculturalité et de la nouvelle vision du monde. Ainsi, l'enseignante 4 a bien conclu que la discipline FLE est

structurée et positionnée à la fois autour d'« utilité » et de « spiritualité ».

La discipline FLE, tout comme la littérature chinoise ou l'histoire, est une discipline humaniste qui ne sert pas grand-chose dans la vie réelle. Oui, la traduction-interprétation est très utile. Mais comme la littérature, notre discipline offre en effet une vision, pas seulement un outil. Elle fournit donc plus de voies aux étudiants. Notre discipline intègre en même temps les concepts « utilité » et « spiritualité ». (Ens 4)

5.2 Représentations des responsables d'administration : modèles de construction disciplinaire du FLE

Il s'agit d'un groupe composé d'administrateurs au niveau de l'université et de l'Institut des Langues étrangères. Ils sont toutes et tous issus d'une discipline de sciences sociales et humaines à RUC et chargés d'un service fonctionnel ou des affaires d'une faculté. Le tableau ci-dessous précise leur profil lors du recueil des données.

	Affiliation disciplinaire	Poste occupé
Responsable 1	Sociologie	Vice-président de l'Université
Responsable 2	Commerce	Vice-présidente de l'Université et directrice de l'Institut des Langues étrangères (ci-après ILE)
Responsable 3	Littérature anglaise et américaine	Directeur adjoint de l'ILE

Tableau 10 Profil des responsables

Les données recueillies ne se limitent pas aux entretiens, mais encore les discours prononcés dans l'assemblée des professeurs ou la réunion de l'évaluation disciplinaire. À noter que les responsables d'administration universitaire ont souvent des opinions bien différentes de celles du directeur de l'ILE.

Du côté des responsables d'administration universitaire, ils estiment que le modèle de construction disciplinaire du FLE à l'Institut des Langues étrangères reste traditionnel.

Le FLE à l'ILE date de 2001 et son développement ne répond pas à l'attente de notre université. Alors que notre université a créé en 2012 l'Institut sino-français (ci-après ISF) qui est le fruit d'une coopération éducative de notre université avec trois universités françaises. Au sein de cet institut, on offre la formation en français,

en finance et en administration économique et sociale (ci-après AES). [...] Là-bas, on pratique un nouveau système d'administration et un nouveau modèle de formation, on essaie de faire quelque chose de nouveau en formation des étudiants. [...] (R2)

La responsable 2 a mis en cause le modèle de formation des étudiants prédominé par les études en langue et littérature française. Elle a suggéré que cette modalité traditionnelle fait obstacle au développement disciplinaire du FLE, surtout dans la diffusion de prestige disciplinaire du FLE. Selon elle, la modalité de l'ISF de RUC⁴⁸ représente la tendance disciplinaire à l'internationalisation, à la créativité et à la formation des étudiants à «compétences composées».

Afin de saisir ses représentations de la discipline FLE, il est pertinent de présenter, entre parenthèses, les principales caractéristiques des programmes de français, de finances et d'AES et le rôle du FLE dans ces programmes.

Pour les spécialités de finances et d'AES, le français est enseigné en tant qu'outil d'accès aux théories disciplinaires des finances ou de l'économie et aux pratiques chinoise et européenne. L'enseignement du français aux deux spécialités est en dehors de notre considération. Notre attention porte sur le rôle du FLE dans la spécialité de français. À la différence du programme de FLE de l'ILE, la «spécialité de français» de l'ISF a pour objectif de formation des étudiants à «compétences composées»: les diplômés de français devraient non seulement maîtriser parfaitement la langue française, mais aussi les compétences professionnelles à orientations fonctionnelles:

Après quatre ans d'études, avec une vision internationale, un esprit créatif, les diplômés seront compétents non seulement en langue française, mais aussi en finances et communication.⁴⁹

⁴⁸ L'Institut sino-français fait partie des écoles de sciences économiques. Créé en 2012 en coopération avec l'Université Paris-Sorbonne, l'Université Paul-Valéry et KEDGE Business School, il est le premier établissement de coopération sino-française en sciences sociales et humaines et relève de l'Université Renmin de Chine. Les offres de formation sont au nombre de trois: la spécialité du français (à orientation de finances et de communication), la spécialité de finances et la spécialité de gestion de l'économie nationale. La formation se déroule sur 5 ans: les étudiants passent les deux premières années à RUC pour des études d'initiation au français ainsi que des cours disciplinaires des spécialités de finances ou de gestion; ils font leurs études en troisième année dans les 3 établissements français en coopération pour un diplôme de cet établissement en cas de réussite aux examens; les étudiants reviennent à RUC en quatrième année pour la licence de RUC, les études de cette année sont également reconnues par la partie française en tant que master 1; et enfin ils repartiraient pour les établissements français, selon le principe du libre consentement, afin de terminer les études de master 2.

⁴⁹ Consulté sur le site <http://ifc.ruc.edu.cn/more.php?cid=264> le 8 novembre 2017

Cet extrait de la présentation nous renseigne que les savoirs des spécialistes du FLE à l'ISF se composent de ceux en français en tant que connaissances fondamentales et ceux en finances, en communication ou en diplomatie en tant que connaissances spécialisées. On croit « se débarrasser du dispositif didactique traditionnel des LE » en intégrant la formation du français dans les enseignements dits spécialisés : malgré son image de pierre angulaire, le français est conçu comme moyen d'accès aux savoirs et aptitudes dites « spécialisés et professionnels » pour les étudiants. Malgré son intitulé officiel – la spécialité de français, le FLE perd son statut disciplinaire et fait place aux autres disciplines de sciences sociales, ce dont témoignent le programme et la brochure publicitaire de l'ISF : sur un des horaires des cours, « le français » est défini comme « cours commun »⁵⁰, comme « l'anglais » ; alors que les cours de FLE sont exclus des « cours clés » de cette spécialité. Le dispositif de formation de cette spécialité ne se distingue presque pas de celles des finances et de l'AES.

Par conséquent, pour la responsable 2, la discipline FLE est conçue de manière identique à celle de la formation de LEA en France et sur des objectifs spécifiques et ne sert qu'à l'E/A des savoirs dites « spécialisés ». Selon elle, d'une part, le FLE n'a pas le statut de discipline autonome, et d'autre part, le dispositif de formation traditionnel centré sur la langue et la littérature impose des limites au développement disciplinaire du FLE.

Du côté responsable de l'ILE, le mode de formation à « compétences composées » ne mérite pas d'être recommandé et généralisé sur tous les terrains.

La formation à « compétences composées », c'est un des modèles de formation des étudiants en LE. Monnaie courante au tournant du XX^e siècle et au début du XXI^e siècle, ce modèle a remporté des succès dans des terrains tels que les universités de langue, du commerce international ou polytechniques. Mais dans une université pluridisciplinaire, on devrait former les étudiants des langues étrangères dans le cadre de leur PROPRE discipline, il faut d'abord tenir compte des connaissances et des compétences PROPRES aux disciplines des langues étrangères et encourager les étudiants à se consacrer aux études de NOTRE discipline. (R3)

⁵⁰ Consulté sur le site <http://ifc.ruc.edu.cn/more.php?cid=265> le 8 novembre 2017.

Le responsable 3 a souligné à maintes reprises «la propre discipline », «les particularités disciplinaires propres », «les études de notre discipline », parce qu'il est partisan de l'autonomie de la discipline des langues étrangères : les disciplines des langues étrangères ont un statut disciplinaire égal aux autres disciplines humaines et elles ne relèvent d'aucune discipline.

5.3 Conclusions partielles : représentations conflictuelles de la discipline FLE entre les étudiants, les enseignantes et les responsables d'administration

Si les représentations disciplinaires du FLE sont hétérogènes chez les étudiants, elles ne le sont pas moins chez les enseignantes et les responsables d'administration. Il est à noter que les opinions divergentes sur la vocation, la constitution disciplinaires et le statut de la discipline FLE sont au fond déterminées sous l'influence des conceptions de la discipline FLE.

5.3.1 Discipline du FLE selon les enseignantes

Tout d'abord, la discipline FLE est beaucoup plus valorisante aux yeux des enseignantes parce que cette discipline existe en milieu supérieur non seulement pour ses utilités sociales lors des échanges économiques, commerciaux ou scientifiques et technologiques, mais qu'elle porte en elle des savoirs proprement dits et qu'elle est chargée de les transmettre d'une génération à une autre, de faire échanger des savoirs chinois et franco-francophones.

Toutes les cinq enseignantes de FLE ou presque se rendent compte du poids de la langue-culture dans la discipline FLE. À la différence des étudiants, elles considèrent que la langue-culture est un ensemble indivisible. Que ce soit au cours de l'apprentissage ou de l'enseignement, la langue s'imprègne de la culture et la langue-culture agit simultanément sur l'E/A du FLE.

Il est à rappeler que, subconsciemment, les enseignantes reconnaissent que la discipline FLE, malgré sa position dans l'éducation supérieure, partage les caractéristiques d'une discipline scolaire dans l'éducation élémentaire et secondaire :

l'acquisition des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles constitue la tâche de première importance et s'étend sur les études disciplinaires du FLE de tous les niveaux. C'est pourquoi les cours de langue occupent une proportion considérable dans le programme du FLE, à la différence de la plupart des disciplines universitaires. Les études de FLE (comme beaucoup d'autres disciplines des langues étrangères en Chine) commencent par l'acquisition des compétences linguistiques et culturelles et le développement des compétences à communiquer langagièrement, alors que d'autres disciplines ont pour enseignement/apprentissage les théories disciplinaires et les méthodologies de recherche. Elles se distinguent même de la discipline de l'anglais, parce que les spécialistes d'anglais accèdent aux études disciplinaires plus tôt que ceux du FLE en contexte chinois, car la formation de l'anglais commence dès le très jeune âge des élèves et qu'ils disposent d'une base solide en compétences linguistiques et culturelles. Les enseignantes de RUC accordent la priorité didactique à l'enseignement de langue française : les connaissances linguistiques du français est reportée, dans la plupart des cas, dans la formation universitaire et sont donc pierre angulaire de la discipline FLE aux yeux des enseignantes à RUC.

Par contre, en tant que discipline universitaire, la discipline FLE a également des objets d'études disciplinaires qui s'inscrivent dans des disciplines de sciences humaines et sociales, parmi lesquelles la littérature, les sciences du langage et la traductologie, inhérents même à la discipline FLE. Aux yeux des enseignantes interrogées, la sphère d'études disciplinaires du FLE s'étend au-delà des connaissances linguistiques et culturelles et les objectifs de formation ne se limitent non plus au développement des compétences linguistiques des étudiants.

Pour résumer les représentations des enseignantes, la discipline FLE se construit sur un système à deux phases - formation élémentaire et éducation supérieure, et implique donc le différent noyau dur dans les phases respectives que nous figurons comme suit :

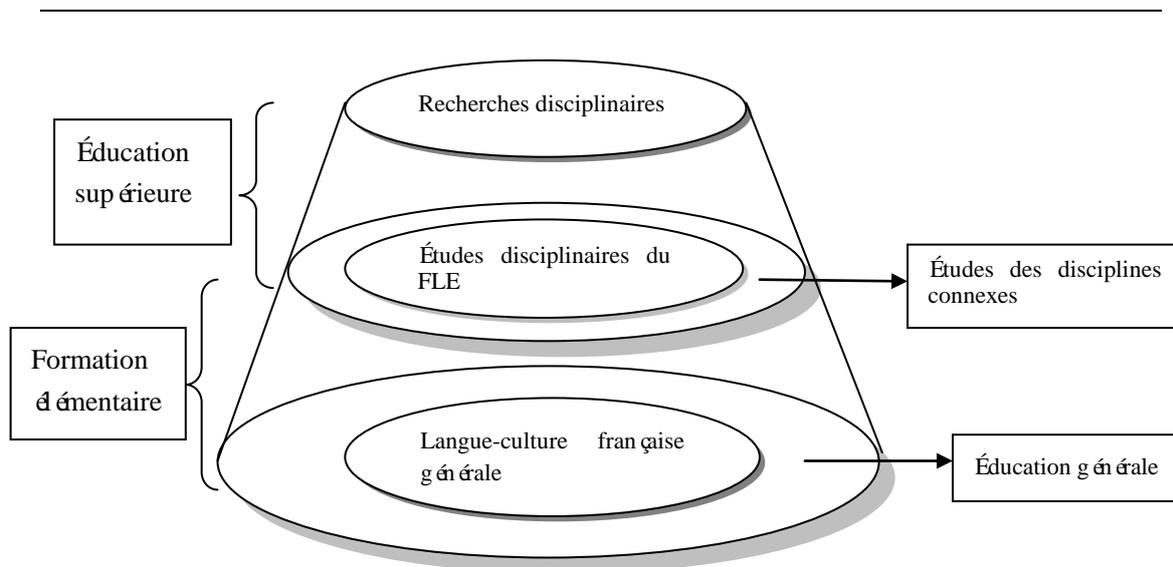


Figure 5 Noyaux durs de la discipline FLE selon les cinq enseignantes interrogées

La figure 5 nous montre que la formation en langue-culture générale sert à établir la base des études disciplinaires des étudiants niveau avancé (les 3^e et 4^e années ou les aspirants-chercheurs), c'est pourquoi les enseignantes de RUC attachent une grande importance à cette formation. Pour les études disciplinaires du FLE, les enseignantes de RUC se réfèrent d'abord à la littérature et la linguistique, mais n'excluent pas d'autres disciplines de sciences sociales et humaines, car la discipline FLE, en ce sens, n'est pas une discipline monodisciplinaire traditionnelle, mais une discipline interdisciplinaire, même transdisciplinaire (TIAN, 2017 : 51) et que les enseignants-chercheurs du FLE parviennent à de nouvelles découvertes grâce aux références des disciplines connexes. D'autre part, les acteurs de la discipline FLE (étudiants, professeurs), bon gré mal gré, participent à la fois à l'assimilation, la diffusion et la production des savoirs disciplinaires du FLE. La discipline FLE connaît ainsi un changement d'une discipline scolaire centrée uniquement sur la formation vers une discipline universitaire basée sur les compétences à communiquer langagièrement mais encore orientée vers les études disciplinaires et les recherches scientifiques.

5.3.2 Discipline du FLE selon les responsables d'administration

Les responsables ne partagent pas les mêmes opinions au sujet des représentations de la discipline FLE. L'image disciplinaire du FLE chez les responsables universitaires ne diffère presque en rien du stéréotype de cette discipline : d'abord, la spécialité de FLE n'est rien que l'E/A de la LANGUE française et ne vise que l'assimilation des compétences linguistiques du français aux étudiants ; ensuite le français n'atteint même pas le statut des savoirs disciplinaires et n'est donc pas élément central disciplinaire, mais « infrastructure » des connaissances dites disciplinaires telles que le journalisme, la politique, le droit ou les relations internationales.

Si le français est pris pour instrument, c'est parce que les responsables universitaires attachent de l'intérêt à son utilité et ignorent sa valeur humaniste. L'unique attention au rôle instrumental d'une langue étrangère trouve son origine dans l'influence de la dissertation théorique de J. Staline, *Le marxisme et les problèmes de linguistique*, dans laquelle la langue est définie comme « un moyen, un instrument à l'aide duquel les hommes communiquent entre eux, échangent leurs idées et arrivent à se faire comprendre. » (Staline, 1950 : 24) D'ailleurs, Staline démontre les relations langue-pensée comme suit :

Directement lié à la pensée, la langue enregistre et fixe, dans les mots et les combinaisons de mots formant des propositions, les résultats du travail de la pensée, les progrès du travail de l'homme pour étendre ses connaissances, et rend ainsi possible l'échange des idées dans la société humaine. (Staline, 1950 : 24-25)

Les attitudes des responsables universitaires sur les disciplines des LE traduisent l'impact persistant de la théorie stalinienne sur les Chinois moyens. Déterminé par la pensée, la langue a un statut subordonné aux savoirs. Cette conception de la langue exerce, à son tour, une forte influence sur les représentations sociales des disciplines des LE. Alors, le modèle de formation à « compétences composées » proposé par les responsables d'administration est en effet une manifestation de la conception instrumentaliste de la langue dans l'enseignement des langues étrangères. Ils

n'insistent que la valeur utilitaire ou fonctionnelle du français au détriment d'autres valeurs. La formation disciplinaire du FLE équivaut à une formation professionnelle et la discipline FLE n'est pas considérée comme étant à la hauteur d'une discipline universitaire, faute de noyau disciplinaire.

Le responsable chargé de l'administration de l'ILE souligne plutôt la valeur humaniste des disciplines des langues étrangères, y compris celle du FLE. La tâche principale des disciplines des LE est la transmission et production des savoirs disciplinaires, alors que la discipline FLE, comme les autres disciplines des langues étrangères, se compose autour des domaines disciplinaires tels que la littérature, la linguistique et la traductologie.

Encore une fois, les représentations de la discipline FLE chez les responsables s'affrontent entre deux extrémités et se différencient de celles des enseignantes du FLE. La figure 6 les résume clairement ainsi que son statut au sein de l'éducation supérieure :

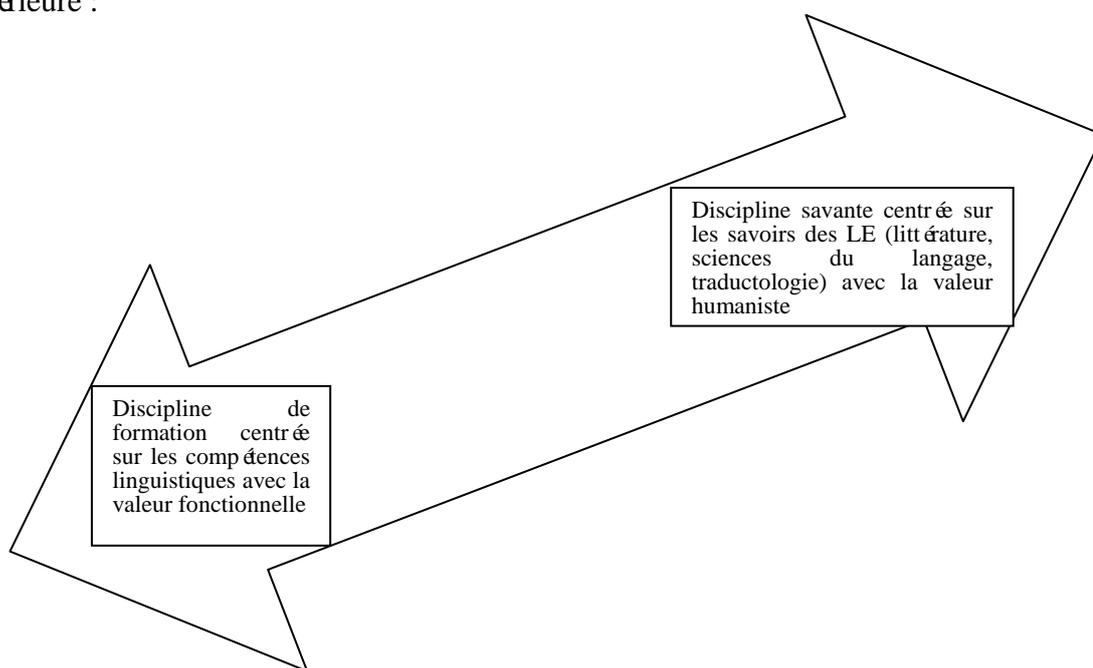


Figure 6 Représentations de la discipline FLE chez les responsables

Il n'existe presque pas d'intersection de deux ensembles des représentations de la discipline FLE. La discipline FLE connaît donc des difficultés dans la construction disciplinaire à cause des représentations opposées.

Partie III

La construction disciplinaire du FLE à RUC

Chapitre VI

Représentations disciplinaires du FLE à RUC : une disciplinarisation difficile

Dans ce chapitre, nous cherchons à savoir les particularités que la construction disciplinaire du FLE représente dans une université pluridisciplinaire comme RUC. Pour ce faire, au lieu de procéder à une simple et générale présentation ou description de ce qu'en est la discipline FLE à RUC, nous essayons de dresser, les propos des étudiants, enseignants et responsables à l'appui, un profil particulier de cette dernière en construction autour de ses points forts, de ses faiblesses, de ses enseignements/apprentissages, et bien entendu, des représentations professionnelles des enseignantes.

Si nous nous intéressons en particulier à la construction disciplinaire du FLE à RUC, c'est que notre recherche s'inscrit dans la didactologie/didactique des langues-cultures, une discipline qui « canalise et capitalise les efforts de tous les acteurs du terrain (que ce soit leur statut) désireux de faire aboutir leurs idées sur le terrain, de les transformer en acte » (Galissou, Puren, 1999 : 76). Son fondateur et promoteur Robert Galissou a même élaboré un appareil conceptuel/matriciel de référence pour la D/DLC⁵¹ (ci-après l'Appareil) (1994 : 34), dans lequel il a précisé huit catégories éducatives qui permettent de décrire une situation d'E/A : sujet (apprenant), objet (langue-culture), agent (enseignant), groupe (groupe-classe), milieu institué (école), milieu instituant (société), espace (physique et humain), temps (chronologique et climatique) (cf. figure 9). Nous croyons pouvoir recourir à cet appareil pour examiner la discipline FLE à RUC, car la construction disciplinaire du FLE s'inscrit dans un espace et un temps donnés, c'est-à-dire que dans un milieu institué (établissement d'enseignement supérieur : RUC), déterminé par un milieu

⁵¹ D/DLC est le sigle de « Didactologie/Didactique des langues et des cultures »

instituant (la société: Chine), où des acteurs du domaine de statuts inégaux (sujets-apprenants, agents-enseignants, responsables), constitués en groupe (le groupe-classe), participent à l'apprentissage, l'enseignement de la discipline FLE ou à la prise de décisions en matière de la construction disciplinaire. Les apprenants, les enseignants et les responsables développent à leurs manières respectives un objet (la discipline FLE).

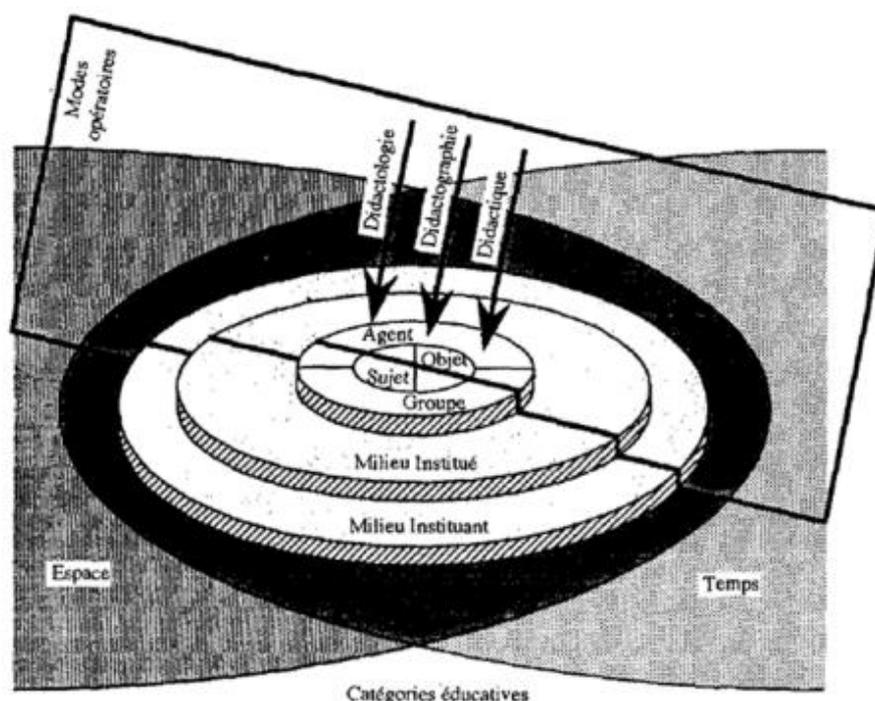


Figure 9 Schéma fonctionnel de l'appareil conceptuel/matriciel de référence pour la D/DLE (Galissou, 1994 : 35)

6.1 Points forts du FLE à RUC selon les étudiants

La majorité des interviewés ont déclaré avec une visible fierté préférer faire leurs études universitaires à RUC, convaincus d'être parmi les étudiants d'élite et bénéficiaires d'une éducation générale aux sciences sociales et humaines nettement meilleure que dans une université des langues étrangères (ci-après ULE).

Ce qui donne le complexe de supériorité aux étudiants du FLE de RUC, ne concerne pas la discipline FLE, mais réside dans la pluridisciplinarité de cette université, comme l'étudiante 9 l'a mentionné :

Le programme de la discipline FLE à RUC est semblable à celui d'autres universités chinoises. Les avantages consistent donc en tout ce qui est en dehors de la discipline FLE. (E9)

Autour de ce qu'ils appellent « l'ambiance pluridisciplinaire » propre à une université pluridisciplinaire, les étudiants interviewés ont précisé les six points forts du FLE à RUC.

6.1.1 Une vie universitaire riche, d'une grande liberté de choix des enseignements

Le premier terme employé par les étudiants interviewés pour apprécier RUC est sans doute « l'ambiance libre » au sens que cette université connue pour sa pluridisciplinarité en sciences sociales et humaines propose une grande variété de cours de qualité ouverts à tous les étudiants inscrits, y compris les étudiants de français. Ainsi, l'étudiant de français 11 n'a pas hésité à nous déclarer :

J'aime bien l'ambiance libre de notre université, je trouve les cours à option très intéressants. (E11)

Il faut dire tout de suite que l'avis de cet étudiant est largement suivi et développé par ses camarades. En effet, certains sont allés jusqu'à affirmer comme suit :

Franchement, ce serait pour moi très ennuyeux et monotone d'étudier une langue dans une université des langues, tandis que c'est tout à fait différent quand j'apprends le FLE à RUC dans cette université pluridisciplinaire. J'ai la possibilité d'entrer en contact avec d'autres disciplines que la langue et de participer à des activités riches et variées. Bien sûr, RUC est peut-être un cas exceptionnel, elle compte parmi les meilleures universités chinoises et jouit d'une très bonne réputation nationale comme internationale. Elle nous offre beaucoup de chances, beaucoup d'opportunités et un horizon académique beaucoup plus étendu que dans les autres universités. (E1)

Les échanges avec les étudiants d'autres disciplines nous permettent d'avoir une vision plus large. Nous avons un esprit moins étroit dans une université pluridisciplinaire, nos centres d'intérêt ne se bornent pas aux langues étrangères, mais aussi à d'autres disciplines telles que l'économie, le droit, etc. (E12)

De ces propos des étudiants, il en découle facilement deux renseignements concernant l'étude des représentations disciplinaires du FLE des étudiants à RUC en général, et leurs motivations d'apprentissage du FLE en particulier. Primo, ce sont les bonnes conditions de formation pluridisciplinaires à RUC qui intéressent particulièrement les étudiants de français, cela revient à confirmer une fois de plus notre constatation faite dans le chapitre III de la présente recherche portant sur les représentations disciplinaires du FLE des étudiants avant l'apprentissage de cette langue de Molière, et plus précisément, lors de notre étude de motifs de choix d'une discipline des étudiants (cf. 3.3). Secundo, les étudiants de français sont pleinement conscients de la pluridisciplinarité de RUC pour l'apprécier à juste titre et en profiter ensuite, ce qui nous pousse à croire que l'Université RUC privilégiée agit peut-être indirectement sinon sur les représentations disciplinaires du FLE des étudiants, du moins sur leur motivation d'apprentissage du FLE, puisque l'on a vu dans le chapitre IV de la présente recherche, près de 60% des étudiants interrogés ont décidé de terminer leur licence de FLE.

6.1.2 Une éducation favorable au développement général des étudiants

En plus de la liberté de choix des enseignements grâce à la pluridisciplinarité à RUC, beaucoup d'interviewés ont mentionné qu'ils ont bénéficié après leurs études universitaires d'une base solide et profonde de connaissances générales, d'une vision du monde élargie, d'un esprit ouvert vers l'extérieur, de compétences transdisciplinaires. Ce qui constitue les qualités fondamentales attendues des personnels dans la perspective d'un futur développement social en Chine.

Le bon côté est que nous pouvons profiter des connaissances de diverses disciplines, je trouve indispensable d'être au contact de plusieurs domaines en licence. Cela serait utile un jour. (E18)

Les étudiants spécialistes du FLE à RUC ont accès aux cours de plusieurs spécialités autres que les langues, c'est facile pour nous d'élargir l'étendue de nos connaissances. (E8)

Les étudiants du FLE à RUC semblaient se préoccuper principalement de l'étendue de leurs connaissances et estimaient que l'élargissement du savoir général est plus important que la spécialisation dans un domaine particulier.

Nos étudiants ont droit à beaucoup de cours à option, et on aurait accès à un certificat de double spécialité, voire d'un double diplôme si on avait des crédits suffisants. [...] Après tout, on ne peut pas affirmer que tout ce qui est favorable à l'apprentissage d'une LE favorise le développement futur. (E11)

Je n'aurais des contacts qu'avec des étudiants en LE, et j'aurais une mentalité très limitée si j'étais dans une ULE. Alors que dans une université pluridisciplinaire, nous pouvons accéder à des informations multiples et à divers domaines, ce qui favorise le développement général, malgré des imperfections en connaissances disciplinaires du FLE. Je m'imagine que ce serait facile de remédier à ces défauts lors de mes études en master et que ce serait difficile de combler la lacune en savoirs et compétences générales si on faisait des études dans une ULE. De toute façon, je trouve plus d'avantages de faire des études du FLE à RUC que des inconvénients. (E16)

D'après ces deux extraits, le développement d'une personne ne dépend pas seulement des compétences disciplinaires, mais aussi de l'étendue de connaissances. Selon l'étudiante 11, la politique universitaire de RUC concernant le double diplôme et les enseignements transversaux a garanti l'épanouissement général des étudiants et c'est donc un bonus pour eux par rapport aux étudiants d'une université des langues étrangères qui auraient moins de chance de recevoir une éducation favorable au développement général. Nous remarquons que les étudiants de RUC sont toujours enfermés dans une image stéréotypée de l'université des langues étrangères : monodisciplinaire, la formation n'est forte que dans le domaine de l'E/A des langues étrangères ; les étudiants issus de l'université de cette catégorie sont moins compétitifs sur le marché du travail. De plus, l'étudiante 16 nous a fait comprendre que la vision large et l'accès aux connaissances plurielles lui tiennent à cœur si bien que, dans son esprit, ses études disciplinaires du FLE sont rétrogradées à la seconde place.

D'ailleurs, comme nous l'avons démontré dans le chapitre III, les étudiants

étaient, dans la plupart des cas, plus motivés pour les disciplines de sciences sociales que pour celle des LE lors de leur postulation de candidature universitaire. La pluridisciplinarité de RUC s'avère préférable par les étudiants qui aspirent à des disciplines des sciences sociales et humaines autres que le FLE.

Je peux aussi suivre des cours de journalisme, discipline que j'avais envie d'apprendre, et me faire des amis avec les étudiants spécialistes du journalisme.
(E13)

En plus de l'élargissement de l'étendue de connaissances, la pluridisciplinarité contribue aussi au développement de l'esprit critique et à la diversification des modes d'action pour que les étudiants réussissent enfin à l'innovation.

Dans notre université les contacts entre étudiants de différentes disciplines nous permettent de connaître différents modes de pensées, parce que chaque camarade, avec l'empreinte de sa propre discipline, propose différents angles de réflexion. Quand je fais un travail de groupe avec des étudiants de différentes spécialités dans un cours à option, je ressens toujours un choc d'idées, de pensées. (E19)

L'étudiante 19 a apprécié les échanges pluridisciplinaires dans ses études d'enseignement transversal et a précisé que ce genre d'échange ne serait possibles que sur ce terrain pluridisciplinaire. En tant que «moteur» des pensées nouvelles, la pluridisciplinarité encourageait les étudiants à dépasser leurs limites théoriques et pratiques dans une seule discipline et àconfronter l'esprit transdisciplinaire.

6.1.3 Un repère pour les étudiants du FLE àRUC VS une image stéréotypée de la discipline FLE

D'après les deux étudiantes citées ci-dessous, les étudiants seraient plus conscients de leur retard dans les connaissances générales ou la mentalité La pluridisciplinarité est de ce fait un repère de positionnement pour les étudiants du FLE.

Dans des cours à option, je me suis aperçue de mes pensées et réflexions moins mûres par rapport aux camarades de différentes spécialités. Ils sont en effet un

miroir qui reflète mes mérites et mes insuffisances pour que je saisisse ma position parmi eux.(E19)

Je suis consciente de l'écart en ce qui concerne des connaissances générales, les aptitudes d'analyse et la pensée logique par rapport aux étudiants des autres disciplines puisque je fais mes études dans une université pluridisciplinaire, alors que les étudiants à BFSU se contentent de leurs compétences linguistiques et des connaissances culturelles françaises et ne se rendent pas compte de leurs lacunes concernant les connaissances générales par rapport aux étudiants d'autres disciplines. (E5)

Mais les attitudes des deux interviewés se différencient l'une de l'autre en ce qui concerne le rôle de la pluridisciplinarité dans le repérage de position dans le groupe d'étudiants. L'étudiante 19 s'est exprimée sur un ton positif et optimiste : les étudiants d'autres disciplines, leur pensée et leur action lui servaient de référence pour qu'elle se repère dans la société chinoise. Elle n'a pas imputé ses lacunes dans les connaissances ou les compétences générales à la formation disciplinaire du FLE. Par contre, aux yeux de l'étudiante 5, le décalage entre les étudiants du FLE et ceux d'autres disciplines, en matière de connaissances ou de mode de penser, est dû au contenu disciplinaire pauvre du FLE et à sa formation centrée sur les exercices linguistiques.

D'ailleurs, s'ils ont préconisé les avantages tirés de la pluridisciplinarité, c'est que les étudiants interviewés restent très attachés aux stéréotypes de l'E/A du FLE dans les universités des langues étrangères.

Dans notre université où domine une atmosphère humaniste, nous étudions beaucoup la littérature et la culture tout en développant les compétences linguistiques. [...] Je pense que les étudiants à BFSU se focalisent sur la langue, ce qui restreint leur développement dans le futur. [...] Nous pratiquons plus d'activités dans la recherche que les étudiants à BFSU : j'ai suivi beaucoup de cours à option sur l'économie, la politique, la philosophie dans lesquels les professeurs ont expliqué comment rédiger un mémoire, et nous sommes au courant de ce que font les étudiants d'autres disciplines. (E2)

Aux yeux des interviewés cités ci-dessus, la formation des étudiants dans une ULE ne vise que les études du FLE qui, à leur tour, se limitaient à l'entraînement phonétique, syntaxique, les exercices répétitifs sur la langue. Les étudiants

spécialistes du FLE dans une ULE et dans une université pluridisciplinaire sont dans deux mondes complètement différents : les premiers n'ont pour atout que les aptitudes professionnelles puisqu'ils ne sont compétents qu'en langue. Il s'agit d'une opinion récurrente parmi les interviewés : pour l'étudiante 16 (cf. 6.1.2.), la remédiation aux imperfections des compétences disciplinaires du FLE est possible, car les compétences disciplinaires ne sont que celles sur la langue et la culture françaises et qu'il n'est pas difficile de rattraper le retard ; l'étudiante 5 n'a pas apprécié pas les études du FLE dans une université des langues étrangères, parce qu'elle juge que la formation ne concerne que le simple entraînement aux compétences communicatives langagières de français et que leurs étudiants ne sont pas aussi compétents sur le marché du travail. Il nous semble que ces interviewés continuent à classer la discipline FLE dans la catégorie des disciplines appliquées ayant pour but de développer les aptitudes professionnelles et que l'E/A de la discipline FLE a été réduit à la formation professionnelle.

À part cette image stéréotypée de la discipline FLE dans une ULE, l'étudiante 2 souligne le deuxième rôle de la pluridisciplinarité dans l'acquisition des compétences dans la recherche : le curriculum à RUC rend possible une éducation générale de sciences humaines et sociales et permet d'initier les étudiants aux méthodologies de recherche.

6.1.4 Une ambiance pluridisciplinaire favorable à la prise de conscience disciplinaire du FLE

Le quatrième avantage touche l'influence positive de l'ambiance pluridisciplinaire sur la prise de conscience disciplinaire du FLE. L'étudiante 2 a abordé le rôle de l'apprentissage pluridisciplinaire sur l'évolution de sa motivation sur les études disciplinaires du FLE.

J'ai aussi participé aux activités de l'Association étudiante en droit international en première année et suis entrée en contact avec les étudiants des facultés de droit. Ils m'ont raconté que le droit international était principalement rédigé en français parce que le français est une langue exacte et claire. Je me suis ainsi rendue compte

de l'utilité de la discipline FLE : l'apprentissage du français nous aide à entrer en contact avec plusieurs disciplines de sciences humaines, telles que la philosophie, la littérature, l'histoire et tout ce qui est du domaine humaniste.. Un autre exemple, j'ai un esprit ouvert pour m'approprier de nouvelles connaissances grâce à mes enseignements au Département de français et à l'Institut de la Littérature[...] (E2)

Pour elle, les contacts avec les spécialistes du droit lui ont permis de s'apercevoir de la valeur fonctionnelle de la discipline FLE. Elle a insisté non seulement sur la vision pluraliste qu'elle a formée grâce à l'environnement pluridisciplinaire, mais encore sur la promotion des études de FLE grâce à d'autres disciplines des sciences humaines. Les échanges pluridisciplinaires à RUC permettent ainsi aux étudiants du FLE de se rendre compte de la valeur de la discipline FLE en ce qui concerne l'ouverture d'esprit et de concevoir une image disciplinaire du FLE positive et active au cours de leur formation universitaire.

6.1.5 Une forte compétitivité sur le marché du travail

Connus pour leur réalisme, les Chinois réfléchissent «du point de vue pragmatique » et recherchent «les profits réels » et «la satisfaction personnelle » (LUO Dingrong, 2016 : 18). En effet, nous apercevons aussi que les étudiants interviewés évaluent la qualité d'une discipline de manière pragmatique, en fonction des débouchés sur le marché du travail.

Les étudiants en langues de RUC ont l'esprit ouvert et créatif grâce aux enseignements pluridisciplinaires.[...] En plus, la Chine actuelle a tendance à encourager le développement « transfrontalier » chez les talents, c'est-à-dire que je pourrais travailler dans plusieurs domaines malgré ma spécialité originale. Par conséquent, nous sommes beaucoup plus compétitifs sur le marché de l'emploi que ceux qui ne maîtrisent qu'une technique, ceux dont les préoccupations se limitent à une seule discipline. (E2)

L'étudiante 2 a justifié les avantages de la discipline FLE à RUC en ce qui concerne le développement intégral des étudiants du FLE. Les étudiants spécialistes du FLE à RUC ont surtout l'esprit novateur grâce aux études transversales et à leur vision croisée entre les disciplines. Pourtant, son discours révèle que sa première

préoccupation en matière d'études universitaires concerne toujours le débouché professionnel, parce que tous ces avantages ont pour aboutissement l'augmentation de la compétitivité des spécialistes du FLE de RUC sur le marché du travail.

D'autres interviewés ont soutenu que les étudiants de RUC sont appréciés des employeurs quand ils sont à la recherche de l'emploi. Leur compétitivité sur le marché du travail résulte de la promotion des compétences générales des étudiants, de la multiplication des relations sociales, et la réputation de RUC.

Les contacts avec plusieurs disciplines et les étudiants qui y travaillent multiplieraient les possibilités pour le futur. (E19)

Le point fort de notre département ? C'est qu'il se place dans une université pluridisciplinaire. Notre université sert de plate-forme pluridisciplinaire qui facilite l'accès à des connaissances et à des camarades de plusieurs disciplines lors des activités dans les associations universitaires. Ce sera très utile quant au développement du réseau de relations sociales. (E9)

Les deux étudiants sont d'avis que les étudiants de RUC disposent de deux avantages à l'égard du futur emploi : l'un consiste dans le choix multiple de professions, l'autre dans leur réseau de relations sociales. D'un côté, les enseignements pluridisciplinaires à RUC leur permettent d'augmenter les compétences et d'approfondir les connaissances et répondent aux attentes liées à des postes de travail variables, y compris des postes qui exigent d'excellentes compétences de communication en français. De l'autre, en tant que « plate-forme », RUC n'est pas seulement un milieu éducatif où l'on peut acquérir des connaissances pluridisciplinaires, mais aussi un lieu de contact des étudiants de formations disciplinaires différentes, c'est-à-dire que cette université pluridisciplinaire joue non seulement un rôle d'éducateur, mais encore un rôle de « communicateur ». Ses études et activités universitaires lui ont servi à la fois à la construction du cadre personnel de connaissances et du réseau social.

La supériorité réside dans la réputation de RUC. Quand on cherche du travail, les employeurs nous traitent avec une particulière bienveillance une fois informés de notre université d'origine. (E6)

L'étudiant 6 a indiqué que la réputation de RUC constituait un facteur étroitement lié à la compétitivité des diplômés de RUC sur le marché du travail, un élément d'évaluation disciplinaire extrinsèque, sans rapport direct avec la discipline FLE. Il est à noter que, suivant l'étudiant 6, la renommée universitaire a exercé une influence primordiale sur les décisions d'embauche des employeurs chinois, c'est-à-dire que la crédibilité de RUC est une garantie de qualité générale des étudiants pour les employeurs. Cela signifie, par contre, que l'on n'est pas sûr du renom disciplinaire du FLE à RUC et révèle le statut médiocre de cette discipline à RUC.

6.1.6 Un environnement bénéfique à l'apprentissage

Les interviewés manifestent finalement un sentiment de supériorité à propos du contexte d'apprentissage et se croient supérieurs aux spécialistes de FLE dans les autres universités. Ce complexe de supériorité tire en effet son origine du haut statut de RUC dans les sciences humaines et sociales.

Nous vivons dans un environnement propice aux études universitaires : nous avons d'excellents professeurs et des camarades très intelligents, une vaste gamme de choix de cours à option est à notre disposition. (E7)

[...] Bien qu'ils (les étudiants d'une ULE) aient des cours de finance ou de droit, ils ne reçoivent pas une éducation de la même qualité que chez nous. Des disciplines de notre université telles que la sociologie, le journalisme, le droit sont excellentes et placées parmi les meilleures en Chine avec de meilleurs professeurs grâce à leur haut niveau académique. (E5)

Nous avons plus d'occasions de rencontrer des professeurs célèbres de certaines disciplines. J'ai interviewé en première année un « coryphée » du classique chinois, grand maître de sinologie qui avait découvert et déterminé un emplacement à mi-chemin du Pèlerinage du Moine Xuanzang en Inde lors des fouilles archéologiques. Je me suis rendue compte, tout d'un coup, que mes études universitaires étaient riches et variées. (E13)

RUC est une très bonne école, les camarades sont de bonne qualité avec une attitude sérieuse d'apprentissage. Si l'on travaille avec des élites, on se sent plus motivé et on est donc plus travailleur. (E15)

Ces quatre extraits nous montrent qu'un environnement bénéfique à l'apprentissage a pour deux éléments essentiels : les enseignants savants et expérimentés qui garantissent une éducation de bonne qualité et les étudiants compétents et talentueux qui exercent à la fois une influence et une pression positives sur leurs pairs. Il est intéressant de noter que cet environnement exerce une influence positive sur la motivation d'apprentissage des étudiants sur les études transversales. D'une part, les intérêts d'apprentissage de telle ou telle discipline résultent partiellement de la meilleure place dans le classement national de cette discipline de et des professeurs de renom qui attestent le statut élevé de ces disciplines dans tout le pays et qui garantissent la qualité d'enseignement ; de l'autre, nous remarquons que l'influence du groupe des pairs⁵² concrétisée par l'entraide et la concurrence entre les camarades joue un rôle crucial dans le succès d'études universitaires.

Leurs discours confirment une fois de plus que le milieu institué et le groupe-classe sont des éléments incontournables de la situation éducative d'une discipline. En effet, jusqu'à nos jours, les enseignants-chercheurs prêtent beaucoup d'attention aux recherches sur les relations entre le sujet-apprenant et l'objet-discipline, ou encore entre le sujet-apprenant et l'agent-enseignant. Nous découvrons ici la relation entre les apprenants est également digne d'un regard de près quand nous étudions une situation éducative. Nous remarquons également que l'influence du groupe des pairs est une « épée à double tranchant » parce que les interactions entre les étudiants alimenteraient leurs représentations négatives de la discipline FLE à RUC et exerceraient un effet négatif sur l'ensemble des étudiants du FLE à RUC. Nous le traiterons dans la section suivante.

6.2 Points faibles du FLE à RUC selon les étudiants

Avant d'aborder dans le détail les points faibles des études du FLE dans cette université pluridisciplinaire, nous souhaitons préciser qu'une partie des étudiants interviewés ont mis en question ce terme. Ils préférèrent « différences » plutôt que

⁵² Selon Karl BOHRN et Regina FENK (2003 : 197), les « pairs » ou amis exercent une influence sur l'individu et cet individu risque de changer d'attitudes, de valeurs ou de comportements en suivant le groupe.

« points faibles ».

Je préfère la diversité et la pluridisciplinarité d'une université pluridisciplinaire, je ne trouve donc aucun point faible. Mais les camarades qui cherchent le perfectionnement en discipline du FLE pensent que cela (la diversité) disperse leur attention en FLE et nuit à la promotion des compétences disciplinaires du FLE. (E9)

Bien qu'elle soit consciente d'éventuels effets pervers de l'enseignement disciplinaire peu abondant, l'étudiante 9 a contesté le terme « points faibles » et a rejeté l'existence de défauts de la discipline FLE à RUC, parce qu'elle préfère l'éducation pluridisciplinaire à la spécialisation d'un seul domaine et que la formation offerte à RUC se conforme à son objectif d'apprentissage.

Au cours des entretiens, nous remarquons que beaucoup d'interviewés essaient d'éviter les termes tels que « lacune », « manque », « points faibles », bien qu'ils reconnaissent qu'il existe des défauts dans la formation du FLE. L'étudiant 8 s'en est tenu à l'utilisation du terme « programme différent » pour marquer sa position neutre vis-à-vis de la construction disciplinaire du FLE à RUC.

Je pense que notre programme est différent de celui des universités de langues en ce qui concerne le nombre d'heures accordé à de différents cours et le mode de formation. En effet, je ne crois pas que moins d'enseignement en FLE est un point faible. (E1)

Quant aux heures de cours, beaucoup de professeurs nous ont indiqué qu'ils avaient plus de cours de FLE que nous, mais personnellement, je pense que les heures en FLE nous suffisent. (E5)

Nous avons un programme tout à fait différent de celui de BFSU pour ne pas dire moins bien. Nous avons moins d'heures de cours en FLE, plus de cours à option des autres disciplines et des activités extra-scolaires qui n'ont rien à voir avec l'apprentissage du français [...] (E8)

Les « différences » consistent donc surtout en heures de cours moins nombreuses et curriculum moins ciblé aux enseignements du FLE. Malgré cela, les interviewés reconnaissent quand même qu'ils sont moins bons en compétences linguistiques par rapport aux étudiants des ULE en FLE à cause des efforts dispersés dans les domaines

autres que le FLE, d'une ambiance peu favorable aux études du FLE, d'une formation disciplinaire du FLE moins approfondie, d'un curriculum moins ciblé aux études du FLE, d'un statut marginalisé que ce soit à l'intérieur du campus ou sur le marché du travail.

6.2.1 Les étudiants moins compétitifs en français

En ce qui concerne la faiblesse de la formation du FLE, les étudiants interrogés évoquent tout de suite leur niveau de langue moins élevé que les étudiants d'ULE. Ce phénomène est à l'origine de l'insuffisance d'heures de cours en FLE, selon une partie des interviewés.

J'ai entendu dire que notre université a prévu moins d'heures de cours de FLE pour que nous puissions nous épanouir dans d'autres domaines, alors que les universités de langues font travailler les étudiants dans les études du FLE beaucoup plus que nous. Par conséquent, nous sommes moins compétents en français. (E1)

Ils (les étudiants à BFSU) ont plus de cours de FLE que chez nous, ils ont plus d'occasions de pratiquer le français, ils parlent plus couramment français que nous. (E2)

En réalité je ne sais exactement pas à quoi ressemble la discipline FLE dans une ULE. Nous avons un entraînement moins solide? Je présume que la priorité des enseignants et des étudiants dans une ULE est toujours accordée à ce qui concerne le FLE. Les étudiants d'une ULE subissent plus de pression en apprentissage du FLE : ils ont plus d'heures de cours, plus d'enseignants, ils se soumettent à des entraînements linguistiques plus intenses que nous. En ce qui concerne le niveau du français, ils réussiraient mieux que nous. (E7)

Les trois interviewés démontrent par coïncidence le lien étroit entre le niveau du français et les efforts investis dans l'E/A du français de la part des étudiants et des enseignants tout en soulignant leurs compétences générales individuelles et font la comparaison des formations du FLE dans les deux terrains différents. Selon elles, moins d'exercices en langue faute d'heures de cours aboutissent à une maîtrise plus faible des connaissances linguistiques et à une application moins aisée du français. Par contre, elles attribuent le mérite des compétences linguistiques des étudiants d'une

ULE à l'intensité des entraînements et la pression exercée par les enseignants, ce qui motive de l'extérieur ces spécialistes du FLE dans une ULE. D'ailleurs, il est curieux de remarquer que la plupart des interviewés ignorent les différents niveaux des étudiants des deux terrains en ce qui concerne les études disciplinaires, ce qui révèle une fois de plus les représentations du contenu disciplinaire chez ces interviewés : les compétences linguistiques en tant que principale ou seule compétence disciplinaire du FLE.

6.2.2 Des efforts dispersés

Malgré l'importance donnée à la pluridisciplinarité par beaucoup d'interviewés, l'étudiant 10 l'a désapprouvé et indiqué que la pluridisciplinarité est un point faible de la discipline FLE à RUC et est à l'origine d'un dilemme auquel sont confrontés les étudiants : l'ampleur des connaissances générales ou l'épaisseur et la profondeur des connaissances d'une discipline donnée..

La diversité et la pluridisciplinarité montrent à la fois les avantages et les désavantages de notre discipline à RUC. D'une part, on peut apprendre des connaissances beaucoup plus larges que celles en langue, comme tout le monde le dit, d'autre part, on ne peut pas déployer tous ses efforts pour notre discipline. (E10)

L'attention dispersée nuit à l'apprentissage de la discipline FLE. Nous sommes obligés de suivre des cours autres que le français car le curriculum nous les impose. Cela empêche le perfectionnement du niveau de français et des compétences disciplinaires du FLE. Avec moins d'heures de cours, les étudiants sont moins motivés et s'investissent moins dans les cours de FLE alors que les professeurs sont relativement moins exigeants. (E12)

J'ai entendu dire que les étudiants de BFSU pratiquent la langue du matin au soir, même à la cantine, en tout cas, c'est un entraînement intense disciplinaire, alors que nous avons trop d'activités estudiantines et suivons trop de cours d'autres disciplines. (E4)

80% des efforts des étudiants dans une ULE servent à l'apprentissage des LE alors que nous n'y consacrons que 50%. (E13)

Les idées semblables apparaissent ici et là dans les discours des interviewés. Ils

se plaignent du «déséquilibre» entre les enseignements disciplinaires et les enseignements transversaux. Ils sont d'avis que le nombre insuffisant d'heures de cours du FLE, la maîtrise des connaissances disciplinaires moins solides, peu d'activités périscolaires concernant l'apprentissage du FLE ou encore la motivation faible du FLE chez des étudiants sont des phénomènes courants à RUC. Les spécialistes de FLE de RUC sont loin de se consacrer activement à leurs études du FLE, car l'attention était très souvent détournée. Ils imputent leurs progrès moins rapides en français à un curriculum qui préconise la pluridisciplinarité au détriment de l'E/A de la discipline FLE. La dispersion des efforts a fini par perturber les relations d'apprentissage et d'enseignement, à savoir la motivation des étudiants envers la discipline FLE et l'interaction enseignant-apprenant au cours de l'E/A, car la difficulté de réussite dans les études du FLE empêche le développement de la confiance en soi et de l'auto-efficacité chez les étudiants et ensuite affecte leur motivation dans les études disciplinaires du FLE. Les parallèles en description et en quantification entre RUC et BFSU sont dans le but de dévoiler l'image négative de la discipline FLE à RUC et une ambiance défavorable aux études du FLE.

6.2.3 Une ambiance défavorable au FLE

Pour l'ambiance des études universitaires, les interviewés nous ont tracé deux images tout à fait opposées entre l'enseignement général et transversal et celui du FLE. Ils sont quasiment unanimes à dénoncer l'ambiance défavorable au FLE à RUC, un facteur qui oriente les étudiants du FLE vers moins d'engagement dans les études disciplinaires du FLE.

Si l'on compare les étudiants d'une ULE avec nous dans un concours ou une activité relative au français, nous entrons moins dans les jeux et sommes moins compétitifs qu'eux. Je me demande pourquoi nous n'aimons pas intervenir dans les compétitions ? Ce serait dû à une ambiance moins concentrée sur l'apprentissage du FLE [...] ? En effet, j'ai l'impression que les ULE ont une ambiance pour l'apprentissage des LE : les étudiants les apprennent activement, prennent une part active aux concours ou aux activités relatives aux LE et ils rivalisent entre eux. Mais à RUC, trop de choses nous dissipent, surtout les activités dans des

associations universitaires qui n'ont rien à voir avec les LE. [...] Je ne ressens presque pas de concurrences en apprentissage du FLE à RUC. [...] En un mot, les faiblesses ne résident pas dans une faible pensée critique, mais dans de faibles compétences linguistiques dues à une ambiance moins active en langues. (E16)

Il paraît que nous sommes moins forts en compétences linguistiques que les étudiants de BFSU, du moins du côté du résultat au TFS-4⁵³. Leur campus a une atmosphère favorable à l'apprentissage des LE. [...] Les activités relatives à la pratique linguistique sont bien meilleures à BFSU qu'à notre université. À titre d'exemple, dans les activités d'Aiesec⁵⁴, ils ont plus d'occasions de parler la langue qu'ils apprennent. (E5)

L'E/A du français ou les activités extra-scolaires dans une ULE sont toutes relatives à l'apprentissage et à la pratique du français. Pourtant, nous n'avons presque aucune activité étroitement liée aux LE, à part la Fête des Langues et des Cultures étrangères. (E13)

Les étudiants interrogés expliquent « l'ambiance défavorable aux études du FLE à RUC » en se référant à celle dans une université de langue. Par « l'ambiance », ils entendent la durée, les moyens et le degré d'engagement dans l'E/A du FLE, les échanges interculturels ou des diffusions des cultures francophones sur le campus, les opportunités de la pratique linguistique et des contacts culturels.

Selon eux, le dynamisme d'un terrain de FLE contribue à stimuler la motivation d'apprentissage du FLE et l'atmosphère pleine de vigueur à l'E/A des LE constitue en fait une culture enracinée dans les ULE mais non à RUC. Dans le premier terrain, on consacre plus de temps à l'apprentissage du FLE, on multiplie les méthodes d'apprentissage et la pratique linguistique dans des situations authentiques (des activités d'échanges avec les Francophones natifs). Ces activités contribuent non seulement au perfectionnement des compétences linguistiques du français, mais aussi à l'intercompréhension des peuples différents qui, à leur tour, dynamise l'apprentissage disciplinaire du FLE et stimule la motivation des étudiants. Ce n'est pas le cas dans le second terrain. Les spécialistes de FLE de RUC consacrent moins

⁵³ TFS4 est le sigle pour le Test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises dans les établissements d'enseignement supérieur – Niveau IV.

⁵⁴ Aiesec est l'abréviation de l'« Association Internationale des Étudiants en Sciences Économiques et Commerciales. AIESEC est un réseau mondial de jeunes impactant le monde à travers des expériences de développement du leadership. Depuis 1948, AIESEC a permis la réalisation d'opportunités de développement du leadership chez les jeunes, ainsi que la réalisation de stages à visée professionnelle ou sociale.

de temps aux activités relatives à la pratique ou aux études du FLE, ils sont «condamnés» à une faible compétitivité dans les concours de français à cause du taux de participation peu élevé et leurs compétences linguistiques sont inférieures à celles des étudiants des ULE.

D'ailleurs, cet exemple apporte une nouvelle preuve de l'influence du groupe des pairs sur les étudiants spécialistes de français à RUC, mais négative cette fois-ci : ils sont moins motivés pour la discipline FLE à cause d'une concurrence moins acharnée, c'est-à-dire que la motivation des étudiants est directement proportionnelle à la pression mutuelle des camarades.

L'ambiance d'apprentissage sert non seulement de «moteur» de motivation des étudiants, mais aussi de «catalyseur» de la prise de conscience disciplinaire car l'enthousiasme pour les études d'une discipline pousse les étudiants à comprendre davantage leur discipline.

Dans l'apprentissage du FLE, les universités de langues exercent une influence efficace sur les étudiants. Je trouve que les heures nombreuses de cours et les exigences strictes des enseignants contribuent à la prise en forme d'une conscience disciplinaire des étudiants. Du moins, cela est valable en Chine. Nous subissons toutes sortes d'exigences de la part du système éducatif et de la part des espérances des parents, nous sommes donc habitués à faire tout ce que les parents et les enseignants nous demandent, nous devenons inconsciemment les esclaves de cette habitude lors de nos études malgré un esprit de résistance occasionnel. (E1)

Le discours de l'étudiante 1 nous renseigne sur le fait que les étudiants chinois n'ont pas l'habitude de prendre l'initiative dans la construction de l'identité disciplinaire, mais qu'ils se résignent à la pression institutionnelle et à l'inculcation de la part des enseignants. Dans ce cas-là, moins de pressions institutionnelles sur les études de FLE tiennent les étudiants à l'écart de leur identité en tant que spécialistes du FLE.

Par rapport à ce groupe d'interviewés qui accuse la culture du campus moins centrée sur les études des langues étrangères, d'autres interviewés accusent «le dysfonctionnement» disciplinaire du FLE à la discordance entre le curriculum universitaire et le programme spécifique du FLE.

6.2.4 Les politiques défavorables aux études disciplinaires du FLE

En plus de l'environnement peu profitable au FLE, des étudiants interviewés ont attribué leurs compétences médiocres en FLE à un curriculum institutionnel « moins spécialisé » en E/A du FLE ou « différent » des départements de français d'ULE, comme ce que nous avons cité dans le discours de l'interviewé 8 (cf. 6.2).

Je trouve des points faibles très évidents, à savoir la réduction des heures de cours de FLE, surtout en première année. On devrait réserver la plupart du temps à l'apprentissage de notre propre discipline. Mais certaines matières pas nécessaires aux spécialistes du FLE nous occupent un temps énorme. Dans le curriculum, il y a un multiple choix de matières appartenant à différentes catégories : tronc communs, éducation libérale, enseignement transversal, développement personnel⁵⁵, etc. Nous sommes obligés de suivre des matières dans chaque catégorie. Pour moi, les cours de mathématiques sont inutiles pour les spécialistes des LE. Je pense que l'administration universitaire ne tient pas compte des particularités des disciplines des LE et qu'elle nous impose certains crédits dans le programme au titre des cours à option contre notre gré. C'est vraiment une perte de temps. (E12)

La discipline FLE de notre université est effectivement inférieure à celle de BFSU puisque notre université ne se spécialise pas en LE. Nous sommes épuisés pour nous débrouiller dans l'apprentissage des cours à option imposés par le programme général : nous sommes obligés de choisir un certain nombre de crédits dans les catégories de l'économie, des droits ou de la gestion. Les étudiants dans une ULE ne s'en soucient pas. (E13)

Dans l'entretien, l'étudiante 12 nous a fait part de constitution de son programme universitaire composé de deux parties : les enseignements de FLE et les enseignements transversaux imposés à tous les étudiants de RUC. Pour le dernier, il comprend des cours de deux types : le tronc commun et les cours à option répartis dans les six catégories⁵⁶. Elle a estimé ne pas disposer d'une liberté entière et réelle quant au choix des cours et que les contraintes institutionnelles ont surchargé les étudiants de travail supplémentaire parfois inefficace ou inintéressant et ont empêché leur développement dans les études disciplinaires du FLE. Elle a imputer l'élaboration

⁵⁵ Cela désigne les appellations des catégories de cours.

⁵⁶ Les intitulés des six catégories de cours sont les suivants : sciences naturelles, humaines et méthodologies ; lecture des œuvres classiques ; cours à option au summer school ; cours transversaux ; éducation aux beaux-arts ; développement personnel.

d'un curriculum « moins spécialisé » du FLE aux contraintes institutionnelles, c'est à dire que la politique concernant l'enseignement risque d'être simpliste. Elle a précisé qu'il existe un décalage entre la conception pédagogique des décideurs universitaires de la politique éducative et l'E/A du FLE distinct des autres disciplines et a surtout contesté la réduction des heures d'enseignement du FLE en vue de la mise en œuvre coercitive du curriculum uniforme à RUC. Elle est quasiment la seule interviewée à mettre en cause la politique éducative de RUC faisant appel à une solution unique pour toutes les disciplines.

D'autres interviewés ont imputé leur niveau insatisfaisant à la mise en application du curriculum universitaire de RUC uniformisé et imposé : moins d'entraînements aux compétences linguistiques, moins de temps consacrés aux études du FLE, moins de pressions de la part des professeurs, manque de motivations de la part des étudiants, etc. Pour l'étudiante 13, le curriculum imposé reflète aussi le statut inférieur de la discipline FLE à RUC par rapport à une ULE, terrains bien distincts que nous traiterons ultérieurement (cf. 6.2.5).

Nous sommes obligés de choisir au moins une matière dans chaque catégorie, comme les catégories de sociologie, d'économie, de sciences. Par exemple, je suis obligé d'apprendre la biologie et la finance pour un semestre. Mais vous voyez, qu'est-ce que je peux apprendre pendant un seul semestre ? [...] Pour la majorité des étudiants de FLE, l'apprentissage des connaissances d'un certain domaine prend fin une fois terminée cette matière. On les oublie rapidement. (E10)

[...] Un autre point faible provient toujours du programme imposé. Nous étions obligés d'apprendre en même temps le français et l'anglais en première et deuxième années. J'étais perdue en cours de français et d'anglais à l'époque, tandis que mon niveau d'anglais régresse maintenant puisque je n'ai plus l'occasion de pratiquer l'anglais après la deuxième année (E12)

Les deux étudiants mettent en cause le curriculum universitaire imposé du fait de la perte de temps dans les cours à option inutiles et des transferts négatifs causés par l'interférence entre les deux langues étrangères. Selon eux, il est probable que l'érosion des savoirs et des compétences linguistiques⁵⁷ a lieu quand il y a la

⁵⁷ « L'érosion des savoirs » est un terme calqué de « l'érosion des compétences linguistiques », traduit de l'anglais *language attrition* (语言磨蚀), concept de la neurolinguistique proposé pour la première fois par Lambert et Freed

suspension d'apprentissage. Les deux étudiants sont du même avis que les décideurs de la politique pédagogique ne tiennent pas compte de la particularité de la discipline FLE pour leur proposer une solution normative, globale, permanente et universellement valable, mais en réalité la mise en pratique de cette politique cause de vrais problèmes pour le développement des étudiants spécialistes du FLE.

Les doutes sur le curriculum s'étendent aussi au curriculum du FLE et à son enseignement, là où apparaissent de nouveau les images stéréotypées de la discipline FLE : moins spécialisées à RUC qu'à BFSU.

Par rapport à BFSU, les enseignements des cours disciplinaires sont moins approfondis chez nous. Par exemple, les étudiants à BFSU ont plus de cours sur la littérature, les études francophones, la politique française, la traduction, etc., (E2)

Je commence par nos infériorités par rapport à BFSU. J'ai eu des échanges avec les étudiants spécialistes de français de BFSU et je pense que les cours à BFSU sont plus nombreux et plus ciblés que chez nous, avec beaucoup de cours spécialisés offerts au sein du département de français, par exemple un séminaire sur la politique internationale. Ils ont un horaire de cours bien rempli, même en quatrième année et ils traitent très souvent un sujet de façon approfondie et avec sérieux dans les cours spécialisés, alors que nous n'avons pas autant de cours à RUC. (E4)

L'étudiante 2 a apprécié le curriculum du FLE à BFSU en raison de l'offre diverse des cours spécialisés et de la profondeur de leur enseignement. Elle a cru que les cours spécialisés ne recouvrent pas tous les domaines disciplinaires à RUC. L'étudiante 4 se préoccupe du choix limité des cours spécialisés du FLE et du contenu peu profond de cours spécialisés dû à l'insuffisance d'heures de cours : les cours spécialisés proposés étaient soumis au nombre d'heures disponibles et la profondeur d'un cours spécialisé était aussi en fonction du temps dont disposaient les professeurs. C'est une autre conséquence de la réduction de crédits du FLE imposée par le curriculum uniforme

Il est à noter que le « cours spécialisés » dans le discours de l'étudiante 4 ne désigne pas « cours du FLE à orientation fonctionnelle », concept proposé par FU Rong (2001, thèse de doctorat, pp. 17-25) qui s'inscrit avant tout dans l'E/A d'une

langue étrangère⁵⁸. Selon son idée, un cours spécialisé à BFSU dépassait le rôle d'initiation à un français de spécialité ou à un objet de savoirs, mais son contenu réside complètement dans des savoirs d'autres disciplines. Pourtant, FU Rong (2012 : 29) indique que le département de français propose trois orientations différentes dont la plupart des cours restent dans le domaine de « FLE à orientation fonctionnelle ». Par exemple, nous trouvons le FLE des affaires, de l'entreprise, du journalisme, francophonie, politique de la France, politique internationale, littérature française, littérature francophone etc. dans l'orientation économique et commerciale. Il existe donc un certain écart entre la représentation de la discipline FLE d'une ULE chez les étudiants et la réalité que nous remarquons tout le temps dans les discours des interviewés. La conception de « cours spécialisés » de l'étudiante 4 fait écho au statut disciplinaire du FLE de certains interviewés (cf. 4.2.2) et le FLE est toujours considéré comme dépendant des disciplines de sciences sociales. Des consciences disciplinaires sont très souvent conflictuelles entre les trois groupes d'acteurs (étudiants, enseignants et responsables administratifs).

Le curriculum universitaire n'est pas le seul facteur qui disperse les efforts des étudiants, mais il y a encore la politique de double diplôme ou de double spécialité à RUC qui permet le libre choix aux étudiants.

Nous avons à RUC des systèmes de double diplôme et de double spécialité nos étudiants s'investissent moins dans la majeure, c'est-à-dire le FLE, et ont de la peine à se plonger dans l'apprentissage du FLE. [...] L'ambiance universitaire et la politique éducative à RUC ne favorisent pas l'apprentissage du FLE : nos étudiants tendent à ne pas s'en tenir à leur majeure et cherchent toujours d'autres débouchés, c'est pourquoi nous sommes moins compétents en FLE que les étudiants de BFSU. (E19)

L'étudiante 19 a décrit la quête de satisfaction ou de réussite des étudiants dans

⁵⁸ Le FLE à orientation fonctionnelle souligne que « c'est un E/A institutionnel où la demande explicite porte sur la connaissance et la maîtrise générales d'une modalité particulière d'utilisation du français en rapport avec un domaine de référence spécifique, le droit par exemple, à des fins d'information, de documentation et surtout d'initiation, lié le plus souvent à des préoccupations sociales, universitaires ou professionnelles » et que « l'objectif de cet E/A institutionnel est de fournir à nos étudiants de langue au travers de pratiques langagières générales et spécifiques un mode d'accès à un objet de savoir ou d'expérience qui est le leur ou qui va le devenir, selon différentes approches communicatives, de telle manière à mieux les préparer à ce que sera leur future vie professionnelle. » (FU Rong, 2001 : 23)

d'autres disciplines et a mis en relation plusieurs éléments que nous traitons ci-dessus : les systèmes de double diplôme ou de double spécialité sont établis dans l'optique de l'éducation libérale et intégrale visant à la transmission de la culture humaniste et des connaissances professionnelles, mais ils donnent lieu à la dispersion des efforts des étudiants spécialistes du FLE qui, à son tour, est à l'origine d'une atmosphère apathique des études du FLE à RUC. Les images stéréotypées de la discipline FLE à BFSU et à RUC sont renforcées à travers la comparaison des environnements d'apprentissage.

La « précipitation » vers une deuxième discipline traduit en fait une position délicate de la discipline FLE à RUC ayant un effet négatif sur les attitudes d'apprentissage des étudiants à RUC, ce qui constitue le cinquième point faible aux yeux des interviewés.

6.2.5 Un statut marginalisé

L'image d'une position délicate de la discipline FLE à RUC a émergé au fur et à mesure de nos entretiens avec les étudiants, que ce soit au sein de l'Université, ou en milieu institutionnel chinois du FLE. Ce facteur se trouve donc à la croisée des milieux institué et instituant.

Notre discipline a reçu très peu d'attention de la part de l'Administration universitaire. J'ai vu le classement national des disciplines et j'ai trouvé que la discipline des LE à RUC est mal placée, vers 20^e dans le classement, encore pire que l'Institut des sciences qui est placé vers 15^e dans le classement. Il est naturel que l'Administration universitaire n'accorde pas une attention particulière à notre discipline, alors que moins d'attention donne lieu à moins de qualité disciplinaire. [...] En plus, nos activités ne se raccrochent pas à la pratique des LE. Il est certain que les cours à option, les activités extra-scolaires nous prennent beaucoup de temps et qu'il nous manque une ambiance favorable à l'apprentissage du FLE. D'ailleurs, nous avons très peu de ressources financières. (E8)

Le statut marginalisé de la discipline FLE se concrétise par moins de soutien financier de la part de l'administration universitaire, parce que la discipline FLE ne fait pas l'objet de discipline prioritaire et qu'elle n'est pas bien appréciée de

l'administration universitaire. Pour lui, le niveau général moins élevé du développement disciplinaire est à l'origine d'une moindre attention de la part de l'administration universitaire, cette ignorance est par la suite causée par la position de la discipline des LE de RUC mal classée à l'Évaluation nationale des disciplines, pour ne pas mentionner le FLE encore minoritaire et inférieur. L'Administration universitaire doute du potentiel du développement disciplinaire du FLE à cause de sa relativement infériorité face aux autres disciplines de RUC. D'ailleurs, il est évident que les disciplines des sciences sociales règnent à RUC puisque les interviewés ont avoué que leur attention a été déviée vers le socialisme, le journalisme, les droits, l'économie, etc., en considération de l'ambiance pluridisciplinaire.

En outre, la discipline FLE à RUC est aussi perçue comme marginalisée par nos étudiants dans le milieu supérieur chinois, et cette image contribue à leur manque de confiance et à leur faible sentiment d'auto-efficacité

La discipline FLE de notre université est effectivement inférieure à celle de BFSU puisque notre université ne se spécialise pas en LE. (E13)

La spécialité de FLE à BFSU, ayant une image absolument spécialisée en FLE, constitue une de ses spécialités atouts, alors que celle à RUC n'est pas aussi spécialisée. (E19)

L'infériorité de la discipline FLE de RUC par rapport à BFSU est en contraste avec la discipline FLE de BFSU comme « spécialité atout ». L'image de la position centrale du FLE de BFSU en milieu institutionnel du FLE en Chine conduit directement à la volonté d'embauchage de la part des employeurs.

Si je me consacrais à une profession relative au français, par exemple, chercheur en langue et en littérature françaises, ou traducteur/interprète, ou encore diplomate, l'apprentissage du FLE à BFSU serait mieux que chez nous, parce que leur supériorité en enseignement est évidente et que les étudiants sont plus passionnés et doués en langues, ce qui crée une bonne atmosphère en apprentissage du FLE. Bref, nous sommes moins compétents que les étudiants de BFSU. Il y a un autre problème réel, ce sont les anciens camarades d'une même université. Puisque votre discipline (des LE) (à BFSU) se place en première ou seconde place en Chine, vous (les étudiants de BFSU) aurez des anciens camarades bien implantés dans votre secteur et aussi plus d'opportunités. Par exemple, les dirigeants de haut rang du

Ministère des Affaires étrangères sont presque tous diplômés de BFSU. (E3)

D'après l'étudiant 3, c'est le potentiel d'offres d'emploi d'une discipline qui compte le plus pour sa réputation et la promotion du statut. BFSU occupe la position centrale de la discipline des LE du fait de la qualité de l'E/A en LE, de l'environnement propice à l'apprentissage des LE, du niveau linguistique des diplômés, du feed-back du marché de l'emploi, mais encore plus grâce aux réseaux de relations sociales et de ressources humaines. Les diplômés de BFSU l'emportent sur ceux des autres universités dans les milieux diplomatiques et des relations internationales à la suite de longues années de la formation des personnes spécialisées de cette université dans ces domaines. Par contre, la discipline FLE à RUC ne correspond à aucun critère cité ci-dessus. Il va de soi que le FLE à RUC ne s'élève pas jusqu'au rang d'avant-garde en milieu institutionnel du FLE chinois.

De fait, l'étudiant 3 n'est pas le seul à mentionner le « déficit » de reconnaissance disciplinaire du FLE sur le marché de l'emploi. L'étudiant 6 a réaffirmé le manque de compétitivité des diplômés du FLE à RUC et la méconnaissance de cette discipline sur le marché de l'emploi.

Quant aux désavantages, c'est que notre discipline a très peu de réputation aux yeux des employeurs. Les employeurs pensent que notre discipline se met à l'écart des disciplines principales de RUC. Je partage aussi leur avis, les étudiants de FLE ne tirent pas profit des ressources pédagogiques de RUC. On n'apprend qu'une langue et notre institut n'a aucune coopération avec les autres instituts et j'ai l'impression que la formation de notre institut est détachée de celle de l'ensemble de l'Université. En réalité, notre discipline ne s'intègre pas du tout dans RUC. Il faudrait qu'une discipline de LE s'attache à une autre discipline, c'est-à-dire que le programme actuel est mal conçu. En troisième et quatrième années, je ne savais pas quoi apprendre et me sentais désorienté. [...] J'espère me perfectionner en français en apprenant une vraie discipline. Ne serait-il pas raisonnable d'approfondir un domaine? Je ne pense pas qu'il y a des sujets intéressants à traiter dans la langue. [...] Ne serait-ce pas mieux si notre institut nous offrait un programme systématique et satisfaisant comprenant des éléments disciplinaires généraux? (E6)

Par opposition à l'idée de l'étudiant 3, l'étudiant 6 a jugé que les étudiants spécialistes du FLE étaient soumis à des opportunités d'offres d'emploi restreintes, en particulier les postes nécessitant la maîtrise du français et des compétences

communicatives, parce que la discipline FLE est loin d'être célèbre en Chine, par rapport à la grande renommée de RUC. Selon lui, c'est l'écart entre la discipline FLE et les « disciplines principales » de RUC qui conduit à cette méconnaissance. En plus, s'il utilise le terme « principale » pour qualifier les disciplines autres que le FLE à RUC, c'est qu'il considère le FLE comme peu important et très marginalisé à RUC et sur le marché d'emploi. De plus, si nous revenons sur la supériorité des diplômés sur le marché du travail citée par l'étudiant 6 (cf. 6.1.5), nous trouvons encore son obstination de louange de la réputation de RUC en tant qu'université pluridisciplinaire forte en sciences sociales et humaines, c'est-à-dire que, selon lui, les disciplines à RUC qui attirent l'attention du public méritent de se situer au centre de l'Université

Son point de vue se différencie également de l'étudiant 8 qui considère le FLE comme UNE discipline. L'étudiant 6 refuse d'accorder l'autonomie à la discipline FLE et insiste sur le statut de dépendance du FLE par rapport à d'autres disciplines de sciences sociales. Le désavantage des diplômés du FLE ne réside pas dans leurs compétences médiocres du FLE, mais dans leur structure déséquilibrée de connaissances due au pauvre contenu disciplinaire. Son interprétation attire notre attention sur les représentations de l'E/A de la discipline FLE puisque l'E/A reste un maillon de poids de la construction disciplinaire du FLE.

Pour mettre fin à cette section sur les points faibles du FLE à RUC, nous découvrons que les étudiants interviewés empruntent, consciemment ou inconsciemment, un cadre d'analyse semblable à l'Appareil (cf. figure 9), c'est-à-dire que la description de leur situation éducative s'entend en fonction de catégories éducatives que l'on trouve dans l'Appareil, et que ces catégories s'articulaient et interagissaient entre eux. D'où la « fonction évaluative » de cet outil jouant « le rôle de grille d'évaluation globale » et permet, « sinon de juger avec précision de la qualité des modèles et des matériels, au moins de signaler immédiatement leur carences. » (Robert Galisson, 1994 : 33)

Les interviewés, jusque-là, prennent d'abord en compte les catégories concernant la classe (apprenant, enseignant, cours appris, groupe) puis élargissent leur analyse

vers les milieux institué et instituant : les points faibles de la discipline FLE à RUC résident surtout dans la compétitivité moins forte de leurs diplômés, car ils sont moins motivés et ont un niveau moins élevé en études françaises. Comme nous l'avons démontré ci-dessus, le mépris et la méconnaissance de la discipline FLE circulés à RUC (milieu institué) exercent une influence négative sur l'ensemble des étudiants spécialistes du FLE (groupe-classe), ce qui explique partiellement la motivation (ou la démotivation) des interviewés et leur doute dans la définition du FLE comme discipline universitaire. D'ailleurs les étudiants estiment que l'interaction moins fréquente entre les sujets-apprenants et les agents-enseignants contribue aussi à la démotivation des études disciplinaire du FLE. Le curriculum moins spécialisé en FLE à RUC manifeste la caractéristique propre à un milieu institué donné, à savoir la priorité à l'éducation générale concrétisée par l'offre des cours facultatifs, au détriment du « dosage » didactique des cours spécialisés. À cela s'ajoute encore la position à l'intérieur et en dehors de RUC, élément influent à la croisée des milieux institué et instituant.

6.3 Enseignement/apprentissage du FLE à RUC aux yeux des étudiants

Toute conception éducative se réalise à travers les pratiques concrets de l'enseignement/apprentissage. La connaissance des représentations de l'E/A est une étape cruciale pour la structuration disciplinaire et son évaluation.

Selon notre enquête par questionnaire, plus de la moitié des étudiants ont manifesté leur satisfaction face à la discipline FLE dans son ensemble et au curriculum du FLE, mais l'attrait de cette discipline réside plutôt dans la richesse de la langue et de la culture françaises (cf. figure 7), puisque les étudiants semblent être plus satisfaits de l'enseignement des connaissances linguistiques que des cours destinés aux domaines disciplinaires ou des cours spécialisés (cf. tableau 11). Certains étudiants ont tenu à expliquer spontanément leur choix dans le questionnaire. Sept étudiants ont mentionné que si la discipline FLE ne correspondait à leurs attentes, c'est qu'ils n'avaient pas une connaissance claire sur cette discipline avant leurs

études disciplinaires et qu'ils ne s'attendaient à rien de spécial ; cinq étudiants se sont déclarés peu satisfaits de l'enseignement des « cours spécialisés »⁵⁹, quatre se sont plaints de la difficulté d'apprentissage du français et enfin deux autres ont précisé que la difficulté d'apprentissage du français consistait dans sa confusion avec l'anglais.

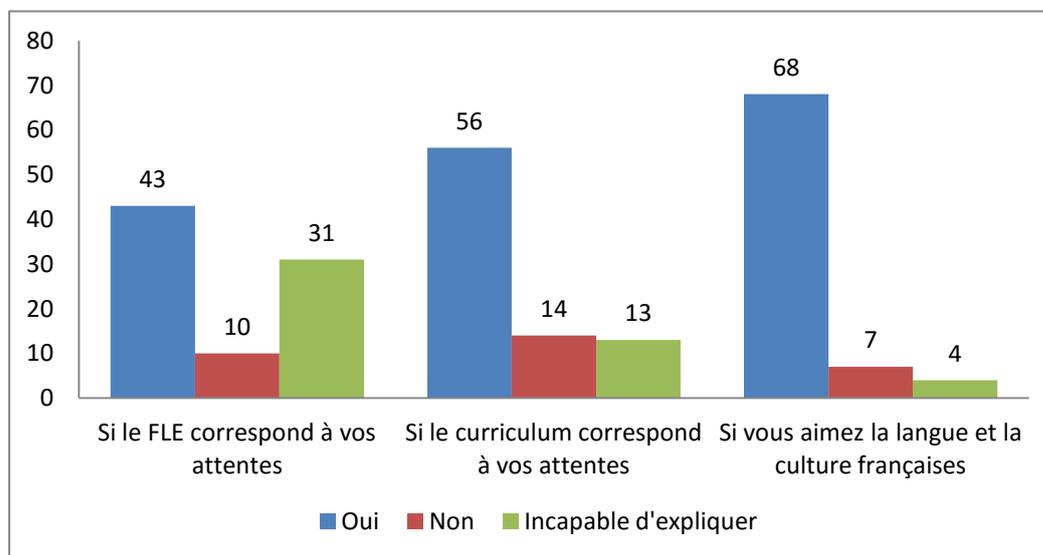


Figure 7 Taux de satisfaction de la discipline et du curriculum du FLE

J'aime les cours	effectifs	pourcentage ⁶⁰
visant aux compétences linguistiques écrites (lecture, grammaire, rédaction, traduction, etc.)	29	34,52%
visant aux compétences linguistiques orales (compréhension et production orales, interprétation, etc.)	40	47,62%
sur la société, l'histoire, la culture, l'art, l'économie, etc.	63	75%
sur la littérature ou la linguistique	24	28,57%

Tableau 11 Cours préférés des étudiants

Selon le tableau ci-dessus, les étudiants de RUC accordent une grande attention à l'apprentissage de la langue française. Ils privilégient surtout les compétences orales et culturelles. Mais ils ont montré une attitude relativement négative envers les cours de la littérature et de la linguistique. Nous nous demandons si cette passivité est relative à la définition de la discipline FLE des étudiants ou à l'enseignement de ces

⁵⁹ Ici, «cours spécialisés» désigne les cours chargés de diffuser des savoirs d'un contenu donné. Il s'agit très souvent des cours de la littérature, des sciences du langage et de la traduction, mais aussi du français à orientations économique, journalistique ou politique.

⁶⁰ Le total des pourcentages est supérieur à 100, les questions ayant pu donner lieu à plusieurs réponses.

cours. Nous souhaitons le comprendre lors des entretiens.

D'ailleurs, si nous nous interrogeons sur leur séjour à l'étranger, c'est que nous supposons que leurs expériences feront évoluer les représentations de la discipline FLE ou celles de l'E/A du FLE.

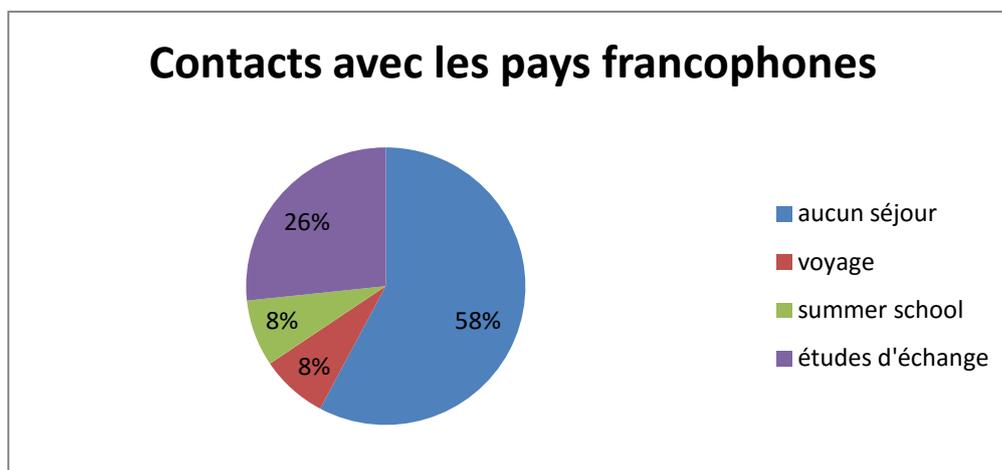


Figure 8 Contacts avec les pays francophones

Nos entretiens au sujet des représentations du curriculum du FLE et de son E/A chez les étudiants se basent sur les résultats de l'enquête par questionnaire en vue de nous procurer des explications ou des descriptions plus détaillées au sujet de leurs attitudes sur le curriculum du FLE ainsi que de son E/A au cours des entretiens. Leurs réponses s'articulent autour de la vue panoramique de l'enseignement et des caractéristiques d'un cours particulier. Nous remarquons que les attitudes de l'E/A du FLE chez les étudiants sont en rapport avec le contenu du cours, les approches didactiques et les relations d'enseignement et que l'importance accordée à de différents enseignements repose toujours sur les représentations de la discipline FLE, surtout en ce qui concerne la définition et la constitution de celle-ci.

6.3.1 Vue panoramique de l'enseignement du FLE

Les étudiants interviewés n'ont pas qualifié l'enseignement de la discipline FLE par « bon » ou « mauvais » parce que cette dualité simpliste n'arrive pas à révéler un E/A multidimensionnel du FLE à RUC. Il en est de même pour notre analyse qui

permet de découvrir les grands axes des représentations de l'E/A du FLE chez les étudiants.

6.3.1.1 Évaluations de l'enseignement du FLE

Avant de donner leurs opinions sur l'enseignement du FLE à RUC, les interviewés ont tendance à établir leurs propres critères d'évaluation touchant principalement au contenu disciplinaire, aux méthodologies d'enseignement et aux relations d'enseignement entre étudiants et professeurs.

Un professeur nous a expliqué que deux types de cours correspondent aux critères d'un bon cours : l'un consiste à apprendre aux étudiants à réfléchir, l'autre à enseigner aux étudiants le butin des recherches le plus avancé du domaine. (E5)

Normalement, j'évalue un cours surtout en fonction du contenu mais ne prend pas l'utilité en considération. Lors de l'apprentissage de quelque chose, on ne sait jamais s'il sera utile ou pas. Quant aux méthodes d'enseignement, j'accepterai n'importe quelle méthode si j'aime le contenu du cours. (E16)

Il y a trois types d'enseignements que je ne préfère pas du tout. Premièrement, le professeur donne trop de connaissances ou parle trop vite en cours, on ne peut donc pas tout mémoriser et il faut travailler énormément après la classe. Deuxièmement, le professeur exerce trop de pression sur nous dans la classe. [...] Troisièmement, le professeur n'enseigne pas grand-chose en classe, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de sujets principaux dans ce cours, le professeur nous racontait ce qui lui venait à l'esprit. (E13)

Pour l'étudiante 5, la tâche principale de l'éducation supérieure réside dans le développement de la pensée critique et l'enseignement doit correspondre au niveau cognitif des étudiants. En d'autres termes, le contenu disciplinaire de l'enseignement, l'adaptation du niveau de l'E/A à celui de l'intelligence ou des acquis des étudiants sont tenus pour éléments principaux en enseignement. Ces deux points se réapparaissent effectivement de temps en temps dans les discours des interviewés quand ils ont fait des remarques sur l'E/A général de la discipline FLE ou celui d'un cours donné. Il en est de même pour l'étudiante 16 qui prend pour centre des préoccupations le contenu disciplinaire du FLE.

À la différence des opinions des deux interviewées précédentes, l'étudiante 13 a tenu pour fondamentaux les points suivants en ce qui concerne le lien entre l'enseignement et la motivation d'apprentissage : la progression du cours, les méthodologies d'enseignement, la relation d'enseignement entre professeurs et étudiants et enfin la profondeur du contenu d'enseignement. Son discours révèle, même inconsciemment, une interaction entre le contenu disciplinaire et la relation d'enseignement : la relation enseignant-étudiants est établie par le biais de la discipline et l'enseignement est marqué par la formation, les expériences et même la personnalité des professeurs.

6.3.1.2 Contenu de l'enseignement du FLE

La divergence des représentations sur le contenu disciplinaire est nette : d'un côté des interviewés font l'éloge de l'enseignement des connaissances linguistiques, surtout au niveau élémentaire, de l'autre, celui du niveau avancé fait l'objet d'une critique ardente. Prenons les discours des étudiantes 17 et 5 pour exemples, l'une a félicité l'enseignement du FLE grâce au contenu disciplinaire riche et diversifié l'autre s'est plaint de la formation de la discipline FLE faute de l'introduction et de l'analyse des pensées occidentales. L'enseignement du FLE n'est donc pas à la hauteur d'une discipline savante.

J'ai une très bonne impression de l'enseignement du département de français et aime bien les sujets proposés par les professeurs. (E17)

Je pense que les professeurs attachent trop d'importance aux compétences linguistiques en enseignement au détriment de l'E/A de la culture occidentale. [...] L'enseignement de la culture n'est pas très poussé dans la plupart des cours du département de français. [...] Nous, les spécialistes de FLE, sommes très loin d'avoir une parfaite connaissance des pensées chinoise et occidentale à la fois. (E5)

Quant à l'organisation des savoirs, l'étudiante 9 n'est pas la seule à qualifier l'enseignement de certains professeurs étrangers d'absence de cohérence ou d'inadaptation au contexte chinois, ce qui provoque une critique implicite de leur préparation du cours à la légère.

D'ailleurs, nous les étudiants chinois ne s'habituent pas aux professeurs français qui enseignent de manière dispersée, c'est-à-dire qu'ils enseignent tout ce à quoi ils pensent au moment où ils parlent. Nous nous sentons très désorientés et ne retenons presque rien, c'est donc difficile pour nous d'assimiler ce que nous avons appris avec eux. (E9)

Cependant, à part les critiques sur l'insuffisance de la formation de la recherche et surtout en littérature, l'enseignement de la discipline FLE est évalué plus ou moins de manière positive quant aux connaissances et compétences linguistiques par les étudiants. Ils préfèrent l'enseignement de la culture française durant lequel ils développent des compétences interculturelles.

L'enseignement à RUC est de très bonne qualité, je pense. Je n'avais pas imaginé pouvoir communiquer avec des Français après à peine une année d'études. Je croyais que la communication réelle devrait avoir lieu après quatre ans d'études, après tout, on avait appris l'anglais en 12 ans : six ans à l'école primaire, six ans à l'école secondaire. [...] Pendant les vacances d'été de la première année, nous avons effectué un stage de perfectionnement linguistique et culturel à Paris X et je me suis aperçu avec surprise que je pouvais comprendre principalement les animateurs et les enseignants français. De plus, nous n'avions presque pas de choc culturel parce que la vie en France correspondait à ce que nous avons appris en Chine et que les professeurs nous avaient prévenu les différences entre les deux pays. (E15)

La plus grande particularité de l'E/A de notre département est que nos enseignants insistent davantage sur la culture des pays cibles, que ce soient dans les cours de langue, les cours de culture ou les enseignements disciplinaires. On devrait connaître les actualités de ces pays, exprimer nos propres opinions en français, communiquer avec les Français, c'est-à-dire que l'on pratique réellement la langue pour accomplir des tâches. Ce que nous apprenons est proche de la réalité (E14)

L'enseignement de la discipline FLE a donné toute satisfaction à l'étudiant 15 à deux égards : premièrement, par rapport à l'E/A de l'anglais, l'E/A du FLE est intensif, solide et efficace, surtout en ce qui concerne l'aspect linguistique ; deuxièmement, contrairement à l'enseignement traditionnel réduisant l'aspect culturel au second rang, la culture française s'intègre à RUC dans l'E/A du FLE et l'enseignement de la culture atteint un niveau très élevé jusqu'au point de dissiper les malentendus culturels, obstacle courant lors des échanges entre deux pays ou de la communication

entre deux individus issus des cultures distinctes. À ses yeux, l'enseignement s'évalue non seulement par la maîtrise linguistique des étudiants, mais aussi la correspondance du contenu à la réalité quotidienne sociale. L'étudiant 14 a partagé son avis, surtout celui d'immersion des connaissances culturelles en enseignement de la discipline FLE. D'ailleurs, les deux étudiants ont souligné que les professeurs ont su actualiser le contenu des cours pour que les étudiants s'adaptent facilement à la vraie vie en France. L'enseignement du FLE à RUC est donc considéré comme utile et actuel.

Mes intérêts pour un cours sont dus principalement à son contenu. Par exemple, j'aime bien la Lecture et l'Introduction à la France parce que l'on peut entrer en contact avec la culture française. Dans le cours d'Oral, on peut apprendre les phrases usuelles de la vie quotidienne, on a l'impression de se trouver sur la scène quotidienne des Français, l'enseignement paraît donc dynamique. Alors qu'en Grammaire, le professeur nous explique les règles, rien ne touche pas la vie réelle. C'est donc systématique mais rigide. (E18)

Les représentations de l'enseignement de l'étudiante 18 sont basées toujours sur le contenu du cours. Comme les deux précédents, elle a conféré 3 caractéristiques au contenu disciplinaire éveillant l'intérêt des apprenants : plein d'éléments culturels, utile pour que les étudiants puissent réutiliser immédiatement, proche de la réalité comme une reconstitution de la vie. L'enseignement de ce qui est démunie de culture ou de vivacité est donc pris pour figé et rigoureux.

Par conséquent, des images opposées – un enseignement peu profond ou d'actualité - se rassemblent sur le même enseignement du FLE parce que la signification de la culture d'un groupe n'équivaut à celle d'un autre groupe. Les étudiantes 2 et 5 ont mentionné un enseignement superficiel de la culture SAVANTE (littérature, sciences du langage, pensées occidentales, etc.), alors que le jugement des étudiants 14 et 15 s'appuyait plutôt sur une évaluation de l'enseignement de la culture COURANTE. En d'autres termes, l'E/A de la discipline FLE à RUC se présente excellent dans la perspective élémentaire mais en attente d'approfondissement.

6.3.1.3 Méthodes de l'enseignement du FLE

Bien que l'E/A du FLE à RUC ne soit pas classé comme traditionnel grâce à l'équilibre du dosage de la formation entre compétences linguistiques, culturelles et interculturelles sous l'aspect du contenu disciplinaire, la plupart des interviewés n'arrivent pas à découvrir une rénovation méthodologique vis-à-vis de celui du lycée ou d'autres disciplines. Beaucoup d'interviewés ont mentionné vaguement qu'ils avaient gardé des impressions semblables quant au déroulement de l'E/A entre le lycée et l'université, c'est-à-dire qu'avec les supports du même type – textes dans les manuels préfabriqués, la méthodologie reste plus ou moins traditionnelle et passive. Les méthodes transmissive⁶¹, conceptualisatrice⁶², compréhensive⁶³ et écrite⁶⁴ sont plutôt privilégiés en cours.

L'enseignement aux niveaux débutant et intermédiaire est presque identique à celui au lycée : on enseigne des leçons de manière semblable au lycée dans une classe dont le nombre d'étudiants est limité. (E20)

Mais le déroulement des cours reste le même. En Français général, nous apprenons toujours les textes, les nouveaux mots ou récitons les textes, sinon, quoi d'autre pourrait-on apprendre ? Quelle autre méthode d'enseignement peut-on pratiquer ? En cours de traduction, nous avons traduit beaucoup d'extraits puis discutons avec le professeur de nos textes traduits, c'est tout. Est-ce qu'il existe d'autres méthodes de faire ce cours ? (E14)

En gros, les cours de notre département se déroulent d'une manière semblable au lycée : le professeur explique les leçons à l'estrade de la classe, nous l'écoutons et prenons des notes. Ce qui est différent, c'est qu'il nous arrive de poser des questions et discuter avec le professeur en cours. En effet, j'ai l'impression que l'enseignement universitaire reste très traditionnel : le même processus d'enseignement réapparaît dans la plupart des cours de droits, c'est-à-dire très peu

⁶¹ L'enseignant pratique la méthode transmissive lorsqu'il considère l'apprentissage comme une réception par l'apprenant des connaissances qu'il lui transmet : il lui demande surtout d'être attentif. (Source : PUREN, Christian, 008. "Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales". Cours «La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche » - Dossier N.2. Disponible en <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/008/>) (dernière consultation le 10 décembre 2017)

⁶² Selon Christian Puren, avec la méthode conceptualisatrice, l'enseignant fait appel à l'intelligence de l'apprenant en le faisant «conceptualiser »les formes linguistiques au moyen de régularités, classifications et règles. (Source : *idem.*)

⁶³ C'est-à-dire que l'enseignant s'appuie sur la compréhension (écrite ou orale). (Source : *idem.*)

⁶⁴ Par la méthode écrite, on entend que l'enseignant s'appuie sur l'écrit (en compréhension ou en expression). (Source : *idem.*)

de discussion ou d'interaction. Mais je crois que c'est aussi à cause des étudiants qui manquent d'initiative à prendre la parole. (E12)

Malgré le processus semblable d'enseignement relaté par les trois étudiants, nous remarquons que l'enseignement du FLE à RUC ne reste pas purement traditionnelle avec des efforts d'évolution vers l'éclectisme : à part les méthodes orale et répétitive, les enseignants pratiquent de plus en plus des méthodes active et interrogative et encouragent les étudiants à prendre part aux activités didactiques dans le but de développer d'avantage les compétences communicatives et l'esprit critique et analytique chez les étudiants. Il est également possible que les étudiants prennent l'initiative dans certains cours.

Le commentaire sur l'enseignement universitaire de l'étudiante 12 retient notre attention : l'interaction rare entre enseignant-apprenants n'a pas été imputée tout simplement à l'enseignant qui pratique un enseignement dit « démodé voire périmé », mais elle a reconnu qu'un enseignement actif dépendait aussi des étudiants qui se lancent activement dans l'apprentissage et l'interaction.

Nous ne mettons pas l'accent sur la lecture des textes originaux. [...] Il nous manque un enseignement visant à des recherches approfondies. Pourtant, l'année où j'ai fait mes études d'échanges à Paris X, leurs profs nous ont demandé de lire au moins un roman en entier et nous ont guidé à faire des recherches sur un certain sujet, par conséquent, les étudiants européens ont une forte autonomie dans la recherche, alors que les étudiants ici (en Chine) attendent toujours l'explication du professeur. (E2)

En ce qui concerne l'enseignement de la littérature, l'étudiante 2 a fait une comparaison entre la formation reçue à Paris X et celle à RUC pour faire ressortir les défauts de l'enseignement de la littérature, c'est-à-dire que la passivité des étudiants chinois en cours était due à cet enseignement qui n'a pas mobilisé l'initiative des étudiants dans la recherche littéraire. Elle a aussi remis en cause le contenu du cours qui n'est pas conçu comme une unité cohérente, structurée.

6.3.1.4 Relation d'enseignement

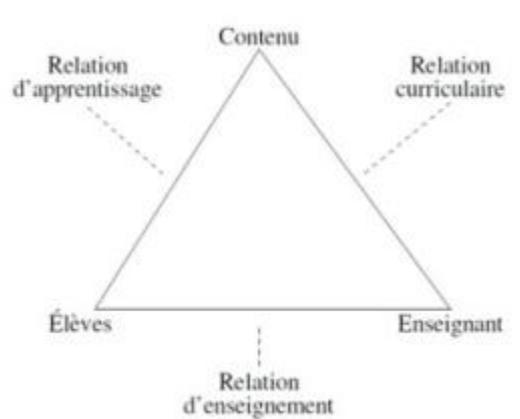


Figure 10 Le triangle didactique (Germain, C., 2000 : 25)

En effet, la relation d'enseignement est un côté majeur au triangle didactique (cf. figure 10), ce qui a été énoncé par les discours des interviewés car beaucoup d'entre eux ont longuement décrit la différence de cette relation entre l'éducation secondaire et supérieure et également argumenté l'influence de la relation d'enseignement sur leur apprentissage.

Dans l'ensemble, l'enseignement du FLE est considéré comme étant peu tendu, plus libre, visant particulièrement à développer les compétences d'apprentissage autonome grâce à une relation enseignants-étudiants flexible. Fondée sur la quasi-égalité entre eux, la relation enseignants-étudiants de la discipline FLE s'est concrétisée par moins de pressions en classe, plus d'heures consacrées à l'auto-apprentissage et moins de devoirs astreignants vis-à-vis de celle du lycée ou d'autres disciplines. Cette relation est témoignée par les deux étudiantes comme suit :

De manière générale, l'enseignement universitaire est plus libre par rapport aux études du lycée. Les professeurs tendent à nous laisser plus de liberté pour l'auto-apprentissage. Par exemple, ils nous donnent conseil en lecture autonome, ou ils nous demandent de préparer nous-mêmes des exposés, etc. (E9)

J'avais moins de pressions en apprentissage par rapport aux étudiants d'autres disciplines puisque les professeurs de notre département n'ont pas fait pression sur nous. Si l'on était dans les disciplines des droits ou de l'économie, on serait obligé de faire une lecture d'énormes quantités, alors que nos professeurs ne nous ont pas

imposé la lecture, mais ils n'ont fait que la proposition. (E17)

Pourtant, en ce qui concerne l'interaction enseignant-étudiants, les attitudes des interviewés restent contradictoires. Les trois extraits ci-dessous montrent que l'interaction fréquente signifie une ambiance aisée et favorable à l'apprentissage pour les uns, mais une atmosphère stressante qui empêche de motiver les étudiants pour les autres.

Nous avons une très bonne atmosphère en classe, très détendue, nous sommes une petite classe, l'enseignant peut prêter attention à chaque étudiant, nous avons donc une très bonne communication avec lui ou elle à supposer que nous ayons envie de discuter avec lui. (E8)

Je me suis figuré que les études universitaires seraient peu occupées et libre. Mes camarades en économie m'ont dit que leurs cours se déroulaient dans les grandes salles avec des dizaines ou des centaines de personnes. Alors que nous, nous sommes plus stressés dans une petite salle avec un très petit nombre de camarades. (E20)

L'enseignant de la Rédaction nous a donné trop de devoirs à faire avant le cours, pendant le cours, il nous a fait lire ce que nous avons écrit. Mais très souvent, il n'a posé des questions qu'à une personne pendant cette séance. Cette personne a donc subi une pression immense, surtout quand on ne savait pas écrire puisque cet enseignant n'avait pas enseigné comment rédiger un article en français alors qu'il s'est montré déçu envers nous. Nous nous sommes sentis très mal à l'aise. (E13)

Le nombre limité des étudiants de FLE est à l'origine de l'interaction fréquente enseignant-étudiants. Pour l'étudiant 8, l'attention de la part des enseignants aide à motiver les étudiants dans leur apprentissage, alors que les étudiantes 13 et 20 considèrent l'attention trop ciblée comme une sorte de pression en classe. L'étudiante 13 a aussi mis en question les méthodes d'enseignement pratiquées par certains professeurs et a considéré la surcharge de devoirs et l'attitude du professeur envers les étudiants comme sources principales de pressions d'apprentissage.

D'ailleurs, l'enseignement flexible n'est pas approuvé comme étant positif par tout le monde. Ceux qui s'adaptent à un enseignement impératif l'estiment à titre de facteur faisant obstacle à un développement accéléré des études disciplinaires du FLE.

Dans l'ensemble, ce n'est pas un enseignement forcé, c'est-à-dire que les enseignants ne font pas l'appel en classe et ne nous imposent rien, ils ne nous donnent que des conseils de lecture ou de récitation des textes. Parfois, si nous oublions de faire des devoirs, ils ne nous critiquent pas beaucoup. Mais c'est un peu dommage de ne pas avoir un enseignant sévère comme au lycée, parce que nous manquons d'autonomie dans l'apprentissage. Il vaudrait mieux avoir quelqu'un qui nous pousse à l'apprentissage du français. (E14)

L'enseignement de la discipline FLE se résumait par l'indulgence des professeurs et le manque de sévérité pour l'étudiant 14. Un E/A strictement contrôlé dans l'éducation secondaire donne lieu à une sorte d'indolence des étudiants dans l'apprentissage. Certains étudiants, passifs et privés d'initiative dans l'apprentissage, ne s'habituent pas à un enseignement qui exige de l'autonomie. La relation d'enseignement est donc bonne en apparence mais conflictuelle en réalité.

Les interviewés ne se sont pas contredits que sur ce point-là mais également sur le curriculum du département de français qui, selon eux, représente le statut de la discipline FLE.

6.3.2 Le curriculum du FLE

Comme nous l'avons montré ci-dessus, les étudiants interviewés accordent une grande importance au curriculum, car leurs études universitaires dépendent en partie de l'élaboration du curriculum. À préciser que le curriculum dont les étudiants parlent dans cette section se réfère aux enseignements du FLE proposés par le Département de français. Aux yeux des étudiants, un E/A de la discipline FLE de bonne qualité dépendait aussi d'un agencement des cours méthodique et bien fondé.

6.3.2.1 Cours proposés

Le programme du département correspond bien à ce à quoi je m'attendais. Les cours sont diversifiés : tout d'abord, je suis très bien formé en compétences linguistiques, les cours de culture et de littérature sont aussi à notre disposition. (E7)

L'étudiante 7 est la seule à donner une évaluation positive du curriculum du FLE

caractérisé par l'accent mis sur les compétences linguistiques, la richesse en savoirs culturels et la pluralité du choix de cours. Le curriculum révèle la double finalité de la discipline FLE, à savoir la formation des aptitudes professionnelles et du développement de conscience interculturelle et de qualités générales des étudiants.

Mais pour d'autres interviewés, l'agencement des cours, le choix limité des cours du FLE à option et l'utilité des cours proposés sont les problèmes les plus cités.

Le niveau linguistique nous empêche d'approfondir la culture française. Un exemple, au début, lorsque nous avons suivi les cours donnés par les enseignants français, nous n'arrivions presque pas à les comprendre, la situation s'est améliorée au bout d'un certain moment. L'idéal serait que la difficulté d'un cours soit un peu supérieure à mon niveau, je pourrais à la fois apprendre des connaissances et me perfectionner en français. Sinon, je perdrais la motivation. Dans ce sens-là l'Histoire de France est donnée trop tôt, d'après moi. (E5)

Je ne m'intéresse pas à l'Art, alors que le cours d'Appréciation de l'Art est trop spécialisé. Il y a trop de nouveaux mots dans le manuel et j'ai mis trop de temps à consulter le dictionnaire, sinon, je ne comprenais rien. J'ai entendu dire que le cours était fixé en troisième année et a été avancé en deuxième année pour notre promotion. (E20)

Les cours ne se répartissent pas dans des semestres convenables. Par exemple, nous avons encore plusieurs cours en quatrième année, alors que très peu d'institut de notre université propose des cours en quatrième année parce que nous avons beaucoup à faire, le stage, l'examen d'entrée de master, la recherche du travail ou la postulation de master à l'étranger et que nous n'avons pas de temps pour suivre des cours. (E8)

L'enseignement de la culture pose le plus grand problème aux étudiants de RUC à cause de l'inadaptation des compétences linguistiques des étudiants au contenu du cours. Le fait que ces cours ne sont pas prévus dans le semestre opportun complique le processus d'apprentissage et cause la frustration chez les étudiants.

Pourtant, nous pouvons mettre en parenthèse le discours de l'étudiant 8 qui s'est aussi montré mécontent face à des cours « mal placés » : son argument repose sur la comparaison des programmes entre les différentes disciplines, non pas sur l'optimisation de la construction disciplinaire du FLE et de son E/A. Nous remarquons à quel point l'influence du groupe des pairs et la pluridisciplinarité pèsent

sur les étudiants de français de RUC. Au lieu de prendre en considération les particularités disciplinaires du FLE, ils cherchent à converger vers l'unanimité universitaire quant à la proposition des cours. Le discours de l'étudiant 8 explique justement le retard et l'absence des étudiants à certaines séances ou leur apathie en classe.

Le deuxième problème cité le plus souvent par les interviewés est celui du choix restreint des cours à options de la discipline FLE. Les discours des interviewés sur ce point sont très révélateurs de leurs représentations de constitution disciplinaire du FLE.

Je n'ai jamais choisi les cours à options à mon gré, parce qu'on n'a pas de choix. C'est-à-dire que l'administration nous oblige de suivre au moins 4 cours à option, alors qu'il n'y a que 5 ou 6 cours proposés par notre département. Vous voyez, c'est comme des cours obligatoires. [...] Par exemple, l'Histoire de France, l'Appréciation de l'Art, ce sont des cours sans grande importance. Si j'avais d'autres choix, je ne les apprendrais pas. (E7)

L'étudiant 7 trouve trop peu de choix parmi les cours à option, parce que les cours proposés ne correspondent pas à ses intérêts d'apprentissage. En d'autres termes, les besoins d'étudiants sont incompatibles avec certains contenus disciplinaires.

Les cours concernant la culture et la linguistique ne sont pas nombreux. Malgré une longue liste de cours à option dans le programme, on ne peut toujours pas les choisir à son gré. Si le nombre d'étudiants inscrits à un cours n'atteint pas le seuil, ce cours sera naturellement supprimé, c'est le cas de l'Introduction à l'Union européenne. J'ai trouvé dans le programme l'Appréciation des films français, mais ce cours n'a pas été donné finalement car aucun professeur peut l'enseigner. D'ailleurs, je ne comprends pas pourquoi la Lexicologie ne fait pas partie des cours obligatoires, mais des cours facultatifs. (E8)

Selon l'étudiant 8, le choix limité des cours à option est à l'origine des contraintes institutionnelles telles que l'exigence du nombre minimum des étudiants inscrits dans un cours ou la pénurie des professeurs. Il a aussi mis en question le statut de la Lexicologie, qui, selon lui, constituait un cours spécialisé et indispensable de la discipline FLE, et qui ne devrait pas risquer d'être éliminé.

Je trouve que les cours de notre département n'ont pas beaucoup d'intérêts, surtout

ceux en troisième et quatrième années. Du point de vue du contenu, on aurait dû apprendre des connaissances plus spécialisées, ce qui est plus utile au futur travail. Par exemple, il faut renforcer l'entraînement de la Traduction et de l'Interprétation et multiplier les heures de ces deux cours. Maintenant, avec une séance par semaine, nous ne pouvons pas obtenir des résultats satisfaisants en FLE. (E10)

Le dernier problème revient toujours à l'utilité des cours proposés dans le programme. Par le discours de l'étudiant 10, nous remarquons que les représentations de l'E/A du FLE sont déterminées par leurs représentations disciplinaires. Comme il considère la discipline FLE comme une discipline appliquée, l'étudiant 10 a accordé plus d'importance à la formation des compétences professionnelles et a ainsi mis en cause de le curriculum de FLE qui propose moins de cours visés au pragmatisme.

6.3.2.2 Heures de cours

La distribution des heures de cours dans un curriculum est déterminé aussi par la définition de la discipline FLE. Toujours comme l'a montré l'appareil conceptuel/matriciel de référence pour la D/DLC, le TEMPS constitue l'une des huit catégories permettant de décrire une discipline.

Tout d'abord, la plupart des interviewés trouvent suffisant le nombre total des heures consacrées à la discipline FLE pour atteindre les objectifs à la fin des études du FLE, alors que les heures de cours sont en réalité moins nombreuses que dans des universités des langues étrangères (cf. 6.2.4).

Je pense que le nombre d'heures de cours en FLE est convenable, ni trop nombreux, ni trop peu. (E2)

Notre département offre un très bon enseignement en langue, en quatre compétences, les heures nous suffisent. (E8)

Nous avons plus d'heures de cours par rapport aux autres disciplines, c'est normal, il faut vraiment plus d'heures pour bien apprendre cette langue. (E4)

Bien qu'ils reconnaissent qu'une discipline de LE nécessite un entraînement plus ou moins intensif des compétences langagières, la plupart des étudiants interviewés soutiennent une éducation générale que spécialisée, car ils n'aspirent pas tous à un

perfectionnement du français par pratiques linguistiques intensives ni à un approfondissement des études disciplinaires. Une nuance existe entre les discours des trois étudiants. Les étudiants 2 et 8 trouvent que le nombre actuel d'heures permet aux étudiants d'acquérir les compétences à communiquer langagièrement. L'étudiante 4 s'est montrée compréhensive face aux horaires élevés de la discipline FLE en indiquant la particularité disciplinaire, ce qui est une réponse à la plainte courante concernant les heures de cours trop nombreuses. Leurs discours révèlent encore une fois l'influence de la pluridisciplinarité car pour les uns, leur objectif d'apprentissage du FLE se bornait à la communication, et pour les autres, le nombre total des cours du FLE implique un apprentissage lourd par rapport à d'autres disciplines. Pourtant, les étudiants 14 et 3 ne sont pas d'accord avec les trois étudiants ci-dessus parce que trop de cours les empêchent de se développer professionnellement dans des domaines autres que le FLE.

Pourquoi nous avons tant de cours en troisième année ? De façon générale, on n'a pas de cours en deuxième semestre de troisième année et en quatrième année, je veux dire que dans d'autres facultés. Par exemple, les étudiants en commerce n'ont aucun cours en quatrième année, ils n'ont que des stages, des choses plus pratiques. (E14)

Beaucoup d'étudiants sont absents dans la classe de quatrième année avec de multiples excuses. Par exemple, pour ceux qui souhaitent faire des études de commerce à l'étranger ou trouver un travail après les études universitaires, un stage est beaucoup plus valorisant que les cours. (E3)

Les deux étudiants ci-dessus ont manifesté de façon tacite leur mécontentement face à un enseignement offrant à progressivement une grande disparité entre les objectifs d'enseignement conçus par le département et les visées d'apprentissage des étudiants.

Il n'est pas facile de jouer le jeu d'équilibre entre les étudiants de deux extrémités, car le décalage entre le curriculum prévu et l'enseignement attendu existe également pour les étudiants qui s'identifient aux spécialistes du FLE.

Je crois que les heures sont insuffisantes puisque nous avons commencé

l'apprentissage du français à partir du zéro, les cours nous font défaut surtout en première année. À l'époque, trop de cours qui n'ont rien à voir avec notre discipline ont occupé trop de temps, alors, nous avons beaucoup moins d'heures de notre discipline par rapport à BFSU. Si je ne me trompe pas, nous avons en tout une trentaine d'heures de cours par semaine, mais seulement 12 heures en FLE. (E7)

En ce qui concerne l'étudiante 7, la discipline FLE à RUC n'est en réalité pas centré sur l'E/A du FLE à cause d'une faible proportion des heures de cours en FLE, tout comme ce qu'a décrit l'étudiante 18 (cf. 6.2.4). Elle a aussi mis en évidence la raison pour laquelle il est nécessaire de personnaliser le curriculum du FLE dans une université pluridisciplinaire : les lacunes en acquisition préalable de français exigent des étudiants spécialisés en FLE plus d'investissements dans le domaine, ce qui est justement à l'opposé du curriculum en vigueur à RUC.

Les heures du cours nous posent problème. Certains enseignants ne peuvent pas suivre complètement le plan du cours prévu parce que l'on manque du temps pour terminer tout l'enseignement. (E20)

Le discours de l'étudiant 20 explicite une deuxième conséquence de l'insuffisance des horaires : il arrive aux enseignants de ne pas pouvoir équilibrer la progression et la profondeur du cours. La qualité d'enseignement est affectée par le curriculum inadapté à la discipline FLE.

Il vaut mieux affecter plus de cours en première année, il faut jeter une bonne base au début. (E20)

Mais il faudrait faire plus d'exercices ou pratiquer plus le français. L'apprentissage d'une langue, ce n'est pas comme celui d'autres disciplines qui exigent seulement de saisir les concepts principaux. Même l'on connaît la grammaire française, les expressions, si l'on ne les pratique pas, on ne se sent pas à l'aise à l'oral. En quatrième année, nous avons peu de cours relatifs au FLE, nous sommes occupés par le stage, la recherche de travail, la préparation des examens d'entrée de master, etc., il nous arrive de commettre des erreurs linguistiques que nous n'avons même pas commis en première et deuxième années. (E2)

Mais le nombre d'heures dévolues à la Traduction et de l'Interprétation n'est pas suffisant, les exercices dans ce domaine font défaut. D'ailleurs, c'est en troisième et quatrième année que nous nous perfectionnons le plus en français, il vaut mieux

avoir plus d'entraînement intensif en langue.(E4)

La troisième conséquence de l'insuffisance du nombre d'heures de cours consiste en développement insatisfaisant des compétences de communication et de médiation. L'étudiante 2 a surtout mis en lumière une des particularités de l'E/A de la discipline FLE, c'est-à-dire que les savoirs en français font partie des connaissances procédurales et exigent d'énormes exercices pour que les étudiants s'en acquièrent et réutilisent dans les situations authentiques. Le trop petit nombre d'heures de cours consacrés au FLE constitue, selon les trois étudiantes, un obstacle au développement des compétences langagières et de médiation, ou plutôt un facteur donnant lieu à l'érosion de celles-ci et est à l'origine d'un développement non durable de la discipline FLE et des spécialistes du FLE. D'ailleurs, pour ce groupe d'interviewés, les entraînements de traduction et d'interprétation sont les fondements de l'E/A de la discipline FLE et les compétences de médiation l'aptitude professionnelle clé des spécialistes du FLE. Ainsi, l'E/A du FLE à RUC est aux yeux de l'étudiante 4 discontinu en développement des compétences spécialisées du FLE au niveau avancé

Enfin, pour un petit nombre d'interviewés, la discipline FLE à RUC ne s'est pas toujours clairement définie à cause de la distribution irrationnelle des heures en enseignements disciplinaires (cours à orientations). La construction disciplinaire du FLE est en voie de développement par rapport à la discipline de l'anglais langue étrangère puisqu'elle est faible dans certain domaine. Comme ce qu'a cité l'étudiant 8 comme suit :

En bref, mais les cours à orientation font défaut, nous n'avons que la Lexicologie concernant l'orientation de la linguistique, tandis que les étudiants du département d'anglais ont à leurs dispositions plusieurs cours concernant la linguistique. [...]
(E8)

Il ressort de tout ce qui vient d'être dit que l'E/A de la discipline FLE est en général riche en contenu, varié en méthodes d'enseignement, efficace en promotion des compétences à communiquer langagièrement des étudiants spécialistes du FLE, souple en environnement didactique, alors que les problèmes résident plutôt dans la

programmation du curriculum qui donnent lieu à un E/A sans profondeur, incompatible avec le niveau réel linguistique et cognitif, insuffisant en formation pragmatique et professionnelle, épars et flou en orientations disciplinaires, etc. Pourtant, l'E/A du FLE présente diverses caractéristiques si nous entrons en analyse plus détaillée. Certains interviewés ont exposé des représentations des cours donnés parfois différentes des représentations générales de l'E/A du FLE à RUC.

Dans l'analyse suivante, nous respectons la typologie des cours conçue par les étudiants : cours de langue, de culture et à orientations. Cette typologie, différente du syllabus officiel de RUC, reflète pourtant leur représentation de l'E/A et de la discipline FLE : les connaissances et les compétences linguistiques sont le socle de la discipline FLE et l'apprentissage de celles-ci est au service d'une formation à des perspectives humaine ou culturelle ou encore plus spécialisée.

6.3.3 Enseignement/apprentissage de la langue française

Les cours de langue ont rassemblé le plus de commentaires des interviewés, ce qui témoigne de nouveau la position centrale des cours de langue (connaissances linguistiques) dans la discipline FLE. D'ordinaire, les cours élémentaires de langue étaient positivement appréciés par les étudiants spécialistes de FLE, même l'étudiant 3 qui a changé de sa majeure à la philosophie :

Les cours que j'ai suivis visent presque tous aux compétences linguistiques, le contenu était très riche et dense, nous avons des interactions fréquentes avec les professeurs. (E3)

6.3.3.1 Écrit

Le français général est une série de cours qui s'étendent sur toute la formation universitaire en licence et vise à établir les bases linguistiques des étudiants spécialistes de FLE. Pourtant, l'E/A de celui-ci n'est pas monolithique, car les interviewés ont su distinguer les caractéristiques dans leurs différentes phases d'apprentissage. Comme nous l'avons relevé dans la section précédente (cf. 6.3.1.1),

les attraits d'un cours résident surtout dans son contenu, les méthodes d'enseignement,

Le contenu du français général est très riche, surtout au niveau avancé par exemple, nous avons pour sujets la culture coloniale, l'émancipation des femmes, etc. (E2)

Quant au Français général en quatrième année, le déroulement du cours est plus souple : l'enseignante nous donne des textes intéressants sur la société française qui éveille notre motivation de l'apprentissage, j'ai l'impression d'apprendre une langue autrement et naturellement, en lisant ces textes, en échangeant des idées avec les autres, en pénétrant davantage dans le contenu, en confrontant les différentes pensées. (E4)

Sous l'angle de contenu de cours, j'aime bien le Français général niveau avancé en troisième année. Mme. N est un professeur FRANÇAIS très expérimenté avec des idées extraordinaires. Elle a abandonné le manuel traditionnel et choisi elle-même des textes qui nous intéressaient, sur la société française. (E8)

Les trois interviewés mentionnent par coïncidence les supports utilisés dans le Français général niveau avancé dont le choix traduisait en effet les conceptions de la langue et de l'enseignement de l'enseignante : la langue est considérée par l'enseignante chargée du cours comme véhicule de la culture et de la pensée et a donc nécessité d'une actualisation en conformité avec les idées couramment admises ou les phénomènes sociaux courants de son époque. Cette actualisation linguistique et culturelle devrait être le premier facteur motivant l'apprentissage du FLE. L'étudiant 8 suggère par là que l'enseignante française pratique une approche d'enseignement plus communicative et que son enseignement joue un rôle primordial dans la libération d'esprit des étudiants. C'est la raison pour laquelle la plupart des interviewés préfèrent l'E/A du Français général niveau avancé que celui du niveau débutant-intermédiaire : les exercices aux pensées logique et critique s'y attachant font défaut au niveau élémentaire.

En plus de l'appréciation de la formation en pensée critique, l'E/A du Français général niveau avancé est estimé plus souple et diversifié grâce aux méthodes d'enseignement pratiquées.

Elle a commencé l'explication du texte par le contexte culturel, puis la structure du texte, des mots et expressions et enfin un petit résumé du texte. Chaque partie était accompagnée d'exercices qui nous font travailler les points appris et après la classe, nous avons aussi une lecture supplémentaire, par exemple un poème, une chanson ou un extrait de texte qui partage le même sujet du texte travaillé en classe. Bref, que ce soit le contenu du cours ou la manière d'enseignement nous intéressent beaucoup. (E8)

Au Français général niveau avancé elle nous a expliqué minutieusement les expressions, c'est-à-dire qu'elle a su combiner la culture et la langue. Par contre, j'éprouve une profonde antipathie à l'égard du Français général niveau débutant. Très sérieuse, le professeur nous a obligé à réciter tous les jours les nouveaux mots, les textes, la conjugaison et à faire la dictée. En plus, on avait trop de devoirs. Le contenu d'apprentissage en première année ne correspond pas à notre niveau du point de vue cognitif : je trouve les textes en première année enfantins et qu'ils ne méritent pas d'être récités (E9)

J'ai tiré le plus grand profit du Français général niveau avancé en troisième année. D'une part, elle (l'enseignante) a conçu certains sujets et a choisi les textes autour de ces sujets, en classe, son enseignement tenait compte à la fois de la culture et de la langue. Nous pouvions nous perfectionner de façon équilibrée les deux domaines. D'autre part, c'était facile pour nous d'assimiler les connaissances culturelles par étapes successives, pas comme dans les cours de cultures inondés de connaissances culturelles, où nous avons du mal à les retenir. Par rapport aux méthodes traditionnelles, nous avons plus d'occasions de prendre parole en classe. Elle a préparé des activités telles que débat et exposé pour nous faire parler. Quand elle enseigne les expressions, elle nous fait deviner le sens au lieu de l'expliquer directement. (E11)

Il s'agit d'une approche culturelle ou interculturelle dans le français général niveau avancé : la compréhension textuelle et l'acquisition des compétences linguistiques et interculturelles se font naturellement, efficacement mais aussi consciemment quand les étudiants s'assimilent au contexte culturel, social d'un pays francophone ou se mettent à la place d'un francophone. Il est à noter que la culture à laquelle s'intéressent les étudiants ne se réfère pas toujours à la culture courante, c'est-à-dire la routine, les us et coutumes dans les pays francophones, mais ils préfèrent une confrontation des idées interculturelles, une comparaison des sociétés chinoise et française et un parallèle des manières de pensée entre les deux peuples.

Les trois interviewés se sont exprimés comme s'il y avait eu une entente entre

eux : la diversification méthodologique se concrétise par les différentes activités qui se succèdent l'une après l'autre et qui éveillent des intérêts d'apprentissage chez les étudiants. Le choix multiple des textes de tous genres correspond à la mentalité des jeunes étudiants qui cherchent toujours l'originalité ou le changement.

À part l'approche culturelle citée ci-dessus, les étudiantes 9 et 11 indiquent un équilibre parfait dans l'E/A entre la culture et la langue en Français général niveau avancé par rapport au Français général niveau élémentaire dont l'enseignement est centré sur les formes linguistiques. De même, le « dosage » des connaissances culturelles s'adapte au niveau des étudiants et rend l'apprentissage et l'appropriation des connaissances plus faciles que les cours centrés sur la culture.

En résumé, l'image du Français général niveau avancé connaît un changement radical avec l'évolution des objectifs, du contenu, des méthodes par rapport au français général niveau élémentaire. Il projette une image incohérente et contradictoire : pour les uns, c'est un cours peu dynamique avec un contenu peu pratique que les étudiants n'arrivent pas à réutiliser dans la réalité, peu profond qui risque d'être inconciliable avec le niveau cognitif des étudiants ; pour les autres, c'est le seul cours dans lequel s'intègrent des savoirs linguistiques (grammaticaux, lexicaux et textuels) et culturels et dans lequel l'enseignant et les apprenants établissent une relation favorable aux échanges d'opinions.

Je trouve le français général sec et insipide en première et deuxième année, on a exigé de nous de réciter tous les textes, les enseignants ont enseigné la langue de manière à inculquer les connaissances linguistiques. Cela ne correspondait pas à ce que j'avais imaginé, j'avais cru apprendre la langue en communication. Une fois terminée une leçon, ce que j'ai appris ne pouvait être utilisé dans la vie quotidienne, ces leçons n'avaient pas de liens directs avec la réalité. Alors qu'au niveau débutant, l'enseignement ressemblait plutôt à celui de l'école primaire, cela ne correspondait pas au niveau de cognition des étudiants. (E4)

C'est dans la classe de Français général que j'ai acquis le plus, je l'aime bien, c'est ce cours qui nous donne une bonne base linguistique. Suivant mes expériences en apprentissage des langues, ce qui nécessite le plus d'enseignement, c'est la langue. Si l'on a une bonne base linguistique, d'autres domaines, on peut les acquérir par autodidaxie. [...] Je trouve ce cours très utile, d'ailleurs, je me sens détendue en classe. On apprend le texte, la grammaire, le vocabulaire et on a aussi des

discussions si le texte concerne des phénomènes culturels, cela m'aide beaucoup dans le perfectionnement des compétences linguistiques. Je préfère apprendre les phénomènes culturels quand le professeur explique un texte, je conserve un souvenir bien solide. C'est donc un cours synthétique qui travaille à la fois l'oral et l'écrit, mais aussi concerne la culture. (E7)

À signaler que les étudiants mettent tous en valeur l'E/A de la culture comme s'il était symbole de l'évolution didactique. En même temps, ils font preuve d'un grand mépris pour l'E/A purement linguistique. C'est la raison pour laquelle l'E/A de la grammaire ne jouissait pas d'une large popularité : d'abord, très peu de commentaires s'y rapportaient, en plus, ils étaient dans la plupart des cas négatifs.

Je trouve la Grammaire monotone, mais on est obligé de l'apprendre parce que la grammaire est l'ossature d'une langue. (E2)

La Grammaire est un cours utile mais exige un apprentissage mécanique en retenant tous les règles par cœur. (E4)

Du point de vue de l'utilité, la Grammaire est un cours important, mais je ne l'aime pas car elle a pour nature réglementaire et rigide. On ne peut pas y être actif. (E18)

Nous avons un cours destiné à la grammaire et j'ai appris les règles par cœur pour les réutiliser dans la lecture ou l'écriture. (E19)

Au début, j'ai trouvé un peu monotone l'apprentissage de la grammaire, mais après, quand je me suis rendue compte de pouvoir m'exprimer mes idées avec les structures grammaticales et les expressions, je trouve la grammaire intéressante. (E1)

La plupart des interviewés ont renvoyé une image stricte, inflexible et terne au cours de grammaire tout en affirmant son importance dans l'E/A de la discipline FLE. Cette image résulterait d'une « dissonance » entre les approches didactiques optées par l'enseignante et les styles d'apprentissage des étudiants : nous pouvons présumer que l'enseignante chargée de ce cours pratiquait une méthode plutôt déductive qu'inductive, transmissive qu'active et qu'elle considérait l'apprentissage comme une réception par les étudiants des connaissances grammaticales qu'il leur avait transmises, l'interaction enseignant-apprenants y faisait ainsi défaut.

Il en est de même pour l'E/A de l'écriture dont les interviewés ont éprouvé une

faible satisfaction malgré son rôle dans la discipline FLE.

Tout d'abord, si les étudiants y accordent une importance, c'est parce que les différences entre le français et le chinois en écriture rendent leur apprentissage difficile.

Je pense que la Rédaction du mémoire et le Français des affaires constituent un élément important de notre discipline. Même si j'ai des crédits suffisants pour le diplôme, si j'ai du temps, je vais les suivre encore, parce que l'auto-apprentissage n'est pas facile pour les deux matières, surtout parce que le cours du mémoire est donné par un Français, nous pouvons être au courant des différentes exigences entre les mémoires français et chinois. (E2)

L'E/A de l'Écrit ... On aurait dû l'enseigner de façon plus approfondie ou pour plus d'heures, en fin de compte, il existe de grandes différences entre la rédaction du mémoire en français et en chinois. J'aimerais avoir plus de conseils en écriture. (E11)

Les deux étudiantes ont mentionné que la rédaction du mémoire en français ne partageait pas la même logique ou la piste de réflexion de celle du chinois. Elles ont montré leur aspiration à l'accès à la compétence discursive en français. Pourtant, la plupart des étudiants ont estimé avoir peu acquis en la matière, c'est pourquoi l'étudiante 11 a conféré à l'Écrit une figure peu pénétrante dans le fond.

L'Écrit avait pour support un manuel de rédaction où il y avait beaucoup d'exercices d'écriture. M. Y (lecteur français) nous a demandé de les faire avant la classe. Mais en réalité nous les avons trouvés très difficiles et nous n'avons pas su comment écrire alors qu'il ne nous jamais a expliqué les techniques d'écriture. Ce qu'il a fait, c'était de nous critiquer pour ne pas bien écrire. Vous savez, nous, les étudiants chinois, nous n'osons pas contredire les enseignants [...]. (E13)

Le décalage entre l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit consiste dans la discordance des approches didactiques pratiquées en classe : faute d'initiative dans l'apprentissage, les étudiants chinois ne se sont pas accoutumés à la « classe inversée » et ont cherché les aides ou les feedback de l'enseignant, tandis que l'enseignant ignore son rôle d'accompagnateur ou conseiller lors de l'apprentissage, mais garde toujours celui de spécialiste et d'évaluateur pour les tâches accomplies par les étudiants. La méconnaissance mutuelle entre l'enseignant et les étudiants aboutit à

une interaction échouée puis à un E/A de l'Écrit peu rentable : le désir d'apprentissage des étudiants diminue sans éayage effectif du professeur. Nous nous demandons donc si cette défaite didactique résulte d'une divergence des cultures éducatives entre les étudiants chinois qui préfèrent les cours magistraux et l'enseignant français qui attend l'initiative de la part des étudiants.

6.3.3.2 Oral

Les interviewés ont abouti à un consensus : la compréhension et l'expression orales comptent parmi les compétences de communication langagière requises aux étudiants spécialisés en FLE. Les termes des interviewés (cf. 6.3.3.1) tels que « échanger des idées avec l'enseignant » (E4), « plus d'occasion de prendre parole en classe » (E11), « avoir de vraies communications avec l'enseignant » (E13), « avoir des discussions » (E7) ou encore « un cours synthétique qui travaille à la fois l'oral et l'écrit » (E7) apportent une preuve éclatante à l'appréciation favorable du français général en ce qui concerne le développement des compétences orales et aux accents mis sur l'oral. Par contre, la formation des compétences orales a été dépréciée par les interviewés.

Je n'ai presque rien acquis dans les cours d'oral de première année. À l'époque, nous ne parlions pas un mot en français, mais M. E, un enseignant français, ne connaissait pas du tout notre niveau de français. C'est pourquoi nous n'avons rien compris pendant très longtemps dans ces cours-là. Il vaut mieux que ces cours soient donnés par un enseignant chinois en première année. D'ailleurs, on travaillait aussi l'oral en cours de français général. [...] Le cours que j'ai détesté le plus, c'était l'Audio-visuel niveau avancé. Du point de vue du contenu, je ne savais pas le sujet clé de chaque séance. Dans chaque séance, le prof nous a projeté un vidéo, puis a posé des questions pour vérifier notre compréhension. Mais l'enseignement avançait de manière trop lente, un sujet par mois. Il manque aussi de cohérence concernant le contenu, je ne vois pas la logique de son cours : très souvent, ses explications se sont écartées du sujet de vidéo pour aller vers d'autres sujets et cela a pris beaucoup de temps. (E8)

L'étudiant 8 a résumé l'E/A de l'oral au cours de quatre années de licence ayant pour image inefficace et improductive, pour des raisons suivantes :

D'abord, les difficultés langagières composent la trame primaire de leur apprentissage de l'oral : la période initiale a été marquée par le choc brutal de « ne rien comprendre », puisque les étudiants ne tolèrent pas le flou d'apprentissage, tandis que certains enseignants français ignorent le niveau linguistique du public, ce qui a agi de concert jusqu'à l'échec de communication entre les enseignants et les étudiants. L'interaction immédiate était ainsi impossible à cause du non accès au sens.

Ensuite, il nous semble que le problème de culture éducative se pose de nouveau pour ce qui est de l'oral niveau avancé : les étudiants chinois cherchent toujours un modèle didactique structuré et discipliné en ce qui concerne le contenu disciplinaire et l'enseignement alors que les enseignants français ne pouvaient toujours pas les satisfaire. Nous retrouverons la situation semblable dans d'autres cours donnés par les enseignants francophones (cf. 6.3.4.1).

Enfin, outre le conflit des cultures éducatives sino-françaises, le dysfonctionnement des cours résulterait aussi des lacunes des enseignants en didactique du FLE car l'enseignant chargé de l'Audiovisuel n'est pas un enseignant doté d'une stratégie capable de sélectionner le contenu convenable, de motiver les étudiants à utiliser les connaissances et les habiletés acquises, de placer les étudiants dans la situation authentique et de mettre un lien entre les tâches proposées aux étudiants et les activités sociales à l'extérieur de la classe.

6.3.4 Enseignement/apprentissage de la culture

Nous remarquons que l'E/A de la culture franco-francophone se positionne délicatement dans la discipline FLE lors des entretiens. Cette position se fait l'écho du statut obscur de la discipline FLE, comme nous l'avons remarqué ci-dessus (cf. 4.2.2), car la première réaction de certains interviewés consiste toujours en justification ou contestation de l'existence de la culture en tant que composante disciplinaire. En voici deux extraits illustratifs :

Je n'avais pas anticipé l'existence de l'enseignement de culture. Cela me permet de prendre en contact avec la société française, ce qui est caché derrière la langue. Le

cours (Introduction à la France) n'est pas approfondi, mais avec deux crédits, il suffit à nous donner des connaissances générales qui couvrent une vaste étendue, on ne cherche pas la spécialisation dans ce domaine, on a besoin de connaissances élémentaires pour se faire une idée de la France.[...] Au début, je croyais que la langue, comme les mathématiques ou la physique, est un système abstrait de signes qui n'a rien à voir avec l'être humain, mais les cours de société et de culture françaises me montrent ce qui est caché derrière la langue, ce qui concrétise cette langue et la rend vivante devant moi. (E3)

Les cours de culture ? Ce sont des cours sans grande importance, par exemple, l'Histoire de France, l'Appréciation de l'Art, etc. [...] Ceux qui aiment la culture peuvent s'inscrire dans ces cours. Ne vaudrait-il mieux de préparer d'autres cours plus pragmatiques pour ceux qui n'aiment pas la culture ? (E6)

Le discours de l'étudiant 3 est typique parmi les interviewés qui ont relevé l'évolution de représentations de la discipline FLE par le biais de l'E/A de la culture. L'E/A de la culture fait évoluer l'image de l'E/A du FLE chez les étudiants parce qu'il dote la discipline FLE une valeur humaine et une signification disciplinaire. Pourtant, il ne faut pas exagérer l'influence de l'enseignement de la culture dans le processus de l'apprentissage du FLE des étudiants, car la curiosité culturelle ne figure toujours pas dans la volonté d'apprentissage d'une langue étrangère chez ceux qui ont pour objectifs d'apprentissage très « instrumentaux », comme l'a témoigné l'étudiant 6.

Selon les témoignages des étudiants qui ignorent la valeur de l'enseignement de la culture, la démotivation de l'enseignement de la culture s'explique par deux raisons suivantes :

Primo, ils privent de désirs de connaissances culturelles à cause de l'éducation primaire et secondaire, c'est-à-dire que l'apprentissage culturel (surtout de la culture savante) ne fait pas partie de leur parcours d'apprentissage précédent. Comme l'a montré l'étudiante 11, sensible à la fonctionnalité de l'enseignement de la langue-culture étrangère, elle a fait preuve de son attention réservée plutôt à l'anthropologie culturelle de la France qu'à la civilisation universelle. Il s'agit effectivement de la perspective de survie de l'E/A du FLE centrée sur des nécessités communicatives et professionnelles (Porcher, 1994). Faisant partie de la culture cultivée, l'élément artistique ou esthétique revêt une moindre importance dans les

études disciplinaires du FLE.

J'aime bien les sujets culturels dans le cours de français général, la santé la société française, etc. C'est très proche de la vie réelle française. Personnellement, je pense que l'Appréciation de l'Art n'a pas de liens étroits avec le FLE et la France, au moins, je ne m'intéresse pas à l'Art, après tout, on n'a pas reçu beaucoup d'éducation artistique auparavant. (E11)

Secundo, l'efficacité de cet enseignement est remise en cause par certains étudiants. Comme le suggèrent les deux extraits ci-dessous, d'une part, l'étudiant 10 s'est imaginé que l'acquisition sur place de la culture-civilisation serait plus facile, figurative et donc à haute performance, puisque la culture-civilisation est à la fois savoirs, savoir-être et savoir-faire ; d'autre part, selon l'étudiante 7, la culture est conçue comme connaissances déclaratives et la méthodologie principale de son enseignement se limite à une approche transmissive. Elle met l'accent sur la réception de connaissances au détriment de la construction de connaissances par les étudiants mêmes, ce qui explique en partie la démotivation des étudiants en apprentissage de la culture-civilisation.

Les connaissances culturelles ou littéraires, nous nous ferons une meilleure idée sur cela une fois à l'étranger. On s'en informera plus rapidement et plus directement si l'on se trouve dans l'environnement culturel francophone. (E10)

C'est intéressant, les cours de la culture française, mais nous sommes bombardés de connaissances sur la cuisine, les beaux paysages, les monuments historiques de la France, nous n'arrivons pas à tous mémoriser. (E7)

D'ailleurs, les étudiants interviewés ont su distinguer l'enseignement de différents cours de culture, ce qui nous pousse à faire une analyse plus détaillée et moins simpliste. À leurs yeux, les cours de culture à RUC ne partagent pas les mêmes images. À titre d'exemple, dynamique et plein d'entrain, l'E/A de l'Art sert de pont entre l'apprentissage et le monde artistique réel et développe les compétences esthétiques d'une bonne partie des étudiants et est susceptible d'accroître la motivation intégrative des étudiants envers la discipline FLE. Toutefois, l'E/A de l'Histoire semble subir une défaite à cause des pratiques d'enseignement inefficaces

et non didactisés.

Nous nous efforçons donc de mettre en lumière les caractéristiques et les problèmes de l'E/A des cours de culture par le biais des trois matières (Histoire de France, Appréciation de l'Art et Introduction à la France) les plus citées par les étudiants pour ne pas réduire les représentations de l'E/A de la culture à des images simples et partielles.

6.3.4.1 Histoire de France

Le mécontentement des étudiants sur l'enseignement de l'Histoire de France est dû aux cinq difficultés qu'ils ont éprouvées lors de l'appropriation des connaissances historiques : le choix du contenu du cours de la part de l'enseignant (lecteur français) qui ne répond pas aux attentes des étudiants chinois, le dysfonctionnement langagier des étudiants, la comparaison automatique des histoires entre la Chine et la France, l'incohérence de l'enseignement et enfin les différentes cultures éducatives. Chaque difficulté mérite une explication plus détaillée avec des témoignages des étudiants.

Il nous a expliqué les faits historiques sans commentaire personnel, ni théories historiques. De plus, il a expliqué très brièvement les grands événements historiques mais insisté sur des détails au sein des événements ou des incidences que nous n'avions pas appris au lycée. (E1)

Avant la classe, il nous a distribué des documents à lire, en classe, il nous a expliqué la partie qu'il estimait importante, mais en réalité, ce qu'il a enseigné c'était plutôt les anecdotes, il ne nous a pas explicité la méthode d'analyse des faits historiques, pourtant, lors des exposés et des examens, il nous a demandé de donner nos propres idées sur les faits historiques. (E7)

J'avais appris l'Histoire de France au lycée, j'étais donc désireuse de connaître ce que pensaient les Français et leurs méthodes d'analyse ou de recherches et ne voulais pas suivre un cours avec seulement les faits historiques que j'avais appris en une autre langue, en l'occurrence le français. (E5)

Ces extraits nous renseignent que les étudiants ont perdu leurs intérêts d'apprentissage sur l'Histoire à cause du contenu centré sur les connaissances factuelles, de la discordance entre le contenu du cours et le préacquis des étudiants, et

qu'ils préfèrent l'enseignement qui favorise le développement de l'esprit critique et de l'autonomie en apprentissage au niveau universitaire, alors que l'enseignement décrit ci-dessus ne satisfait apparemment pas les étudiants étant donné que l'enseignant français accorde la priorité aux sujets que les étudiants chinois estiment moins importants. L'enseignant a connu des faiblesses récapitulées par FU Rong dans sa thèse (2001, pp.397-401) : faute de formation initiale en histoire, il ne connaît l'enseignement de l'histoire que par raccro et se sent donc mal à l'aise. Psychologiquement parlant, le fait de s'auto-confiner aux faits historiques lui paraît plus sécurisant.

M. Y était français et nous l'a enseignée en français, c'est trop difficile pour nous de comprendre ce dont il a parlé la langue nous a posé trop de problèmes en compréhension. (E12)

Nous ne comprenions pas tout ce dont parlait l'enseignant français, nous les étudiants chinois n'avons pas l'habitude de couper la parole de l'enseignant et avons oublié les points que nous n'avions pas compris. (E9)

Le dysfonctionnement langagier donne lieu au stress et au sentiment de frustration chez les étudiants dans un souci d'appropriation des connaissances. La mémoire des apprenants n'est pas fiable dans la mesure où ils ne saisissent pas les idées générales du cours. L'interaction n'est pas non plus possible sans base minimale, à savoir la compréhension réciproque de sujets parlants.

À la différence de notre histoire qui ne s'est jamais interrompue pendant 5 000 ans, l'histoire de France est dans un grand désordre, avec à sa tête, tantôt les Gaules, les Romains, tantôt les Celtes et les Francs, alors que nous avons tendance à une comparaison entre les deux pays [...] (E9)

Comme l'a relevé l'étudiante 9, la différence de modèle évolutif des histoires chinoise et française est à l'origine de sa confusion cognitive en histoire de France. Sa comparaison automatique des histoires entre les deux pays mérite réflexion : sans appui utile théorique et méthodologique qui aurait dû être fourni par l'enseignant, les étudiants chinois ont recours au cadre d'analyse acquis précédemment afin de faciliter

l'assimilation de nouveaux savoirs. Or, cet outil inadéquat est devenu en réalité la troisième difficulté de l'apprentissage en histoire des étudiants chinois. C'est donc un obstacle pour les échanges effectifs entre les étudiants et l'enseignant.

L'Histoire de France m'a posé des problèmes., bien que je sois élève en série lettres. Après la classe, j'ai remarqué que la plupart des camarades n'ont pas compris l'enseignant. Je trouve son enseignement incohérent, parce que les sujets de l'examen n'avaient rien à voir avec le cours : il nous a demandé de rédiger un texte sur l'évolution du français et a admis la consultation des informations sur l'internet lors de l'examen, puisque nous ne l'avons pas du tout apprise en cours. (E12)

De toutes façons, je me sentais désorienté en cours. Au début, il nous a distribué les textes avant la classe, il a suivi l'ordre des idées des textes, mais parfois, il a sauté des pages pour aller vers un personnage derrière, c'était désordonné. Et puis, à un moment donné, il n'a plus distribué les textes, il a prétendu que l'Histoire de France visait aussi à la compréhension orale. (E1)

La quatrième difficulté commune pour les interviewés, c'est que les pratiques d'enseignement de cet enseignant français étaient loin d'être cohérentes et didactisées, comme l'a précisé l'étudiante 12. Nous remarquons une image de l'enseignement « incohérent » due à une démarche d'enseignement qui ne correspond pas à l'*habitus* scolaire du parcours d'apprentissage des interviewés. Les opinions des interviewés convergeaient vers le constat d'une organisation déséquilibrée du contenu d'enseignement et du faible degré des activités intellectuelles. Les situations d'E/A de l'histoire décrites ci-dessus sont composées plutôt de l'écoute, l'identification ou du repérage d'un fait historique et relèvent d'un modèle pédagogique transmissif, mais rares sont des méthodes plus actives, plus réflexives pour des savoirs plus problématisés, ni des activités qui permettent aux étudiants de donner du sens et de conceptualiser. En outre, la plupart des lecteurs français en milieu institutionnel chinois n'ont jamais reçu des formations en didactique, initiale ou continue. Cela explique aussi les objectifs embrouillés du cours, c'est-à-dire le mélange de transmission des savoirs historique et de développement des compétences linguistiques, l'inattention aux préacquis intellectuel et linguistique et les objectifs d'enseignement flous.

À cela, nous ajoutons le fait que l'enseignant franco-francophone ne partage pas la même langue maternelle ni la même culture éducative que les étudiants. Par conséquent, il a du mal à se rendre compte des difficultés des étudiants, à les comprendre en temps réel, à mener une interaction réussie et à les aider de façon pertinente.

Dans l'histoire de France, nous n'étions pas habitués à sa façon de donner le cours. Il n'a presque rien écrit au tableau, n'avait pas de PowerPoint, il n'a distribué les documents qu'après la classe. En réalité, la compréhension nous a posé des problèmes puisqu'il y avait trop de nouveaux mots, le lexique religieux, par exemple. Nous avons demandé au prof de nous donner des documents à lire avant la classe, mais le prof a refusé. Il nous a permis de l'interrompre si nous ne comprenions pas. Mais vous savez, les étudiants chinois, nous n'avons pas osé lui couper la parole, nous pouvions comprendre seulement 60% en cours. Par contre, les cours donnés par Mme. N correspondent à notre niveau de langue, elle sait bien réduire les obstacles en langue en nous expliquant les mots difficiles avant d'entrer dans le vrai cours. Les deux enseignants français donnent des cours avec deux méthodes différentes. (culture éducative) (E16)

L'étudiante 16 a mis en cause les stratégies didactiques de l'enseignant telles que l'absence de « l'écriture au tableau » ou les documents en retard, parce qu'elle a exclu l'interrogation en cours et a considéré la prise des notes comme le support unique de l'apprentissage. En effet, ce que veut dire l'étudiante 16, ainsi que l'étudiante 9, représente un conflit de culture éducative : la Chine fait partie des sociétés où l'enseignant est considéré comme le détenteur du savoir qui jouit de l'autorité sur les étudiants. Interrompre le professeur signifie toujours, pour les étudiants chinois, le non-respect de l'enseignant et le défi de ses enseignements et ne fait donc pas partie de leur conduite courante en classe. Par conséquent, pour l'étudiante 16, l'E/A réussi des cours de culture dépend en premier de la compréhension des connaissances transmises, ce qui constitue le principal point fort de l'Appréciation de l'Art.

6.3.4.2 Appréciation de l'Art

En qualité de cours à option, l'Appréciation de l'Art était parmi les cours préférés des étudiants. Deux enseignants français ont donné ce cours l'un après l'autre

à des étudiants des promotions consécutives. Les commentaires favorables de la part des étudiants nous incitent à discerner la «recette » de la réussite en E/A des cours de culture. En parcourant tous les commentaires des interviewés, nous remarquons que les enseignants chargés du cours ont mis les étudiants au centre de leurs préoccupations didactiques.

Tout d'abord, le contenu du cours proposé correspond au niveau cognitif des étudiants chinois et permet d'améliorer leur culture artistique.

J'acquiers beaucoup de connaissances dans l'Appréciation de l'Art. J'aimais bien visiter les musées avant. Et maintenant je comprends plus au musée, j'ai plus de confiance en moi et suis capable de dire quelque chose à mes amis quand je vois une exposition de peinture occidentale avec eux. (E1)

En effet, j'aimais bien la peinture avant les études universitaires. Après avoir suivi ce cours, je comprends bien les tableaux. [...] Ce cours est aussi utile dans la vie quotidienne, quand nous visitons les musées, nous partageons plus de sujets de conversation avec les autres. Je me suis perfectionné en savoir vivre à travers ce cours. (E12)

Pour ceux ayant une bonne base en art, le contenu du cours était conçu en termes d'informations ou de connaissances qui correspondaient à ce qu'il fallait savoir pour un spécialiste de FLE. Le choix du contenu est convenable pour elles car ce qu'elles ont appris est réutilisable et vérifiable dans la vie réelle et l'apprentissage des connaissances artistiques contribue à sensibiliser les apprenants à la culture occidentale, à renforcer la confiance en soi, à améliorer l'auto-efficacité des étudiants et à éclaircir leur identité en tant que spécialistes du FLE.

Pour ceux qui connaissaient peu dans ce domaine, les connaissances enseignées en cours permettent d'améliorer la culture artistique aux étudiants qui restent curieux de nouveaux champs de savoirs. Les discours des étudiantes 7 et 5 montrent qu'elles arrivent à comprendre les mœurs et les habitudes quotidiennes européennes, les modes et les passions d'une époque donnée, les esprits artistique, moral, social ou encore philosophique, les visions morale, de la nature, de la société et même du monde.

D'ailleurs, ce cours a comblé mes lacunes dans le domaine artistique, ce qui a éveillé mes intérêts d'apprentissage. (E7)

J'aime aussi l'Appréciation de l'Art. Avant, nous étions nuls dans ce domaine, maintenant, il semble que je peux comprendre quelque chose quand j'admire une œuvre artistique. En classe, elle (la lectrice française) a présenté des caractéristiques principales d'une époque, des œuvres connues, des techniques populaires d'un certain temps, des éléments nouveaux par rapport à l'époque précédente, etc. (E5)

En plus de l'ardeur d'apprentissage exaltée par le contenu du cours, les étudiants ont mis en évidence l'influence d'un enseignement lucide et bien agencé sur leur apprentissage.

Mme. N nous a expliqué les courants artistiques occidentaux de façon claire et structurée, et aussi d'un langage ni difficile ni facile à comprendre. (E7)

J'aime bien les enseignants qui offrent un enseignement un peu difficile, supérieur à notre niveau, mais très intéressant. Par exemple, bien que l'Appréciation de l'Art soit difficile pour nous, les étudiants chinois, M. B nous a donné un manuel rédigé par lui-même et prévu avant chaque séance la section à préparer, nous pouvions avoir une idée de ce que nous allions apprendre en cours et lever l'obstacle du vocabulaire. En cours, M. B nous a donné une explication extrêmement vivante, comme une pièce de théâtre, de plus, il nous a posé des questions pour que nous ne soyons pas dans la lune. (E13)

Pour l'étudiante 7, la réussite d'enseignement est directement liée à la compréhension et l'assimilation immédiate des connaissances par les apprenants, un langage d'enseignement adapté à leur niveau a facilité ce processus. Non seulement ce langage se conforme au niveau linguistique des étudiants, mais aussi il est bien instructif, édifiant et heuristique et permet une véritable participation intellectuelle en classe. Selon l'étudiante 13, un enseignement dynamique n'est pas basé sur l'abaissement de difficulté. En effet, l'Appréciation de l'Art est une matière qui relève d'une discipline humaniste, le langage de son enseignement nécessite donc une exactitude et une spécialisation. Les activités préparées par les enseignants français, que ce soit avant le cours ou pendant le cours, les aident dans le développement des compétences artistiques, esthétiques et linguistiques. En d'autres termes, les contenus,

les activités d'apprentissage, la langue d'enseignement proposés par les enseignants, visent la zone proximale de développement des étudiants, il leur serait possible de développer leurs compétences en mettant à profit les connaissances antérieures et le soutien de l'enseignant.

Il s'ensuit que l'enseignement considéré comme étant réussi est celui qui est centré sur les apprenants. Les enseignants chargés du cours ont mis en place un dispositif didactique clair, cohérent et ludique : les contenus étaient programmés en fonction du niveau et de l'intérêt moyens des étudiants et les interventions de guidage de l'enseignant(e) étaient intentionnelles pour les perfectionner dans le domaine artistique. Les étudiants ont ainsi levé les obstacles de l'apprentissage et remédié aux insuffisances du domaine grâce aux interventions des enseignants. Nous modifions donc le fameux triangle didactique et représentons ci-dessous pour illustrer cet enseignement réussi et préféré par la plupart des interviewés :

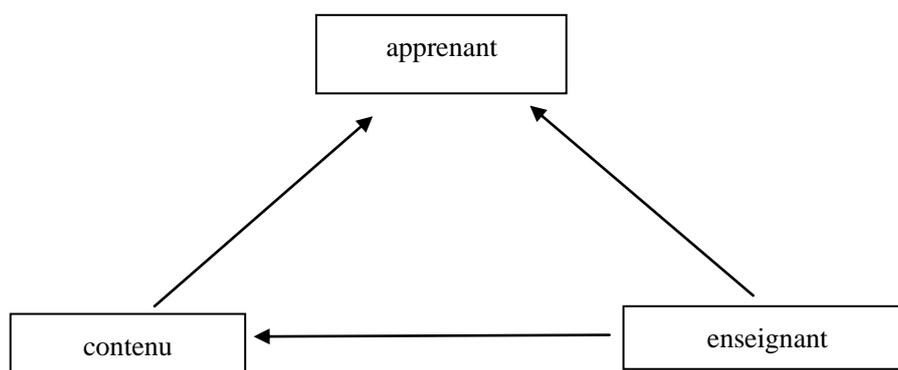


Figure 11 Enseignement centré sur les étudiants

6.3.4.3 Introduction à la France

Il n'est pas nécessaire de décrire le processus d'enseignement de l'Introduction à la France, parce que les avantages et les désavantages cités dans les deux cours précédents recouvrent également ce cours qui vise une introduction de la France dans son ensemble : certains soulignent le rôle de l'enseignement dans le développement de l'autonomie en apprentissage et en expression, alors que d'autres accusent l'enseignement qui ne s'adapte pas à leurs *habitus* d'apprentissage.

Pourtant, aux yeux des étudiants, ce cours leur fournit une occasion de découvrir

d'autres manières d'être au monde, de procéder à une compréhension de leurs pratiques sociales, de leurs convictions et de leurs croyances.

En effet, l'Introduction à la France rend les étudiants capables d'affronter une société étrangère que par le biais de la présentation des informations et des connaissances culturelles. [...] Par exemple, M. J. nous a distribué beaucoup d'articles sur la presse qui précisaient les problèmes sociaux français. Il nous a fait discuter sur ces phénomènes et ensuite, il nous a demandé de proposer des solutions. (E19)

L'étudiante 19 a compris que l'apprentissage des connaissances culturelles permet une comparaison des cultures et a montré le rôle de l'E/A de culture française après sa réflexion : ce qui importe dans le cours de culture n'est pas la connaissance d'une culture différente que l'on peut obtenir, mais l'esprit d'ouverture à l'altérité et la manière de s'intégrer à un nouvel environnement culturel. Les étudiants ont accès aux aptitudes et aux savoir-faire interculturels comprenant :

- 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 et stéréotypées. (Conseil de l'Europe, 2001 : 84)

L'enseignant concerné se rend éducateur chargé de sensibilisation interculturelle et « modeleur » des aptitudes et savoir-faire interculturels au lieu de praticien de l'enseignement des connaissances culturelles.

6.3.5 Les cours des études disciplinaires

Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent (cf. 4.2), les étudiants ont des avis différents sur la vocation disciplinaire, la constitution et le statut de la discipline FLE. Ils ne sont pas d'accord sur les questions suivantes : en quoi la discipline FLE se spécialise-t-elle ? La langue ? La culture ? Ou un domaine spécialisé ?

La confusion réapparaît lorsqu'ils ont cité de toutes sortes d'orientations combinées. La première combinaison, d'une opinion la plus répandue, regroupe la littérature, la linguistique et la traduction-interprétation.

Notre discipline s'oriente vers la littérature, la linguistique, ou le domaine plus professionnel, la traduction par exemple ? (E9)

Notre institut met l'accent sur trois orientations principales : la littérature, la linguistique, la traduction-interprétation. Je trouve que c'est déjà complet pour notre discipline. (E16)

Si les étudiants se rendent compte de l'importance des orientations citées ci-dessus, c'est parce que l'administration au niveau de l'Institut des Langues étrangères la leur dicte. Cette idée n'est pas acceptée par tous les étudiants qui ont proposé d'autres domaines disciplinaires selon leurs intérêts ou expériences personnelles.

Il faut remplacer le Français général en troisième et quatrième année par plus d'enseignement disciplinaire, consacrer plus d'heures à la Littérature et la Traduction-Interprétation. (E6)

Parmi les orientations intrinsèques au FLE, je préfère la traduction et les études culturelles, j'aime lire les œuvres littéraires, mais je ne comprends pas pourquoi on doit les étudier ou analyser. (E7)

Après être entré en contact avec les cours à orientations, je préfère celui relatif à la linguistique, je pense que la linguistique ressemble le plus à une science ; la littérature me va aussi parce que je trouve la lecture très importante. [...] Quant à l'économie ou la politique, je ne m'y intéresse pas. (E1)

Je vais changer de discipline en master. J'ai suffisamment acquis en licence, surtout en compétences linguistiques. Si l'on veut se spécialiser en FLE en master, on devra approfondir les études en littérature ou linguistique, les domaines auxquels je ne m'intéresse pas. (E19)

Nous relevons, dans les discours des interviewés, de quatre autres combinaisons : la littérature + la traduction-interprétation, la littérature + la traduction-interprétation + la culture, la littérature + la linguistique + la traduction-interprétation + l'économie et la politique et enfin la littérature + la linguistique. Nous remarquons, de là que les

trois orientations se trouvent toujours au centre de la discipline FLE.

Le troisième groupe d'interviewés a exclu totalement les orientations traditionnelles puisqu'ils ne définissent la discipline qu'en tant que matière de langue.

On se sent moins en sécurité dans le département de français. La spécialité de français ne correspond à aucune orientation ou discipline, peut-être le commerce international ? (E17)

Notre discipline vise à la formation des étudiants en traduction-interprétation, diplomatie, relations internationales, commerce internationale, ce sont des orientations propres à notre discipline. (E13)

L'étudiante 17 a indiqué que l'insécurité disciplinaire provenait justement du déficit des enseignements disciplinaires alors que l'étudiante 13 a reconstitué la discipline FLE comme une discipline fonctionnelle. Ils ont sous-entendu que la discipline FLE ne pouvait fonctionner qu'en dépendant des disciplines connexes.

Afin d'examiner les représentations des enseignements disciplinaires ci-dessus, nous regroupons les commentaires en quatre parties : ceux sur l'E/A littéraire, des sciences du langage, de la traduction-interprétation et d'autres cours à orientations fonctionnelles.

6.3.5.1 La littérature

La plupart des interviewés accordent le statut central à l'E/A de la littérature et leurs représentations de la littérature s'organisent autour des valeurs de l'enseignement littéraire, de l'approche didactique et de la difficulté d'accès.

Au niveau des valeurs, ils se rendent compte que l'enseignement littéraire sert à faire évoluer leurs représentations disciplinaires du FLE et à faciliter la communication interculturelle.

Les cours de littérature, de culture me donnent un sens d'apprendre le FLE, on peut se faire une idée de la France à travers ces cours. Si l'on apprenait tout simplement un système de signes et de communication, on se sentirait démotivé. [...] Un jour il serait possible que je trouve intéressant de faire des recherches en FLE, c'est-à-dire que je me rendrais compte de la valeur de cette recherche, je suppose que cette

valeur soit basée sur l'histoire ou la littérature. (E3)

Pour un spécialiste du FLE, les enseignements disciplinaires tels que la littérature, l'histoire, etc. semblent plus importants que ceux de langue. J'ai eu des expériences d'échanges en France l'année dernière, quand on a conversé avec les étudiants français, on avait l'impression de ne pas pouvoir continuer la conversation puisqu'on connaissait peu dans ces domaines. En conséquence, les acquisitions disciplinaires du FLE résident dans la littérature, l'histoire ou la culture française et francophone. (E2)

Pour l'étudiant 3, la discipline FLE ne vise plus à faire maîtriser un outil ou une certaine habileté technique et professionnelle aux étudiants par laquelle s'est réalisée la communication interpersonnelle, mais à faire comprendre une valeur humaine et idéologique ; la discipline FLE mérite d'être étudiée grâce à la valeur humaine incarnée par la littérature française et est devenue une discipline savante et de recherche.

L'étudiante 2 a manifesté une attitude favorable à la littérature puisqu'elle s'aperçoit que la communication interpersonnelle et interculturelle ne se borne pas aux pratiques quotidiennes, mais elle touche les perspectives culturelle, philosophique et idéologique. Le statut principal de la littérature et de la culture dans la discipline FLE résulte ainsi de leurs valeurs humanistes, au service de l'éducation des hommes et de leur fonction de médiation dans les échanges sociaux. En tout cas, ce sont les études littéraires et culturelles qui permettent aux étudiants chinois de comprendre, promouvoir ou critiquer des valeurs autres que les leurs. La littérature constitue donc l'enseignement disciplinaire principal et prévaut dans la construction disciplinaire du FLE à RUC.

Au niveau de l'approche didactique, les images se présentent de manière opposée : pour les uns, l'E/A de la littérature a une image statique composée d'un « bagage » de connaissances littéraires, alors que pour les autres, il est moins rigide, moins normatif grâce à des méthodes d'enseignement différentes de l'éducation secondaire.

Je trouve les cours de la littérature plats, parce que je ne comprends pas du tout.
[...] Pendant chaque séance, on lit un extrait d'une œuvre littéraire d'un certain

courant littéraire et à chaque séance, une école littéraire. [...] Je voulais apprendre l'approche d'analyse au lieu des connaissances sur les écrivains et les écoles littéraires, c'est vague et superficiel. Ce que j'ai retenu, ce sont les noms des écrivains et les œuvres représentatives des écrivains. (E10)

Dans le cours de la littérature française, Mme. W nous a fait lire les extraits littéraires à travers lesquels elle nous a fait découvrir des pensées philosophiques et aussi des expressions. Son cours n'avait pas pour objectif l'apprentissage de la langue française, mais la perception esthétique des œuvres littéraires. Nous nous faisons une idée des aspects généraux de la société française. Mes acquis de ce cours sont ainsi fructueux. (E9)

Mme. W nous guide dans la lecture d'un texte littéraire, nous fait réfléchir le choix du vocabulaire de l'auteur et le sens profond des mots ; elle nous conseille de rompre avec les stéréotypes et de construire une réflexion personnelle sur le texte. (E5)

En effet, nous avons remarqué une évolution de l'approche didactique de la littérature à travers le discours de l'étudiante 9 : le cours de littérature met en valeur le développement de l'esprit critique, réflexive et humaniste ; l'E/A de la littérature à RUC s'organise autour du dialogue instauré entre texte et lecteur-apprenant, l'enseignant encourage la participation active et autonome des étudiants en leur proposant des outils culturel, social, philosophique ; des activités proposées par l'enseignante dépassent de la simple dimension sémantique vers l'esthétique pour préparer les étudiants non seulement aux pratiques sociales et culturelles, mais aussi à la subjectivité, l'affectivité et l'imagination. Pour l'étudiante 5, par rapport à la méthode du lycée qui porte la « canonisation » des critiques littéraires préexistantes, l'approche de l'enseignement littéraire à RUC s'appuie sur une désacralisation des « corrigés normatifs » et une investigation libérée et active des sujets-lecteurs-apprenants qui se sentent impliqués dans la construction des savoirs. L'enseignante se retire du devant de la scène pour jouer un rôle de guide dans la compréhension et l'expression littéraires des étudiants.

D'ailleurs, la littérature a pour réputation d'être plus facile d'accès que la linguistique et la traduction-interprétation. Comme l'a témoigné l'étudiant 6 ci-dessous, l'image de scientificité des études en sciences du langage fait contraste

avec celle de la littérature.

Pour la rédaction du mémoire de fin d'études, je compte trouver un sujet en littérature. C'est plus facile de me mettre à l'œuvre, de trouver des références dans la bibliothèque ou sur l'internet et de trouver un sujet qui m'intéresse. Par contre, les sujets en linguistique, c'est très difficile, très théorique et très monotone, j'ai moins de confiance. (E6)

Pourtant, son discours révèle la situation difficile de l'E/A des sciences du langage dans la discipline FLE considéré comme très en retard par rapport à celui de la littérature.

6.3.5.2 La linguistique⁶⁵

La linguistique est devenue un domaine « sublime » pour les étudiants puisque la plupart des interviewés, comme l'étudiant 6 ci-dessus, se sont tenus à une distance respectueuse des études des sciences du langage. L'enseignement des sciences du langage a pour image s'être difficile, scientifique, utile, mais fragmentaire et non systématique et sous-développé

Les cours de la linguistique? C'est trop théorique. Il est vrai que les spécialistes de FLE devraient connaître la linguistique, mais ce n'est pas la peine de nous donner un enseignement trop approfondi en licence, après tout, on ne s'y intéresse pas tous. (E11)

La linguistique ? Je n'atteins pas le niveau des études de la linguistique en intelligence. Les études en linguistique exigent des habiletés de logique et d'analyse chez les étudiants. Ceux qui sont forts en linguistique excellent en mathématiques, je crois. Moi, je serais malade si je me spécialisais dans ce domaine. (E21)

⁶⁵ Il existe une compréhension ou interprétation distanciée entre l'opinion des étudiants interviewés et la définition exacte d'un concept. Le concept de « la linguistique » dans les discours des étudiants interviewés et d'une partie des enseignantes, se réfère à une étude scientifique du langage humain pour fondamentaux la phonétique, la morphologie, la syntaxe, la sémantique (Cuq, J.-P., 2010 : 87). Par conséquent, le contenu des études linguistiques reste dans un cadre théorique aux yeux des interviewés. Quant au terme défini strictement dans l'éducation supérieure, en France, on opte pour « les sciences du langage » qui visent à décrire et à expliquer le fonctionnement du langage humain dans toutes ses dimensions : elles regroupent un vaste ensemble de spécialités, allant de la phonétique à la pragmatique, en passant par la phonologie, la syntaxe, la sémantique, sans oublier des domaines nés de la rencontre entre la linguistique et d'autres sciences humaines : psycholinguistique, sociolinguistique, didactique des langues... En Chine, ce domaine n'est pas non plus aussi étroit que ce qu'entendent ces interviewés. Intitulé « linguistique étrangère et linguistique appliqué », si nous nous permettons de le traduire littéralement, ce domaine concerne toutes les études des théories linguistiques et de leur application, et comprend les études semblables à ce que définissent les domaines en France.

Nous n'avions qu'un cours de la linguistique consacré à tous les étudiants de l'Institut dans lequel les enseignants (surtout ceux d'anglais) nous ont fait part les connaissances de base de chaque branche : la linguistique de corpus, l'acquisition des langues secondes, la linguistique générale, la pragmatique, etc. Les enseignants nous ont expliqué la définition de chaque branche, son évolution, les concepts principaux. Il n'y avait presque rien en méthodologies de recherches, ce n'était pas possible parce que les heures du cours étaient trop limitées. (E5)

L'attitude distante des étudiants envers les sciences du langage provient d'abord de sa profondeur théorique. En effet, les études ou les recherches théoriques manquent aux étudiants dans leurs expériences précédentes. Ils perdent la motivation d'apprentissage en la matière par suite d'une image de dureté. Ensuite, la scientificité des sciences du langage exige des étudiants un esprit analytique et logique qui leur manque pourtant à cause de leur formation antérieure. Enfin, l'E/A des sciences du langage se trouve dans une situation instable, car peu d'enseignement est donné par le département de français à cause du manque d'enseignants qualifiés dans ce domaine. L'enseignement systématique des sciences du langage dans la discipline de l'anglais langue étrangère est en contraste saisissant avec celui dans la discipline FLE.

En réalité, le département de français à RUC n'est pas le seul terrain où se présente la difficulté dans l'enseignement des sciences du langage. La discipline FLE en Chine connaît un niveau médiocre en enseignement de ce domaine. Comme l'a indiqué l'étudiante 2, les sciences du langage connaissent un « sous-développement » dans l'enseignement non seulement dans le département ayant une histoire courte, mais aussi dans celui de l'université spécialisée en langues à cause d'un accès difficile.

Nos deux universités (RUC et BFSU) sont sur le même niveau en littérature et en linguistique, bien sûr, les cours concernent très peu la linguistique, c'est un domaine purement théorique et scientifique. (E2)

6.3.5.3 La traduction et interprétation

Par rapport à la littérature ou aux sciences du langage, les étudiants accordent plus d'importance à la traduction-interprétation, ce qui s'explique surtout par les

besoins sociaux des professionnels. L'étudiant 10 (cf. 4.1.1 et 4.2.2.2) a longuement argumenté l'utilité et la valeur du métier traducteur/interprète ainsi que l'importance des cours de traduction-interprétation, auxquelles ont adhéré les étudiantes 2 et 16. C'est précisément la valeur sociale du métier qui a attiré l'attention des interviewés sur les cours de Traduction et d'Interprétation.

Mes proches m'ont prévenu de l'importance de la demande des traducteurs-interprètes du français en Afrique. (E2)

J'aime bien la Traduction, c'est plus pratique, elle permet de créer plus de valeur sociale. (E16)

Nous arrivons à tracer « les contours » de l'E/A de la traduction-interprétation à RUC à travers les explications des étudiants dans les six aspects suivants.

Premièrement, en ce qui concerne l'image générale de l'E/A de Traduction et d'Interprétation, les interviewés ont délimité le cours dans le cadre de formation technique et professionnelle, puisque les activités didactiques se concentrent dans les entraînements du passage d'une langue à une autre.

Nous n'avons pas beaucoup d'heures consacrées à la Traduction-interprétation, ni de devoirs. En réalité il faut des exercices de grande quantité (E3)

La traduction-interprétation, c'est un cours très difficile. L'enseignement actuel de la traduction-interprétation n'est pas utile, il s'agit de simples exercices. [...] C'est plutôt un entraînement technique, il n'y a rien de scientifique : l'enseignant ne nous donne pas de proposition, on ne sait jamais quelle est la meilleure façon de traduire. (E9)

Je n'ai pas une idée précise sur la Traduction, je la trouve un travail nécessitant des exercices, c'est tout. Je ne suis jamais entré en contact avec les théories de traduction, l'enseignant n'en parle jamais. (E5)

Comme l'ont témoigné les étudiantes 5 et 9, les mots clés tels que « entraînement technique » et « exercices » constituent la pierre angulaire de l'E/A de la traduction-interprétation en licence. En d'autres termes, les étudiants acquièrent les habiletés professionnelles en traduction-interprétation au moyen des exercices proposés par l'enseignant. L'E/A de la Traduction-Interprétation a influencé pour une

large part, la prise en forme des représentations de la discipline FLE ayant pour nature technique et professionnelle (cf. 4.2.2).

Deuxièmement, le contenu essentiel du cours se compose des savoirs linguistiques et thématiques. Quatre étudiants ci-dessous ont explicité que les enseignantes chargées des cours ont mis l'accent sur les connaissances lexicales, la syntaxe. Avec les termes «exemples parfaits», «texte exemplaire», «mot» ou «erreurs», les étudiants ont conçu leur apprentissage en traduction-interprétation à la seule perspective linguistique. C'est pourquoi ils identifient le cours de traduction-interprétation à l'apprentissage de la langue française.

L'interprétation, c'est le cours le plus fatigant, le cours qui forme le plus les compétences linguistiques. (E10)

Si l'on apprend la traduction-interprétation, c'est d'apprendre sans cesse la langue étrangère. (E21)

Je trouve l'enseignante excellent parce qu'elle nous donne très souvent des exemples parfaits. [...] Je pense que la traduction-interprétation est le seul moyen de me perfectionner en compétences linguistiques, il faut comprendre chaque mot pour bien traduire un texte. (E7)

Mme Z. nous donne des documents à traduire, mais en classe, elle nous fait lire nos devoirs sans nous donner un texte exemplaire, elle n'a indiqué que nos erreurs dues à la compréhension. On ne fait pas de grands progrès après avoir suivi ce cours. [...] Quant à l'interprétation, on s'exerce à réagir vite, c'est tout, l'enseignement ne laisse aucune trace dans mon cerveau. (E9)

L'E/A de la Traduction s'inscrit plutôt dans la perspective objet (centration sur l'objet de l'E/A), car les cours se sont organisés autour des textes à traduire ou à interpréter et des devoirs des étudiants, et que l'attention de l'enseignante et des étudiants est portée respectivement sur les erreurs et les traductions exemplaires. Les interviewés sont convaincus que l'activité principale du cours consiste dans la transmission des connaissances linguistiques et que l'enseignante joue un rôle de passeur de connaissances et sert toujours de modèle et de référence.

Troisièmement, en dépit de l'accent mis sur la transmission des connaissances déclaratives, l'E/A sert à transformer les connaissances apprises en compétences

procédurales acquises par les étudiants pour qu'ils les mettent ultérieurement en œuvre de manière automatique. D'où la valeur de son E/A.

Je trouve la traduction intéressante. Primitivement, je croyais que c'était facile de faire de la traduction, il suffisait de consulter le dictionnaire. Mais après avoir suivi le cours, je me rends compte que je me suis trompé. Il faut des heures pour traduire un texte tout court et aussi se casser la tête. (E12)

La traduction est très difficile, il faut maîtriser parfaitement les deux langues, aussi les modes de pensée des deux peuples qui déterminent les structures des phrases. (E7)

Ce qui m'attire le plus, c'est le cours d'Interprétation, quand on fait l'interprétation, on devrait se rendre compte des sous-entendus des interlocuteurs. Malgré le temps limité en interprétation, on apprend beaucoup, c'est le cours où je me concentre le plus, parce que si jamais je perds une phrase, je ne saurais la traduire et répondre à l'enseignante. [...] (E10)

Pour l'étudiante 12, l'E/A de la traduction a fait évoluer ses stéréotypes sur les activités de traduction-interprétation : il ne s'agit pas de simples passages de la langue source à la langue cible, il n'existe toujours pas d'équivalence parfaite entre les deux langues. Les étudiants 7 et 10 se sont aperçus du développement des compétences interculturelles et de la prise de conscience interculturelle, des compétences sociolinguistiques, pragmatiques par le biais de l'entraînement intensif et du contact des textes de différents genres, mais aussi « les composantes psycho-physiologiques : des composantes cognitives et des aspects attitudeaux de toutes sortes, des mécanismes psychomoteurs » (Amparo Hurtado Albir, 2008 : 29), en l'occurrence l'attention, le mémoire, la curiosité intellectuelle, etc.

Quatrièmement, quant au processus d'E/A et aux méthodes d'enseignement, à par cette image de la centration vers la pratique, l'E/A de la traduction-interprétation était plus ou moins standardisé aux yeux des interviewés. Comme les étudiantes 4 et 7 l'ont décrit, l'entraînement à la Traduction-interprétation suit une démarche stricte et simplifiée composée de trois étapes : lecture/écoute – traduction/interprétation – récapitulation.

Dans le cours de l'Interprétation, on écoute l'enregistrement avant de le traduire. Les enregistrements concernent les divers sujets sur la société, la politique, l'économie, etc. Après chaque séance, Mme. W. nous donne un glossaire. En bref, c'est un cours difficile mais motivant, j'ai beaucoup acquis par l'apprentissage de ce cours. (E4)

Je trouve que Mme. Z. est excellente en enseignement de traduction, elle nous a enseigné beaucoup de techniques de traduction. [...] Avant la classe, on traduit à l'avance le texte distribué par elle, et en cours, on discute les phrases traduites pour trouver la meilleure traduction. C'est difficile pour moi, mais ça éveille mes intérêts d'apprentissage. (E7)

Mes compétences de traduction et d'interprétation restent à désirer, peut-être c'est à cause de nos études d'échanges à Paris en troisième année ? Il n'y avait pas de cours de traduction chinois-français correspondant à notre niveau. Il me manque un entraînement systématique de traduction et d'interprétation, je n'ai pas suivi les cours de ce genre de notre université (E2)

L'étudiante 7 nous montre une séquence type de trois phases : préparation et traduction autonome – mise en commun et évaluation – récapitulation. L'E/A de la traduction-interprétation à RUC est encore bien ordonné et méthodique par rapport à celui dans une université française aux yeux des étudiants faisant des études d'échange à Paris. Or, il faut avouer que cet E/A reste dans la phase d'initiation visant au développement des compétences communicatives langagières parce que n'y ont pas été impliqués plusieurs sous-compétences de traducteurs professionnels telles que compétences interculturelles et connaissances opérationnelles concernant l'utilisation des documents et des technologies de l'information et de la communication.

Cinquièmement, l'image de l'E/A de la Traduction et de l'Interprétation varie en fonction des attitudes accordées au rôle de l'enseignant et de l'apprenant : riche, fructueux et de meilleure qualité pour le groupe axé sur les savoirs et tenant pour naturel l'autorité de l'enseignant, mais dur et non enseignable pour ceux soulignant l'autonomie des étudiants en apprentissage. En particulier, le discours de l'étudiant 14 nous révèle que l'ignorance du rôle d'enseignant proviendrait d'un E/A non didactisé car la séquence d'entraînement décrite ci-dessus risque d'être trop simplifiée.

Je trouve que la traduction n'est pas enseignable, c'est à soi-même de se faire une idée par des expériences personnelles, de développer les aptitudes en traduction, il n'y a pas de méthode d'enseignement particulière pour ce cours. (E14)

Enfin, pour réussir à l'apprentissage de la Traduction-Interprétation, l'étudiante 1 s'est rendu compte que non seulement les connaissances linguistiques en langue étrangère, mais encore la maîtrise de la langue maternelle est parmi les conditions *sine qua non* de la traduction-interprétation, ce qui n'est pas évident pour des étudiants venant du Sud de la Chine qui ne partagent pas le même lexique en chinois mandarin.

Dans le domaine de la traduction du français vers le chinois, je n'arrive pas à trouver des expressions justes et excellentes, parfois je n'arrive pas à comprendre la traduction proposée par mes camarades, c'est peut-être à cause de la maîtrise faible du mandarin ? (E1)

Selon elle, les étudiants du sud ont connu des difficultés en expression du chinois lors de la traduction du français vers le chinois. Ce défaut en langue maternelle aggrave la difficulté de la traduction-interprétation et exerce donc une influence plus ou moins négative sur les représentations de son E/A.

6.3.5.4 Le FLE à orientations fonctionnelles

À la différence des orientations littéraire et linguistique estimées comme incontestables, le cours de FLE à orientations fonctionnelles a attiré moins d'attention des interviewés, car peu d'entre eux l'ont mentionné de façon positive. Il ne jouit pas d'un statut certain dans la discipline FLE, comme nous l'avons montré ci-dessus dans les discours des étudiants : les cours à orientation fonctionnelle figurent très rarement dans les orientations combinées (cf. 6.3.5). Cette position délicate est probablement due à des objectifs différemment définis par les étudiants et les enseignants ou des contenus variablement représentés d'un sujet-apprenant à un autre.

S'il n'y avait pas le Français de l'économie et du commerce dans le programme, notre discipline ne serait pas intégrale. L'enseignant nous a donné des informations récentes sur l'économie et le commerce françaises et a mis l'accent sur les connaissances économiques et commerciales. (E2)

Le Français de l'économie et du commerce aurait été un cours qui porte à la fois sur le français et les connaissances économiques et commerciales. Mais l'enseignant ne nous a fait lire que les articles de presse et n'a souligné ni la langue ni les connaissances sur l'économie et le commerce. Il ne nous a parlé que de ce qui s'était passé, il n'a pas mis l'accent ni sur la terminologie relative à ce sujet, ni sur les connaissances spécialisées. Je n'ai donc pas acquis grand-chose en cours. (E4)

Prenons le Français du commerce pour exemple, il vaut mieux avoir des enseignants chinois qui ont fait leurs études dans les écoles du commerce. Mais ce genre de cours est actuellement donné par les profs français qui ne connaissent pas notre niveau et ne se spécialisent en effet pas dans cette discipline. (E6)

Il est curieux de remarquer que les étudiants 2, 4 et 6, camarades d'une même classe, ayant le même enseignant chargé du cours, se sont représentés le FLE de l'économie et du commerce de façon opposée. Le tableau suivant sert à montrer clairement leurs opinions opposées.

	Objectif de formation con çu	Contenu con çu	Cours dans la r éalit é
E 2		Savoirs relatifs à l'économie et le commerce	Connaissances spécialisées
E 4	Faire maîtriser les connaissances à la fois linguistiques et professionnelles relatives à l'économie ou au commerce	Terminologie spécialisée connaissances spécialisées	Cours de langue centré sur la compréhension écrite
E 6	Faire maîtriser les connaissances spécialisées, économiques ou commerciales	Connaissances spécialisées	Contenu qui ne correspond ni au niveau linguistique des étudiants, ni à leur niveau intellectuel

Tableau 12 Opinions contrastées des étudiants sur le FLE à orientation fonctionnelle

L'insatisfaction de l'E/A du FLE à orientations fonctionnelles est issue donc du décalage entre l'objectif clé envisagé par les étudiants et celui réalisé par l'enseignant dans son enseignement. Les étudiants 2 et 6 ont accordé leur attention sur l'apprentissage d'une spécialité donnée en français pour équilibrer leur structure de connaissances. Quant à l'étudiante 4, elle était consciente de la bipolarité du cours. Si les étudiants privilégient les connaissances spécialisées, c'est parce qu'ils visent le marché d'emploi.

Il faut avoir des connaissances du commerce internationale. Une ancienne

diplômé de notre département a travaillé pendant 3 ans au Service du commerce de l'Ambassade de Chine à Madagascar. (E13)

Les diplômés spécialistes de français de RUC travailleraient dans des établissements publics des affaires étrangères ou des services gouvernementaux. (E14)

Enfin, les commentaires sur l'enseignement des cours de ce type nous révèlent aussi que les enseignants ne sont pas qualifiés pour cet enseignement spécialisé et que ces cours, incohérents, ne visant pas réellement un domaine spécialisé « se sont déguisés » en enseignement centré sur la transmission des connaissances linguistiques et culturelles.

Pour la lecture de presse, on ne sait pas comment lire les articles à la fin du semestre, parce qu'il parle beaucoup sur les moindres détails figurant dans l'article. (E1)

En cours de la lecture de presse, M. E a choisi des documents relatifs aux actualités politiques qui nous permet de connaître la culture des pays francophones ainsi que la communauté internationale. Puisque l'enseignant a un caractère accommodant et humoristique, nous pouvions nous entretenir dans une atmosphère détendue. (E10)

Nous retrouvons ici le même problème d'enseignement entraîné probablement par la qualification de l'enseignant : sans objectifs nets, le cours n'était pas clairement conçu du point de vue didactique ; l'enseignant chargé du cours avait tendance à diriger l'enseignement vers le domaine qui lui est familier (en l'occurrence, les cultures francophones et les relations internationales) au lieu des objectifs prédéterminés (en l'occurrence, l'approche de la lecture de presse, le français au journalisme, etc.). Rejoignant la problématique de formation initiale et continue du corps professoral, ce phénomène révèle en effet la difficulté de recrutement des enseignants qualifiés que nous traiterons plus en détail ultérieurement.

6.4 Représentations disciplinaires du FLE à RUC chez les enseignants et les responsables

Les enseignantes du FLE et les responsables analysent principalement la

construction disciplinaire du FLE à RUC dans la perspective du statut disciplinaire du FLE dans cette université pluridisciplinaire en particulier et aussi en milieu éducatif chinois, parce que les représentations du statut d'une discipline exercent une forte influence sur les actions professionnelles des enseignants (enseignement, recherche), et aussi sur la prise de décisions des responsables en matière des politiques éducatives.

6.4.1 Statut de la discipline FLE à RUC selon les enseignantes

Comme les étudiants interviewés, les enseignantes trouvent évident le statut marginalisé de la discipline FLE à RUC et que la discipline FLE ne se développe pas dans une condition favorable.

Haha, très en retard (par rapport aux autres disciplines). (Ens 3)

La position est certainement très... très en retard. [...] Nous sommes marginales même dans notre institut, sans parler de la position dans notre université [...] La formation en master ne commence qu'à cette année (2015) dans notre département, alors que les autres départements de notre institut ont recruté les masters depuis plusieurs années. (Ens 2)

J'espère que toutes les disciplines à RUC sont égales, mais les faits montrent précisément le contraire. Chaque université a ses disciplines dominantes. Je pense que notre recherche est d'une qualité aussi bonne que les professeurs de FLE des universités des langues, mais par rapport à d'autres instituts de notre université [...] (Ens1)

Notre département est bien placé au sein de notre institut, au moins, nous sommes parmi les langues étrangères enseignées en tant que spécialité. Mais notre position au niveau universitaire ? Ce n'est pas facile à dire. C'est la position de notre institut qui compte. Elle est en effet très marginalisée, [...] elle était à l'origine un établissement centré sur la formation des langues. D'autre part, il faut considérer la réputation publique de notre discipline. Jusqu'à maintenant, il y a toujours quelqu'un qui me demande : « il y a un département de français à RUC ? » (Ens 5)

« La marginalisation de la discipline FLE » a des acceptions différentes : pour l'enseignante 3, elle signifie d'abord le niveau académique moins avancé à RUC, que ce soit dans les domaines de formation des étudiants ou de recherche ; pour

l'enseignante 2, la discipline FLE à RUC se développe peu rapidement en formation de master, ce qui symbolise d'une autre manière son retard dans la recherche puisqu'un département n'a pas le droit de recruter des masters faute de professeurs ou de professeurs adjoints titulaires ; pour l'enseignante 1, la discipline FLE à RUC n'est pas aussi en retard que l'on imagine par rapport à d'autres universités, sa marginalisation dépend de sa place au sein d'une université et est liée à son occultation par les disciplines dominantes à RUC ; pour l'enseignante 5, le statut disciplinaire résulte, d'une part, de la place des disciplines des langues étrangères dans leur ensemble, et de l'autre, du renom disciplinaire non seulement dans le milieu du FLE, mais aussi de l'opinion publique.

Elles présentent donc les difficultés entraînées par le statut marginalisé de la discipline FLE et essaient de les expliquer en trois volets : en ce qui concerne les étudiants et l'apprentissage, en ce qui concerne les enseignants-chercheurs, l'enseignement et la recherche.

6.4.1.1 En ce qui concerne les étudiants et l'apprentissage

Tout d'abord, la démotivation des étudiants en discipline du FLE est un fait incontestable pour les enseignantes. Et le manque de motivation représente très souvent la marginalisation de la discipline FLE au sein de RUC.

Certains étudiants ne sont pas actifs en apprentissage, ils souhaitent avoir un enseignement des connaissances toutes prêtes, sans s'efforcer de les acquérir par eux-mêmes. (Ens 2)

Nos étudiants ne sont pas exigeants en apprentissage du français. [...] Ils ne s'intéressent pas tous à la spécialité de français, par rapport aux étudiants de BFSU ou BLCU. (Ens 3)

La plupart d'étudiants se contentent de comprendre au lieu de maîtriser, ils ne se donnent pas la peine d'approfondir l'apprentissage du français ni font des exercices. Ils ne sont pas conscients d'être étudiants SPÉCIALISTES de français. (Ens 1)

Par résultat au *Gaokao*, les étudiants de RUC sont en général meilleurs que ceux des universités des langues étrangères, pourtant, l'apprentissage inerte de certains

étudiants montre leur démotivation envers la discipline FLE. L'enseignante 3 remarque aussi les différentes attitudes entre les étudiants de RUC et des universités des langues étrangères sur la discipline FLE. Dans une université des langues étrangères, la discipline FLE est parmi les principales langues enseignées et donc se trouve plutôt dans une situation supérieure, par contre, il est difficile pour les étudiants à RUC de s'identifier à une discipline mal placée comme la nôtre, selon l'enseignante 1.

Peut-être ils font face à plus de défis ou sont séduits par plus de nouvelles choses (que nous), ils mettent plus d'énergies dans le stage ou des études d'autres disciplines, ce qui affecte l'apprentissage de notre discipline. (Ens 2)

Les étudiants sont très ambitieux, ils croient pouvoir mieux faire autre chose ou apprendre une autre spécialité [...] Durant des années, j'ai eu seulement un étudiant qui trouvait que ce n'était pas facile de bien apprendre le français [...] D'autres étudiants de notre département croient qu'autre chose contribue à embellir leur CV. [...] Leur niveau du français n'est pas satisfaisant. Ils commettent très souvent des fautes grammaticales. [...] Quand ils font des devoirs de traduction, ils se contentent de traduire le texte mot à mot sans se faire de la peine pour la relecture du texte traduit. (Ens 5)

Les enseignantes 2 et 5 remarquent que la plupart des étudiants se comportent moins motivés aussi bien en classe que pendant leur temps libre et que leur niveau n'est même pas à la hauteur de spécialiste du FLE digne de ce nom. Les disciplines dominantes à RUC ou les activités qui s'y attachent exercent plus d'attraits sur les étudiants parce que pour eux, ces activités leur permettent un futur plus prometteur et donc sont plus rentables ultérieurement que l'investissement dans leur propre discipline, à plus forte raison que cette discipline n'est pas considérée comme de première qualité à RUC. Ils sont donc plus faciles d'abandonner leur spécialité pour un autre domaine, comme le témoigne l'enseignante 1.

Les étudiants actuels ont aussi leur avantage, ils ont une plus large vision du monde et aiment réfléchir. Mais ils sont frivoles, ils ne s'adonnent pas à leur propre spécialité parce que, soit, ils ne veulent pas travailler ultérieurement avec cette spécialité soit, ils sont dispersés par d'autres activités. (Ens 1)

Le statut de la discipline FLE au sein d'une université pluridisciplinaire traduit aussi son statut dans la société chinoise. Si les valeurs disciplinaires du FLE ne sont pas connues par les étudiants spécialistes du FLE à RUC, c'est parce que cette discipline ne jouit pas d'une reconnaissance générale dans la société chinoise. Avec un petit groupe de francophones en Chine, cette discipline se trouve toujours coincée parmi tant de disciplines ou professions dominantes.

La plupart des étudiants sont intelligents et acceptent facilement les nouveautés, mais ils ne sont pas conscients de la valeur de notre discipline, et ils sont donc peu motivés. Les valeurs de notre discipline ne vont pas « éveiller » nos étudiants [...] Mais ce n'est pas la faute des étudiants, l'environnement social ou familial fait croire aux étudiants qu'il est préférable d'apprendre une discipline « utile ». (Ens 4)

Il existe donc un lien direct entre la démotivation des étudiants et le statut de cette discipline. Les enseignantes sont conscientes des effets pervers de la marginalisation du FLE sur la construction disciplinaire du FLE sur ce terrain particulier, mais aussi en Chine sur un plan plus général.

6.4.1.2 En ce qui concerne les enseignants et l'enseignement

Les enseignantes sont le groupe le plus sensible à la marginalisation de la discipline FLE sur laquelle se basent leurs représentations professionnelles. La marginalisation du FLE dans ce terrain rend plus dur le travail des enseignantes, que ce soit dans l'enseignement ou dans la recherche.

Lorsque j'enseigne le français, le plus grand obstacle est l'insuffisance des heures de cours. Je n'ai que le temps d'expliquer le texte. Mais on n'a pas de temps pour faire des exercices, pour vérifier si les étudiants ont maîtrisé les connaissances ou pas. Les nouvelles approches didactiques ? Je les pratique quelques fois, mais le temps ne me permet de m'en servir tout le temps. C'est sûr que les méthodes traditionnelles sont plus « productives ». (Ens 3)

En plus de la démotivation des étudiants que nous venons de révéler, l'insuffisance des heures de cours est la plus grande difficulté que l'enseignante 3 remarque dans son enseignement. En effet, l'insuffisance des heures résulte de la mise

en œuvre de la politique éducative de RUC - *L'itinéraire de formation des étudiants en licence* (ci-après *Itinéraire*) en 2013, qui vise à établir un modèle de formation des étudiants axé sur la recherche. En pratique, cette politique exige une réduction des crédits totaux de l'E/A en présentiel afin que les étudiants aient plus de temps pour poursuivre l'auto-apprentissage, la recherche et l'apprentissage des études générales et humanistes ou d'une deuxième discipline. Les enseignantes du FLE ont beaucoup à dire sur les implications didactiques de cette décision.

Je pense que cette politique (*Itinéraire de formation des étudiants en licence*) ne nous apporte aucun profit. Nous sommes obligées de réduire les exigences de notre discipline et la qualité de formation pour sa mise en œuvre. Je ne suis pas contre l'idée de l'éducation générale promulguée par l'administration universitaire. Mais je ne suis pas d'avis de l'abaissement des exigences de la discipline majeure, parce que notre discipline a des particularités : les étudiants d'autres disciplines, la philosophie, par exemple, ont besoin du temps davantage pour lire des livres ou réfléchir, et la réduction des crédits n'influe pas beaucoup sur leur apprentissage. Mais l'apprentissage du français nécessite plus d'exercices, surtout pour les débutants et les intermédiaires en licence. [...] C'est dommage que l'administration pratique une politique éducative uniforme. (Ens 1)

Il n'est pas raisonnable de diminuer les heures de cours pour notre discipline. Nos étudiants commencent leur apprentissage du français à partir de zéro, ils ont plus besoin des exercices linguistiques entre les camarades et avec les enseignantes que de l'auto-apprentissage, au moins aux niveaux débutant et intermédiaire. Nous avons présenté les enquêtes des curriculums d'autres universités à l'administration, mais à quoi ça sert ? Personne ne nous écoute. (Ens 3)

Selon elles, *l'itinéraire* assure, dans la perspective de la politique éducative et pédagogique, la pluridisciplinarité universitaire et le développement intégral des étudiants, mais porte atteinte à la disciplinarisation progressive du FLE, surtout à l'égard du développement des compétences langagières chez les étudiants. D'un côté, les enseignantes sont obligées de diminuer les tâches pédagogiques, l'insuffisance des heures de cours influence le poids de la discipline FLE aux yeux des étudiants. De l'autre, l'E/A du FLE est affecté quant au choix de méthodes d'enseignement. Les enseignantes trouvent les méthodes traditionnelles plus efficaces dans l'enseignement et plus conformes au nouveau curriculum, bien qu'elles soient dans la réalité moins

motivantes en ce qui concerne l'apprentissage des étudiants. La mise en pratique « forcée » des méthodes traditionnelles perturbe l'interaction enseignant-étudiants.

Il est difficile pour elles de modifier le curriculum en se référant à la fois les exigences communes universitaires et disciplinaires du FLE. La discipline FLE à RUC se montre marginalisée à cause de l'indifférence de l'administration universitaire pour l'E/A du FLE et de peu de droit à la parole des enseignantes du FLE (et même de toutes les disciplines des LE) en ce qui concerne l'élaboration du curriculum.

Or, les enseignantes du FLE ne sont pas découragées uniquement par les attitudes des étudiants, mais encore par celles de l'Université. L'enseignante 1 cite le taux de participation bas des enseignantes du FLE au concours universitaire de l'enseignement. Peu d'enseignantes du FLE s'y sont intéressés et celles qui y ont participé n'avaient pas la chance de remporter le prix.

En effet, on a servi de « chair à canon », parce que l'on enseigne une « petite langue ». Un membre du jury m'a dit que j'avais bien donné le cours, mais je n'ai pas pu être sélectionné parce que les gagnants participeraient au concours de l'enseignement au niveau de la municipalité et qu'un cours d'une petite langue n'était pas compétitif. (Ens 1)

Cet extrait nous montre que la discipline FLE est sous-développée et marginalisée aussi bien à RUC qu'en Chine par sa quote-part limitée parmi toutes les disciplines de sciences dures et de sciences humaines et sociales, et la construction disciplinaire du FLE souffre d'une « déficience congénitale ». D'ailleurs il existe très peu de mesures stimulant la passion pédagogique des enseignantes du FLE pour ne pas dire « l'éteindre ».

6.4.1.3 En ce qui concerne les enseignants-chercheurs et la recherche

Statutairement parlant, les enseignantes de la discipline FLE à RUC sont toutes enseignantes-chercheuses. Elles partagent leurs activités entre l'enseignement et la recherche.

Il est à noter que la politique de gestion professorale est à l'origine de la

marginalisation du FLE dans cette université qui exerce un impact négatif sur l'investissement des enseignantes dans la recherche. Du point de vue professionnel, les enseignantes souffrent aussi bien au plan de la promotion des titres universitaires que de la sécurité d'emploi⁶⁶ et sont loin d'être satisfaites au plan émotionnel.

Elles trouvent difficiles de répondre aux exigences de l'université et que la plupart d'entre elles se débattent pour la survie professionnelle. Comme le témoigne l'enseignante 3, l'anxiété professionnelle résulte principalement de la pression de recherche et de la publication des articles causée par la politique de l'évaluation de recherche.

Ça (l'évaluation de recherches) me rend stressé, si l'on n'atteint pas au critère universitaire, on risque d'être licenciée. (Ens 3)

On est obligée de publier les articles dans des revues d'un certain niveau, c'est une énorme pression que tout le monde éprouve. [...] Par exemple, l'article que je publie ces jours-ci dans une revue non-indexée, je le trouve de bonne qualité mais les évaluateurs ne s'intéressent pas à ce que l'on écrit. [...] C'est dommage que l'on soit évalué quantitativement, pas qualitativement. [...] D'ailleurs, afin de devenir université réputée dans le monde, notre université exige de publier les articles dans les index internationaux, mais ce sont toujours des index américains. (Ens 4)

La plupart des enseignantes du FLE tendent à expliquer le «retard» de recherche des enseignantes-chercheuses du FLE par deux facteurs de cause : extrinsèques et intrinsèques.

D'après l'enseignante 4, la politique d'évaluation de la performance en recherche constitue un facteur extrinsèque qui affecte directement la recherche du FLE. D'une part, cette politique ne se focalise pas sur la qualité des articles, mais sur la hiérarchie des revues : non-indexées, indexées et indexées internationalement ; et d'autre part, le concept «internationalisation» promu par la politique s'identifie de façon générale à celui d'«américanisation». Très peu nombreux de revues francophones figurent dans les index américains. Rares et exceptionnelles sont les revues reconnues par l'Université où les professeurs du FLE pourraient publier les articles. La discipline

⁶⁶ Pour l'information, seuls les enseignants-chercheurs ayant le titre de professeur travaillent sous contrats à durée indéterminée.

FLE est donc victime de ce préjugé et de cette conception unilatérale.

La publication des articles et la traduction des œuvres littéraires et scientifiques sont toutes importantes (pour promouvoir le développement des disciplines des LE). Selon le critère d'évaluation de notre université, les articles valent beaucoup plus que la traduction. [...] Mais pour un enseignant-chercheur qui souhaite exceller dans la traduction, (ce n'est pas juste.) Il faudrait reconnaître les bons œuvres traduits comme butins de recherches (Ens 2)

La traduction-interprétation est très importante pour le développement disciplinaire, alors que (l'administration) ne l'encourage point [...], c'est en effet une politique irrationnelle. La bonne traduction des œuvres occidentales est actuellement très demandée car elle est primordiale pour les études de la culture occidentale. Traduire un livre nécessite beaucoup d'efforts, ces dernières années, je me suis débrouillé à plusieurs livres auxquels je me suis très intéressé car je ne pourrais pas survivre à RUC si je les faisais. En réalité, je trouve qu'une traduction de bonne qualité vaut plus qu'un article car c'est une fenêtre sur les pensées occidentales et que vous réfléchissez beaucoup au cours de la traduction. C'est dommage de ne pas les reconnaître comme recherches. [...] Une traduction de bonne qualité contribue beaucoup à la construction disciplinaire. (Ens 4)

Selon les explications complétées par les enseignantes 2 et 4, la politique d'évaluation n'est pas juste à cause de la sous-estimation de traduction. Les œuvres traduites, qu'elles soient scientifiques ou littéraires, ne s'évaluent que par le nombre de mots mais non pas par le contenu ou la qualité de traduction. Bien que la traduction-interprétation se trouve parmi les trois principaux domaines disciplinaires du FLE, les pratiques en la matière sont passées inaperçues par la politique d'évaluation des enseignants dans laquelle se font valoir les seules recherches théoriques. En effet, les enseignantes de FLE s'accordent toutes que les recherches théoriques en traduction-interprétation semblent être pavillon suspendu en l'air sans une base solide en pratiques. Comme l'indique XU Jun (2006 : 57), professeur et traductologue en FLE, les pratiques en traduction-interprétation favorisent le développement sociale, politique, économique et culturel et méritent d'être appréciés ; elles offrent également des matériaux ou des exemples riches et variés pour les recherches en traductologie. La politique actuelle affecte directement l'envie des enseignants à pratiquer la traduction-interprétation, puis indirectement les

recherches en la matière. C'est pourquoi le développement de la discipline FLE n'est pas équilibré à RUC.

Quant au facteur intrinsèque, l'enseignante 1 reconnaît que le niveau de recherche du FLE reste à désirer faute de tradition de recherche, d'héritage théorique et de moyens de publication.

Le niveau général de recherche de notre discipline à RUC n'est pas avancé, selon l'estimation universitaire. [...] Les articles publiés par nos enseignantes, qui figurent dans les revues indexées, ne sont pas nombreux. [...] S'il n'y a pas de revues indexées pour la discipline FLE, c'est parce que, tout d'abord, les enseignants de français sont plutôt praticiens que théoriciens, du début de l'enseignement du français en Chine jusqu'à aujourd'hui. Les revues indexées en LE sont toutes créées par les enseignants d'anglais. Ensuite, j'ai entendu dire qu'une revue devrait atteindre à un certain tirage pour être évaluée «revue indexée». Aucune revue ne correspond à ce critère, donc, aucune revue ne figure dans l'index. (Ens 1)

Le niveau de recherche est déterminé par le développement général du champ disciplinaire du FLE. L'enseignante 1 a révélé implicitement le retard de formation des chercheurs du FLE et le développement peu rapide du secteur éditorial à cause d'un monde francophone trop petit et trop faible. Les enseignantes sont aussi découragées par ce retard de recherche et se plaignent ainsi du critère d'évaluation injuste, simplifié et décontextualisé

Point n'est besoin de dissimuler que la discipline FLE se trouve en marge de RUC ainsi que du milieu scientifique quant aux recherches scientifiques. Ce grand décalage entre le FLE et d'autres disciplines de sciences sociales et humaines à RUC est dû non seulement à la formation faible en recherche, au poids vulnérable du secteur éditorial, mais encore à une politique simpliste d'évaluation de la performance professionnelle des enseignants qui impose une uniformité à toutes les disciplines, qui aurait dû traiter chaque discipline en contextualisant. Les enseignantes de FLE à RUC connaissent donc des obstacles professionnels à cause de la marginalisation de la discipline FLE dans le domaine de recherche. Ce qui nous conduit à nous intéresser à leurs représentations professionnelles dans ce contexte pluridisciplinaire ainsi et à

examiner les relations entre ces représentations et la construction disciplinaire du FLE à RUC.

6.4.2 Statut de la discipline FLE et obstacles de la construction disciplinaire du FLE à RUC selon les responsables

Les responsables ne cachent pas leur regret pour le développement disciplinaire du FLE à RUC. Ils estiment que cette discipline est toujours en voie de développement et qu'elle ne se met pas à la même hauteur par rapport à la plupart des disciplines à RUC. Cette image de la discipline FLE de RUC implique un fort scepticisme sur sa disciplinarisation, ce dont témoignent par les attitudes des plusieurs responsables aux réunions de l'évaluation disciplinaire organisée au sein de RUC.

Cette année, notre université a soumis trois disciplines à l'Auto-évaluation disciplinaire, soit les disciplines de psychologie, d'interprétation musicale et de français. Franchement, si nous choisissons ces disciplines, c'est parce qu'elles sont les plus faibles de notre université (R1)

Par rapport aux départements de français placés au premier rang, le nôtre (ne se situe pas dans une position avantageuse, car nous avons une histoire relativement courte et qu'il existe encore des problèmes dans la construction disciplinaire. [...]) Il faut absolument élever la discipline des LE, y compris le FLE, à un statut s'adaptant au statut général de notre université (R2)

Ces extraits précisent le statut de la discipline FLE : ayant une base médiocre, la discipline FLE se trouve dans une position inférieure aux disciplines principales de RUC et est donc dévalorisée par l'administration. Le souhait de promotion de la discipline FLE traduit également son statut moins élevé à l'échelon national dans le monde francophone chinois. Pour prouver ce statut marginal, les responsables indiquent comme un constat convenu la faiblesse des effectifs du corps professoral.

Il n'y a que 8 enseignantes dans le département de français, parmi lesquelles 2 professeures adjointes. Il n'y a pas de professeurs titulaires. (R1)

La construction disciplinaire du FLE a commencé très tard dans notre université même au sein des disciplines des LE. Elle se développe lentement, et le corps

professoral, n'est toujours pas très fort, on n'a jamais de professeur titulaire. [...] C'est une équipe en voie de développement qui laisse à renforcer. (R3)

Ils attribuent en premier le développement difficile de la discipline FLE au niveau académique moins élevé des enseignants du FLE concrétisé par leur titre universitaire inférieur dans la hiérarchie d'universitaire. À cause du statut marginal à la fois à RUC et en milieu institutionnel du FLE, les responsables mentionnent ensuite des obstacles principaux au cours de la construction disciplinaire du FLE. Ils sont au nombre de deux :

Premièrement, le développement lent de la discipline FLE se ramène au développement professoral inactif, ce qui est un phénomène universel pour toutes les disciplines des langues étrangères. Un des responsables essaie de comprendre les causes de ce phénomène.

Nos enseignantes se trouvent dans une phase de développement des aptitudes scientifiques. Elles sont très jeunes, elles viennent de terminer leurs études doctorales ou sont en train de les faire. Il est impossible pour elles d'accélérer leurs recherches. [...] À l'échelle nationale, la formation des personnels de haut niveau du FLE est loin de satisfaire les besoins de l'enseignement supérieur chinois. L'insuffisance des forces professorales en milieu du FLE se manifeste à travers le corps professoral de notre université (R3)

Selon le responsable 3, de faibles capacités de recherches des enseignants freinent donc le développement sain de la discipline FLE à RUC : les maigres expériences en recherche des jeunes enseignants et la formation doctorale insuffisante en milieu du FLE sont à l'origine de leurs performances de recherche insatisfaisantes. D'une part, il reconnaît que la production scientifique des enseignants du FLE nécessite une longue durée d'apprentissage, de réflexion et de recherche. D'autre part, en milieu du FLE, l'offre limitée de formation doctorale en Chine est en effet le goulot d'étranglement dans la construction disciplinaire du FLE et donnent lieu à un manque de ressources humaines et à un recrutement compliqué des enseignants-chercheurs : la constitution d'une équipe professorale équilibrée est presque utopique aussi bien sur le plan de l'âge que des axes de recherche. La discipline FLE se développe donc moins rapidement que ce qu'exige l'administration.

Pour perfectionner une discipline, il faudrait établir une équipe professorale intégrale. On entend «l'intégralité de l'équipe professorale» par l'engagement des enseignants de divers titres universitaires et de différents âges [...] On devrait également établir ici un système de formation à trois niveaux : licence, master et doctorat et les axes de recherche des enseignants-chercheurs recouvrent les domaines principaux, au moins la linguistique et la littérature, à propos, ces deux axes sont inhérents aux disciplines de LE, il ne faut négliger ni l'un ni l'autre, on devrait encore créer un axe sur la traduction-interprétation. Pour réaliser ce projet, on devrait bâtir une plate-forme disciplinaire avec une bonne équipe professorale. C'est-à-dire que l'on devrait avoir des professeurs qui font des recherches dans ces axes pour attirer ensuite les étudiants. (R3)

Le responsable 3 argumente longuement la constitution imparfaite de l'équipe professorale, ce qui est pour lui la lacune fondamentale du FLE à RUC. Il manque des «locomotives» qui guident les recherches et la formation des chercheurs dans ce terrain. Pour lui, le niveau de recherche des enseignants-chercheurs détermine celui de l'enseignement et de la formation des étudiants, donc le développement disciplinaire dans son ensemble. La construction de l'équipe professorale du FLE est loin d'être idéale et le développement professoral du FLE constitue ainsi une des missions la plus importante pour la construction disciplinaire du FLE.

Deuxièmement, comme nous l'avons montré dans le chapitre 5.2, les responsables de l'administration ne se mettent pas d'accord sur le modèle de formation des étudiants spécialistes de FLE : certains tiennent en haute estime le modèle de formation «à compétences composées», et d'autres approuvent l'autonomie des disciplines des langues étrangères : les études en langue et littérature étrangères disposent du statut disciplinaire en soi, de même que les autres disciplines humaines, et elles ne relèvent d'aucune discipline.

6.4.3 Représentations professionnelles des enseignants-chercheurs de la discipline FLE

RUC fournit un terrain particulier pour observer les représentations professionnelles des enseignants du FLE et pour déceler leurs rapports avec la construction disciplinaire du FLE, puisque les représentations professionnelles des

enseignants sont les produits d'interactions multiples entre les étudiants, les enseignants, les groupes de collègues et l'administration et complètent aussi les représentations de la discipline FLE.

Tout comme leurs étudiants qui ont vécu une évolution de représentations disciplinaires du FLE, les enseignantes ont-elles aussi connu un processus de familiarisation professionnelle et un changement de croyances et d'opinions sur la fonction d'universitaire de FLE ?

6.4.3.1 Représentations originelles du métier d'universitaire

Les enseignantes de RUC n'ont pas toutes une connaissance claire de cette profession et ne s'attendent pas aux tâches multiples du métier d'universitaire. À l'origine, le travail était peu tendu pour certaines d'entre elles. Par exemple, le travail d'un enseignant du FLE ne se distingue pas de celui d'un enseignant scolaire pour l'enseignante 3.

Je crois que le travail d'enseignement est comme ce que j'avais imaginé, mais je ne pouvais pas savoir les exigences en recherche à l'époque. La recherche, c'est un secteur que j'ignorais. (Ens 3)

Le métier d'universitaire se composait d'une seule facette pour elle, à savoir l'enseignement de la langue et de la culture françaises et la formation des étudiants, c'est la représentation professionnelle héritée de la génération précédente parce que les universitaires du FLE à l'époque n'avaient pas d'axe de recherche précis et ne donnaient que des cours de langue. Les spécialistes de FLE, même au niveau de master, n'ont pas reçu de formation systématique sur la recherche, ni d'enseignements disciplinaires.

Mes enseignants ? Ils avaient tout au plus un diplôme de master et ne faisaient pas de recherches. (Ens 3)

Je n'ai appris rien en théories quand je faisais mon master de traduction. Mon directeur de mémoire de master travaillait comme traducteur depuis des dizaines d'années ; et les cours, c'étaient tous en pratique de traduction ou d'interprétation.

(Ens 1)

Je ne pense pas que mes enseignants souffraient d'une charge de travail aussi lourde quand j'étais étudiante, surtout dans le domaine de la recherche. (Ens 5)

Aux yeux de l'enseignante 5, le travail de recherches n'était pas une « charge » il y a une quinzaine d'années, parce qu'il n'était pas difficile pour les universitaires de FLE d'atteindre le critère d'évaluation d'alors et qu'ils travaillaient plutôt en tant que praticiens de la langue française.

En effet, cette représentation professionnelle n'est pas illusoire d'autant plus qu'elle est confirmée par la première revue du FLE – *Apprendre le français* (2016 : 1) :

Un enseignant fondateur de notre revue a témoigné que l'enseignement était l'ensemble du travail pour les universitaires dans les années 1980, en conséquence, ils étaient très honorés de prendre part à l'édition de cette revue en temps périscolaire.

Nous remarquons ici une nette évolution du développement disciplinaire. La comparaison du présent et du passé témoigne de la réorientation récente des attributions universitaires en contexte éducatif chinois : de l'unique fonction pédagogique et didactique (WANG Shiyue, 2015) vers les fonctions multiples regroupant l'enseignement, les recherches et le service social (ZHANG Guoxiang, 2000). Durant la phase de transition, tout le monde ne s'est pas rendu compte de cette réorientation stratégique des établissements supérieurs.

À l'opposé des trois enseignantes précitées (1, 3 et 5), les enseignantes 2 et 4 étaient bien conscientes des tâches principales du métier d'universitaire dès leur formation initiale, c'est-à-dire que l'enseignement et les recherches sont liés et nécessaires à cette profession.

À l'origine, je ne voulais pas être universitaire, je croyais que l'enseignement était répétitif et ne représentait pas de challenge. Par conséquent, j'ai choisi une entreprise nationale après mes études de master. [...] Après mes études de doctorat, j'ai été « obligé » de travailler comme universitaire car c'est un choix tout naturel. Mais je savais bien à l'époque que ce métier n'est pas facile et qu'il fallait publier

des articles et des monographies, c'est ce dont j'avais peur. [...] Pour la promotion professionnelle, il faut mettre une quantité de temps pour écrire et publier des articles. On peut caractériser ce travail avec le terme « moine ascétique ». (Ens 2)

Une image négative du travail d'universitaire du FLE se présentait pourtant devant l'enseignante 2, ce sont notamment la répétitivité et la monotonie de l'enseignement de langue, la difficulté considérable de recherche du FLE.

D'ailleurs, bien qu'elle indique ces deux tâches essentielles pour un enseignant, elle les a hiérarchisés et leur a accordé un statut inégal : les activités de recherche sont beaucoup plus valorisantes que celles de l'enseignement, car les premières déterminent le développement professionnel d'un enseignant alors que l'enseignement ne joue qu'un rôle secondaire dans ce processus de développement personnel.

Les représentations professionnelles originelles des enseignantes à RUC témoignent que la discipline FLE était à l'origine conçue en tant que discipline de formation, en particulier dans les terrains des universités de langue étrangère. Leur définition de la discipline FLE se voit un grand changement au fur et à mesure des activités professorales, ce qui est révélé par les représentations professionnelles du métier d'universitaire du FLE à RUC.

6.4.3.2 Représentations générales du travail d'universitaire du FLE à RUC

Les enseignantes du FLE situent l'image du travail d'universitaire du FLE à RUC entre les deux extrêmes : flexibilité et liberté d'un côté, et captivité et surcharge d'un autre côté. En plus, elles remettent en doute le rôle de la recherche dans la formation des étudiants spécialistes de FLE, parce qu'il n'existe pas de liaison étroite entre l'enseignement et la recherche dans la discipline FLE.

Beaucoup d'entre elles indiquent que la disposition du temps libre dans le sens de l'emploi du temps flexible et la fréquentation des jeunes sont deux avantages de ce métier.

Ce que j'aime de ce travail, c'est la liberté, physiquement parlant. J'aime aussi être en contact avec les jeunes, car le campus est moins compliqué que la société (Ens 4)

L'avantage de ce travail est que l'on dispose de plus de temps libre par rapport aux employés des entreprises. [...] Les enseignants de notre département sont très peu nombreux, n'est-ce pas ? Si je ne me trompe pas, j'ai donné 12 heures de cours par semaine autrefois. L'enseignement et la préparation des cours occupaient presque tous mon temps et je n'avais pas le temps de faire des recherches. (Ens 2)

Les discours des enseignantes 2 et 4 témoignent que les universitaires ont plutôt un horaire de travail à la fois flexible et rempli. Au contraire de ce que pense le public, le temps libre n'est pas synonyme de « passage du temps sans rien faire ». Les enseignantes sont très occupées par la préparation des cours ainsi que les recherches scientifiques. La prétendue disponibilité est en effet un faux avantage et un cliché du métier d'universitaires. C'est pourquoi le surmenage représente la principale pression du travail d'universitaire du FLE.

Je me sens très très fatiguée. J'espère avoir plus de liberté. Mieux vaut ne pas obliger les enseignants à faire ceci et cela, et leur donner la liberté de choix en fonction de leurs intérêts : ceux qui aiment donner des cours pourraient donner plus de cours, ceux qui aiment la recherche pourraient écrire plus d'articles. La dégradation professionnelle est décourageante et pesante pour un enseignant s'il n'arrive pas à accomplir son travail d'enseignement ou de recherche. (Ens 2)

Pour l'enseignante 2, la vraie image du métier d'universitaire s'écarte de loin du stéréotype. Le travail est de façon générale stressant, dépourvu de souplesse pour le choix du travail. L'anxiété professionnelle provient de l'insécurité entraînée par le risque de déperdition de son poste et de son titre universitaire.

Les enseignantes croient que l'enseignement et les recherches ne sont pas compatibles dans leur travail quotidien, c'est-à-dire que leurs recherches ne servent pas à perfectionner l'enseignement, et vice versa.

Les cours fondamentaux sont très importants, mais pour les enseignants chargés de cours fondamentaux, leurs recherches n'ont presque aucun rapport avec leur travail didactique. (Ens 5)

Les enseignantes de FLE se font une catégorisation en fonction des cours enseignés : celles chargées de cours fondamentaux et de cours avancés. Les cours

fondamentaux ici désignent ceux visant la formation des compétences langagières, en l'occurrence le français général, de la grammaire, etc., alors que les cours avancés les cours à orientations littéraire, linguistique ou fonctionnelles.

Il n'y a aucun lien pour moi entre l'enseignement et la recherche. J'enseigne le français général alors que je fais des recherches sur la comparaison des opéras français et de Pékin. Je ne peux pas expliquer les textes d'opéra aux étudiants niveau débutant ou intermédiaire, je cite peut-être une phrase ou deux comme exemple de comparaison ou de métaphore, mais c'est tout. Et mon enseignement ne contribue en rien à ma recherche. (Ens 3)

Les enseignantes chargées de cours fondamentaux font davantage attention aux compétences linguistiques des étudiants. Il est donc presque irréaliste pour elles d'intégrer les sujets de leurs recherches dans l'enseignement du français aux niveaux débutant et intermédiaire parce que les contenus de leurs recherches se trouvent dans la zone de rupture⁶⁷ des étudiants de ces niveaux. Il existe un décalage entre la recherche des enseignantes et les connaissances antérieures que les étudiants pourraient mobiliser. L'enseignement et la recherche sont ainsi dissociés à cause de ce décalage.

L'enseignement n'est pas utile aux recherches, car ce que j'enseigne aux étudiants de licence est élémentaire, il s'agit d'une introduction à la littérature française. Ça n'a rien à voir avec ce que je fais dans mes recherches. Par contre, mes recherches favorisent l'enseignement. (Ens 4)

Actuellement, ce que j'enseigne aux étudiants niveau avancé en classe, ce sont les connaissances et les méthodologies de recherche. J'essaie d'associer mes recherches et l'enseignement : en effet, les auteurs que nous étudions en classe sont ceux que j'ai étudié et publié des articles, sinon, je n'ai pas confiance d'en parler en classe. (Ens 2)

Les enseignantes 2 et 4 donnent des cours disciplinaires avancés à orientation littéraire. Pour elles, l'enseignement et la recherche ne s'interagissent pas de façon mutuelle, mais à un sens unique, c'est-à-dire que les recherches littéraires leur

⁶⁷ En psychologie, Vygotski a proposé le concept « zone proximale de développement » (ci-après ZPD) sur le développement précoce de l'enfant. Et la « zone de rupture » signifie « la zone où, même avec beaucoup d'aide, l'élève arrivera difficilement à exécuter la tâche »

permettent de saisir les contenus à enseigner, de guider les étudiants à être dans la littérature, malheureusement, l'enseignement de la littérature ne récompense pas en retour leur recherche, car un grand décalage de profondeur de contenus existe entre l'enseignement et la recherche.

Dans les représentations générales des enseignantes, l'enseignement et la recherche s'opposent l'un à l'autre au cours de la construction disciplinaire du FLE. Dans les sections suivantes, nous découvrons que la recherche constitue le devoir clé aux yeux des enseignantes du FLE pour leur développement professionnel bien que l'enseignement reste la tâche primordiale pour la formation des étudiants et le développement disciplinaire du FLE, alors que la « survie » personnelle passe toujours avant la construction disciplinaire du FLE.

6.4.3.3 Représentations du poste d'universitaire du FLE à RUC dans la dimension pédagogique

Le développement des compétences disciplinaires du FLE des étudiants se trouve toujours au centre d'attention des enseignantes du FLE et la réussite scolaire des étudiants reste la préoccupation principale et la source du bonheur professionnel d'universitaires dans le domaine pédagogique. Leurs représentations de l'enseignement du FLE se concrétisent dans l'importance de l'enseignement et les difficultés du travail dues à la motivation d'apprentissage des étudiants, au temps insuffisant consacré à l'enseignement en classe, aux interactions enseignant-étudiants, au manque de formation des enseignants et à l'équilibre impossible entre l'enseignement et la recherche.

L'enseignant 1 considère son enseignement comme la plus importante parmi toutes ses activités professionnelles, alors que l'enseignante 5, ayant pour objectif d'enseignement le développement des savoirs et des savoir-faire des étudiants, consacre énormément de temps pour multiplier les supports pédagogiques. Selon les deux enseignantes, plus d'efforts de la part des enseignantes dans l'enseignement entraîne plus de succès disciplinaires chez les étudiants.

Je suis avant tout ENSEIGNANTE de français, ma première tâche est de bien organiser mes cours et de bien faire apprendre les étudiants (Ens 1)

Quand je prépare mes cours, j'essaie de trouver le plus possible des documents pour que les étudiants lisent les articles le plus diversifiés possibles. (Ens 5)

Pourtant les activités pédagogiques connaissent de plus en plus d'obstacles pour les enseignantes du FLE à RUC, ce qui assombrit l'image du métier d'universitaire dans la dimension pédagogique.

Premièrement, les enseignants d'une université donnée ne partagent pas le même enthousiasme pédagogique que ceux d'une autre université. Les enseignantes sont privées de passion d'enseignement ou d'approfondissement du contenu de cours lorsqu'il y a une participation inactive des étudiants ou des absences fréquentes. Comme le témoigne l'enseignante 2, son enseignement dépend, pour une bonne part, des efforts investis des étudiants. La dispersion des efforts de la part des étudiants constitue donc un facteur important qui joue à l'encontre de l'E/A du FLE.

Les étudiants de troisième et de quatrième années mettent trop de temps pour autres choses, apprendre d'autres disciplines, faire des stages, etc. Je ne trouve surtout pas raisonnable qu'un étudiant fasse des stages au lieu de poursuivre ses études universitaires, il apprend sûrement très peu en FLE. Cela influe aussi sur mon enseignement. (Ens 2)

Deuxièmement, l'enseignement pour les étudiants en licence est estimé comme manquant de profondeur quant au contenu du cours, même par les enseignantes elles-mêmes. Cette superficialité est, selon l'enseignante 4, due à l'insuffisance des heures de cours ainsi qu'au décalage des connaissances entre l'éducation secondaire et supérieure. La performance didactique s'appuie non seulement sur le temps consacré à l'enseignement, mais aussi sur les interactions enseignant-étudiants et étudiants-savoirs disciplinaires.

Si j'avais plus d'heures de cours, je pourrais bien approfondir mes cours. Je pourrais transmettre plus en détail mes conceptions, mes idées (sur l'esthétique, la culture, la littérature) aux étudiants. [...] S'il est difficile d'interagir avec les étudiants en classe, d'après moi, c'est parce qu'il existe des lacunes des

connaissances chez les étudiants ou qu'il leur manque de formation en pensée critique. Par conséquent, j'évite de leur poser des questions vagues. (Ens 4)

D'ailleurs, du point de vue de la méthodologie, les heures insuffisantes et l'interaction difficile enseignant-étudiants obligent les enseignantes du FLE à RUC à abandonner les tentatives de nouvelle approche et à retourner vers le cours magistral.

Parfois je leur donne une tâche à accomplir, par exemple, j'ai donné la leçon sur le chemin de fer français et leur ai demandé d'acheter le billet de train en France. Mais je ne peux pas faire mon cours toujours de cette manière, le temps ne me le permet pas, les étudiants ne participent pas activement, d'ailleurs je dois d'abord finir les textes, sinon je retarde la progression du cours. (Ens 3)

Les discours des enseignantes 3 et 4 impliquent que le cours magistral est plus efficace que d'autres activités pédagogiques et que les enseignantes sont contraintes dans l'enseignement par l'exigence de progression préétablie, la limitation des horaires, la participation inactive des étudiants due à la démotivation, malgré leur aspiration aux approches nouvelles et leurs tentatives de remédiation.

À part l'insuffisance des heures d'enseignement, les activités pédagogiques pèsent plus lourd que l'on ne l'avait imaginé à cause de l'évolution de rôles respectifs des enseignants et des étudiants lors du processus d'E/A.

Quand j'étais étudiante, les enseignants étaient saints pour nous, parce que l'on avait peu de moyens d'accès aux informations [...] Tous les documents d'apprentissage étaient offerts par les enseignants. Mais maintenant, toutes les informations qu'ont les enseignants, pourraient être reçues immédiatement par les étudiants. Parfois, je me demande si les étudiants ont acquis ou pas les connaissances que je leur explique, s'il s'agit d'une répétition pour les étudiants. C'est là que l'on trouve la pression pédagogique. (Ens 5)

Dans la culture éducative chinoise traditionnelle, l'enseignant jouait un rôle dominant dans l'E/A et était considéré comme détenteur des savoirs puisqu'il bénéficie d'une autorité absolue en classe. L'insécurité didactique de l'enseignante 5 provient des nouvelles technologies et des moyens de communication permettant aux étudiants d'acquérir facilement les connaissances linguistiques et culturelles et également de briser « le monopole intellectuel » des enseignants. Les enseignants

perdraient facilement leur statut d'expert. Ainsi, la profession d'universitaire de FLE ne se présente pas sous la même image qu'au début de sa carrière. Vu cette centration sur le contenu du FLE, la discipline FLE est structurée pour elle autour des savoirs, où le processus d'enseignement est privilégié par rapport au processus de formation. Cette enseignante préfère toujours l'interaction dirigeant/exécutants que celle de type guideur/acteur. Il en est de même pour l'enseignante 2 qui met toujours l'accent sur le contenu du cours.

Il faut que l'on explore les nouvelles méthodes d'enseignement. Si l'on répétait mécaniquement ce que disent les livres, comme le faisaient les enseignants âgés, les étudiants n'en seraient pas satisfaits. [...] Au début de mon travail, j'avais très peu d'expériences en enseignement, je ne savais pas comment élaborer une séance, comment équilibrer le contenu d'un cours, et on avait besoin de guidage. (Ens 2)

Le discours de l'enseignante 2 explicite davantage que l'anxiété d'enseignement provient du non-accompagnement par des enseignants expérimentés au début de sa carrière. La formation initiale ou continue en didactique du FLE manque à la plupart des enseignants chinois du FLE. Diplômée avec le titre de docteur ès lettres, elle n'était même pas en possession des « astuces » d'enseignement, à savoir « l'ensemble des questions portant sur le « comment » ? » (Puren, 1999a), ce qui corrobore encore une fois l'état peu satisfaisant de la Didactique du FLE en Chine (XU Yan, 2014 : 313).

Les difficultés pédagogiques ne se limitent pas à la salle de classe proprement dite. Pour l'enseignante 2, la charge d'enseignement est quantitativement lourde pendant longtemps, ce qui donne lieu à un déséquilibre entre l'enseignement et la recherche. Le manque de ressources professorales et le travail pédagogique excessif qui en résulte empêchent l'amélioration de l'enseignement.

D'ailleurs, j'avais trop de cours à l'époque, je n'avais pas de temps pour bien préparer un cours, on était à court d'enseignants. Et ces dernières années, je n'ai pas non plus assez de temps pour enrichir le contenu d'un cours car je suis obligé de consacrer plus de temps à mes recherches scientifiques. (Ens 2)

En effet, le manque de ressources professorales influe fortement sur les

représentations professionnelles des enseignantes du FLE que ce soit dans la dimension pédagogique ou des recherches scientifiques. L'enseignante 2 explicite ultérieurement les raisons du manque de ressources professorales qui aggravent l'image négative du métier d'universitaires et ont pour conséquences négatives dans la construction disciplinaire du FLE.

6.4.3.4 Représentations du métier d'universitaire de FLE dans la dimension de recherche

La recherche du FLE se trouve dans une situation difficile à RUC et est la source de soucis professionnels. D'une part, les enseignantes reconnaissent que la recherche constitue une partie de travail inhérente au métier d'universitaire et aussi cruciale pour les universitaires du FLE à RUC, comme l'ont témoigné les enseignantes ci-dessous ; d'autre part, elle surcharge psychologiquement les enseignantes du FLE à RUC compte tenu du statut marginalisé de la discipline FLE et du contexte défavorable à la promotion professionnelle des enseignants. Les difficultés professionnelles sont causées par les politiques institutionnelles sur le recrutement et la gestion des universitaires, le déséquilibre du travail pédagogique et scientifique des enseignants, mais aussi la formation faible de recherche.

Dans une université axée sur la recherche, les universitaires devraient s'investir plus dans la recherche tout en garantissant la qualité pédagogique, c'est déjà pas mal. (Ens 1)

Si l'on est plus libre au campus que dans d'autres métiers, c'est que l'on est exigé de faire des recherches. C'est bien évident, car c'est le travail obligatoire d'un(e) universitaire, on ne devrait pas s'en plaindre. Mais on se sent souffrant(e) à cause de certaines mesures irrationnelles. (Ens 4)

L'enseignante 4 oppose l'obligation professionnelle des universitaires de recherche à la gestion irrationnelle des ressources humaines. Elle ne conteste pas la nécessité de recherche pour les universitaires, mais les politiques concernant la recherche pratiquées à RUC ne s'adaptent pas au contexte disciplinaire du FLE, ce qui est considéré comme la première difficulté du travail d'universitaire à RUC.

Le terrain est jugé «impropre au développement professionnel d'universitaires du FLE », puisque la politique de gestion professorale attache plus d'importance à la recherche qu'à l'enseignement et force donc les universitaires à agir en ce sens. Les mesures de coercition l'emportent sur celles d'encouragement. L'angoisse issue de l'évaluation de performances professorales étouffe ainsi l'initiative des enseignantes à la fois dans l'enseignement et dans la recherche. La recherche du FLE risque également d'être affectée si la carrière d'universitaires du FLE est menacée.

Nous sommes toutes épuisées et souffrons de grands stress. Beaucoup d'universités pratiquent une politique uniforme d'évaluation des enseignants. Les enseignants de disciplines humaines sont évalués très souvent par les critères des disciplines de sciences naturelles, il faut avoir tels projets de recherches, tels articles, si jamais on ne réussit pas à faire ce travail, on est renvoyé. C'est-à-dire que l'administration réduit le système d'évaluation de recherche originellement complexe en un simple dénombrement d'articles. On n'évalue pas l'article par sa valeur réelle. (Ens 1)

L'enseignante 1 indique que la politique d'évaluation d'universitaires est inflexible et rigide. Cette politique uniformise les critères de performance de travail pour toutes les disciplines sans tenir compte des particularités de la discipline FLE. Elle regrette aussi que l'évaluation quantitative se généralise à RUC ainsi que dans tout le pays et que le vrai mérite des articles soit, par contre, négligé par les évaluateurs. La discipline FLE s'affaiblit de plus en plus sur ce terrain à cause du nombre limités des périodiques scientifiques où pourraient publier les universitaires.

On est contrainte par les procédures de demande de projet de recherche et celles de remboursement des dépenses. On n'est pas libre à faire ce que l'on veut faire. (Ens 4)

L'enseignante 4 conteste le fonctionnement des soutiens financiers à la recherche. Elle se sent mal à l'aise lors du dépôt de demande de projet de recherche, car pour elle le financement de projet de recherche est une modalité de récompense calquée des disciplines des sciences dures. Au lieu de s'immerger dans leurs propres domaines de recherche, les universitaires du FLE sont obligées de s'efforcer de comprendre les dispositions de demande puis de remboursement. Le pire, c'est que la qualité d'une

recherche ou le niveau académique d'un(e) enseignant(e) est jugé(e) comme supérieur si son projet de recherche est financé et que le niveau scientifique d'une discipline est également évalué(e) en fonction de l'importance du financement.

La deuxième difficulté réside dans la charge de travail déséquilibrée entre l'enseignement et la recherche. Pour l'enseignante 1, à la différence d'autres disciplines, l'enseignement du FLE, au moins au niveau débutant, se caractérise par un grand investissement et exige des enseignantes de FLE de consacrer plus de temps à la pratique linguistique des étudiants. Les enseignantes du cours élémentaire (le Français général, la Grammaire, etc.) avaient tendance à considérer les exercices linguistiques en classe, la correction des devoirs et le rencontre en tête-à-tête avec les étudiants comme leurs principales activités pédagogiques pour le développement des étudiants. Pourtant, la valeur d'un(e) universitaire se concrétise principalement à RUC par la publication d'articles au lieu de l'enseignement quotidien du FLE. Son travail pédagogique entre donc en conflit avec celui de recherche qui pèse sur sa promotion professionnelle dans cette université axée sur la recherche. En d'autres termes, la survalorisation des activités scientifiques à RUC affecte le choix professionnel.

Je réfléchis souvent sur mon travail. Au début de l'établissement de notre département, je me suis donnée tout entier à l'enseignement, j'ai donné beaucoup d'exercices grammaticaux aux étudiants, j'ai corrigé les devoirs minutieusement, je leur ai expliqué toutes les erreurs, j'ai même donné des leçons particulières aux étudiants un par un. Mais maintenant, d'énormes pressions de recherche, pour ne pas dire des pressions de « survie », m'obligent (de l'abandonner), car le temps me manque. Si j'investissais trop dans l'enseignement, je n'aurais pas de temps pour faire mes recherches et pour survivre à RUC. [...] Je souhaite consacrer plus de temps à la recherche, car le résultat de celle-ci a un lien direct avec le contrat. Je me sens toujours au seuil de l'agonie. (Ens 1)

Ainsi l'enseignante 2 qui aspire à une excellente performance dans la recherche juge que les mesures de recrutement à RUC compliquent le travail d'universitaire et retardent le développement disciplinaire du FLE.

Lors du recrutement des enseignants, notre université exige que les candidats aient à la fois un titre de docteur et d'excellentes publications. Mais en réalité beaucoup d'enseignants du FLE, ayant de riches expériences d'enseignement ou de bonnes

recherches, n'ont pas encore de titre de docteur. [...] Pour le recrutement, il faut tenir compte de l'enseignement et de la recherche en même temps. Il y a aussi le problème d'âge, les enseignants au-dessus de 40 ans auraient plus d'expériences professionnelles, ne serait-il mieux d'en recruter un ? Mais le système de recrutement est trop rigoureux dans notre université (Ens 2)

Selon l'enseignante 2, les enseignantes du FLE en service sont obligées d'accomplir plus de travail pédagogique que prévu pour assurer le bon fonctionnement du département de français et leurs propres recherches sont ainsi retardées. En d'autres termes, le manque des ressources professorales est un empêchement d'origine institutionnelle et la construction disciplinaire du FLE souffre encore une fois des mesures rigides et unilatérales de recrutement. En outre, elle suppose que la difficulté de recrutement des enseignants compétents est due à l'incompatibilité entre la politique stricte d'embauche et l'offre des ressources professorales du FLE. Très peu de candidats correspondent à la fois aux exigences universitaires du poste d'enseignant et aux attentes de directeurs/directrices de l'Institut des langues étrangères.

Par rapport à l'enseignement, les recherches scientifiques procurent plus d'ennuis professionnels aux enseignantes du FLE de RUC à cause d'un délai limité pour la publication. L'insuffisance du temps ne concerne pas que le temps consacré aux études et à la rédaction des articles, mais encore le temps celui de l'attente de la publication.

(Si l'on se sent très dur pour faire le travail,) c'est très difficile de publier nos recherches. La publication des articles en langue et littérature française nécessite une plus longue échéance par rapport à d'autres disciplines, l'économie par exemple. [...] À l'Index CSSCI, les revues de catégorie « Économie » sont beaucoup plus nombreuses que celles de catégories « littérature étrangère » ou « langues étrangères » (Ens 2)

L'enseignante 2 compare la discipline FLE avec celle de l'économie en ce qui concerne le nombre des revues. Les enseignantes du FLE ont très peu de chance de publier les articles dans les périodiques reconnues au niveau national par l'administration universitaire. Il en résulte une durée de rédaction et de publication

beaucoup plus long que dans d'autres disciplines de sciences sociales et humaines à RUC. Le délai et le nombre de publication exigés constituent en effet des contraintes pour le perfectionnement de recherche : les universitaires du FLE sont obligés de se fatiguer à produire plusieurs articles sans en approfondir un.

D'ailleurs, les enseignantes reconnaissent que leur formation initiale faible a une incidence sur leur activité de recherche. Plus concrètement, les enseignantes-chercheuses de FLE sont d'origine de formations diverses et ne bénéficient pas toujours de formations favorables à la recherche. Certaines enseignantes ont obtenu un diplôme de master professionnel en France alors que d'autres n'ont obtenu qu'un master en Chine lors de leur recrutement. Elles sont obligées de continuer les études doctorales tout en travaillant. D'ailleurs, en travaillant pour longtemps en Chine, la formation des chercheurs du FLE est peu avancée et certaines enseignantes du FLE n'ont pas suivi une formation scientifique au sens strict du terme.

Je ne me souviens pas d'avoir suivi des études théoriques en master. À l'époque, la formation en master n'était pas aussi systématique et méthodologique qu'aujourd'hui. Nous avons toujours travaillé les compétences linguistiques. Nos camarades de classe, que ce soit leur axe de recherche, ont rédigé toutes et tous un mémoire sur les missionnaires, car c'était l'intérêt de recherche de notre directeur de mémoire. (Ens 1)

Le niveau général des diplômés en master du FLE a laissé à désirer à cause de ce mode de formation centré toujours sur les compétences linguistiques et privé de méthodologies de recherche et d'études théoriques. La formation de master en milieu du FLE se fonctionnait comme prolongation de celle de licence, c'est pourquoi les universitaires issues de ce mode se heurtent à de multiples difficultés dans la recherche.

La difficulté la plus grande de recherche, c'est que je ne sais pas quoi écrire. Il me faut beaucoup lire et recueillir des documents pour la rédaction d'article. (Ens 5)

La discipline FLE fonctionne donc dans un cycle infernal. Les universitaires de FLE, ayant une base fragile dans la recherche, se privent de droit à la parole en milieu

scientifique, ce qui aboutit à une vitesse ralentie de développement de la discipline FLE dans les universités.

6.5 Conclusions partielles : le FLE en voie de disciplinarisation difficile

Avec un développement d'une quinzaine d'années, la discipline FLE à RUC est relativement jeune en milieu institutionnel supérieur chinois, par rapport à l'histoire de l'E/A du FLE en Chine. Les représentations de la discipline FLE (contenus, croyances, contextualisation ; cf. 2.2.3.3) chez les étudiants, les enseignants et les responsables de RUC ne se forment au hasard, mais la tendance sociale, les opinions publiques, les expériences de l'E/A du FLE à RUC agissent sur la prise en forme des représentations disciplinaires.

Après la première analyse des représentations de la discipline FLE chez les acteurs du terrain, nous remarquons que la pluridisciplinarité caractéristique fondamentale de ce terrain, est l'élément fortement lié au statut disciplinaire du FLE et agit sur la construction de la discipline FLE à RUC.

La plupart des étudiants cherchent excessivement la pluridisciplinarité de RUC au lieu de se concentrer sur les études disciplinaires du FLE. Que ce soit à la postulation de candidature au *Gaokao* ou durant les études universitaires, l'attention des étudiants porte principalement sur la pluralité du milieu universitaire et les acquis d'autres disciplines, ce qui se passe rarement dans les universités des langues étrangères où la discipline des LE se place en position centrale. Ils prennent la discipline FLE comme tremplin vers d'autres disciplines, au lieu de l'apprendre comme une vraie discipline universitaire. Cette discipline souffre ainsi d'une « débiliteinnée » à RUC : les motivations des étudiants sont insuffisantes dès le début de l'apprentissage du FLE ; il est aussi difficile de maintenir les motivations d'apprentissage de ceux qui aiment les études du français dans un environnement où l'emportent les études et les recherches en sciences sociales. Située au bas de la « chaîne alimentaire », la discipline FLE occupent une « part du marché » toute petite dans ce terrain par rapport à d'autres disciplines de sciences sociales et humaines : les

étudiants ont donné l'admiration, voire le culte aux disciplines de sciences sociales.

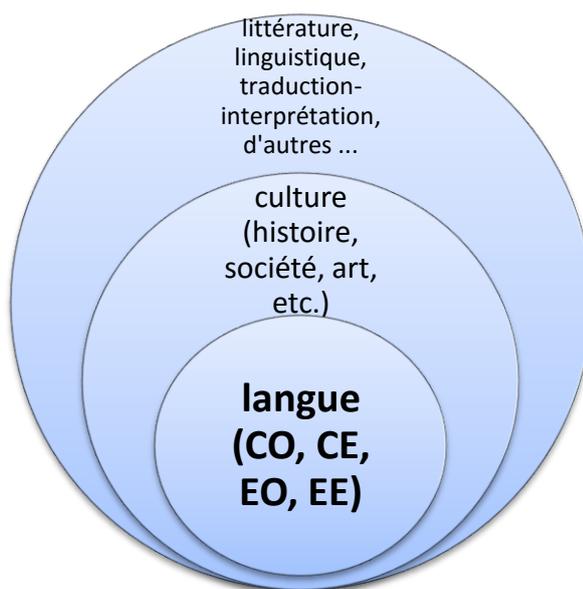
La pluridisciplinarité et surtout la supériorité écrasante des disciplines de sciences sociales donnent lieu à une attitude indifférente des responsables de l'administration universitaire envers la discipline FLE. Le grand écart du potentiel disciplinaire en ce qui concerne la formation des étudiants et la production des savoirs scientifiques défavorise le statut de la discipline FLE à RUC : lors de la prise de décisions des politiques éducatives, les responsables ont tendance à concevoir les politiques en fonction du développement des disciplines-atouts de l'université et uniformiser les exigences, sans tenir compte des particularités des disciplines des langues étrangères à l'égard de formation des étudiants et de recherches scientifiques des enseignants-chercheurs. Leur définition de la discipline FLE entre en conflit avec leur agir politique : d'une part, ils considèrent la discipline FLE comme une discipline de formation et de service en souhaitant imposer le modèle de formation à «compétences composées», d'autre part, la réforme du curriculum au niveau universitaire exige que toute discipline doive s'orienter vers une discipline scientifique. Cette contradiction exerce un effet négatif sur la prise de conscience disciplinaire des étudiants et le développement professionnel des enseignantes du FLE au cours de la construction disciplinaire du FLE.

Comme le cas des étudiants, le décalage colossal entre la discipline FLE et les disciplines principales de l'Université⁶⁸ (par exemple, le droit, les études économiques et financières, la sociologie, le journalisme ou les études marxistes, etc.) en matière de l'effectif et du renommé disciplinaire exerce une pression considérable sur les enseignantes du FLE à RUC : la «part du marché» faible de la discipline FLE influence fortement la satisfaction professionnelle des enseignants parce qu'elles éprouvent un sentiment d'infériorité dans les domaines de formation des étudiants et de recherche, de droit limité à la parole au niveau universitaire sur l'élaboration du curriculum et de soutiens restreints au développement professoral. Le statut marginalisé de la discipline FLE ne permet un champ d'action convenable aux

⁶⁸ Pour l'information, neuf disciplines se placent dans la catégorie A+ dans la quatrième Évaluation des disciplines du Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine en 2017.

enseignantes pour qu'elles s'engagent librement dans la construction disciplinaire du FLE.

En ce qui concerne la formation des étudiants, malgré les limites de la politique uniforme du curriculum (réduction de crédits des cours spécialisés, augmentation de crédits des cours transversaux, etc.), les enseignantes du FLE tentent de garantir l'E/A du français et de la culture française pour fournir une base solide aux étudiants pour qu'ils approfondissent les domaines disciplinaires, ce qui est prouvé par les représentations de l'E/A des étudiants : ils ont évalué la plupart des cours de langue et de culture française ont été évalués comme étant satisfaisants, que ce soit à l'égard de méthodologies d'enseignement ou de leurs acquis dans les matières. Pourtant, il est à noter que cette priorité donnée aux savoirs linguistiques dans le curriculum du FLE est une sorte de compromis regrettable : les enseignantes sont obligées de réduire certains cours des études disciplinaires à des crédits limités ou à un grade inférieur⁶⁹, ce qui coûte en effet la disciplinarité du FLE. La modification du curriculum imposée par l'*Itinéraire* donne lieu à la définition du FLE en tant que discipline appliquée par les étudiants et à leur représentation du contenu et du mode d'organisation disciplinaire du FLE comme dans la figure 12 :



⁶⁹ La priorité est donnée aux «cours spécialisés obligatoires » et un «cours spécialisé à option » risque d'être annulé à cause du manque d'inscrits.

Figure 12 hiérarchisation des contenus disciplinaires du FLE à RUC

Concernant les contenus disciplinaires du FLE, une étendue vaste mais des contours flous et instables apparaissent dans les discours des étudiants : certains interviewés ont même intégré les disciplines économique ou financière au FLE. Du point de vue de son mode d'organisation, le FLE à RUC se caractérise par une organisation en sous-domaines (compréhensions orale et écrite, expressions orale et écrite, littérature, linguistique, traduction-interprétation, histoire, art, politique, économie, société etc.). Pour les étudiants spécialistes à RUC, l'organisation en sous-domaines s'articule à une hiérarchisation qui rend compte de l'état réel de la construction disciplinaire du FLE à RUC.

Selon les étudiants, le curriculum et l'E/A du FLE ont attesté que la langue française était le noyau dur du FLE, complétée par les sous-domaines culturels et que les cours des études disciplinaires (surtout les cours à orientations fonctionnelles) étaient loin d'être l'objet du développement prioritaire à RUC. En licence, surtout au niveau élémentaire, faire maîtriser ou acquérir les compétences à communiquer langagièrement constitue la première visée de la discipline FLE, qui ne correspond pas à celui d'une discipline scientifique ; ce n'est qu'à partir des troisième et quatrième années où une initiation à des spécialisations se met en place pour les étudiants ; l'E/A des domaines disciplinaires s'organise autour des connaissances, à la différence d'autres disciplines en sciences sociales à RUC qui s'organisent autour des problématiques reliées entre elles et de la découverte des solutions qui s'y attachent. C'est la raison pour laquelle la discipline FLE n'est qu'une discipline de formation pour les étudiants qui s'investissent dans cette discipline moins activement que dans d'autres disciplines de sciences sociales.

Ainsi, **la contradiction entre le curriculum réformé du FLE et sa définition en tant que discipline appliqué par la plupart des acteurs à RUC** constitue le deuxième obstacle à la construction disciplinaire du FLE dans cette université pluridisciplinaire. Or, au cours de nos entretiens auprès des acteurs du terrain, nous nous sommes aperçus qu'une discipline est estimée peu valorisante si elle ne se fixe

pas la production des savoirs pour mission principale et qu'elle risque de perdre le statut de « discipline universitaire ».

Malheureusement, dans une université pluridisciplinaire axée sur la recherche comme RUC, la discipline FLE semble être écartée des disciplines principales et être très en retard dans la recherche par rapport à d'autres disciplines, ce qui empêche son développement durable dans cette université.

Il est à noter que ce retard s'explique déjà par les représentations professionnelles des enseignantes du FLE. D'un côté, à cause de leur formation initiale centrée sur les compétences langagières, certaines enseignantes insistent sur le travail pédagogique en déniaient la recherche comme travail intrinsèque du métier d'universitaire. En indiquant que la recherche et l'enseignement sont des activités incompatibles dans la construction disciplinaire du FLE et leur vie professionnelle, elles remettent en question la valeur de recherche dans la construction disciplinaire du FLE. De l'autre, les enseignantes du deuxième groupe acceptent volontairement que l'enseignement et la recherche forment un tout comme activités professionnelles d'universitaires. La discipline FLE est définie en tant que discipline universitaire pour elles et la mission principale des universitaires du FLE constitue non seulement la transmission de connaissances disciplinaires, des méthodologies de recherche, mais encore la production des savoirs disciplinaires du FLE. La recherche leur permet d'acquérir une meilleure maîtrise du thème étudié, de mieux s'engager dans des interactions avec les étudiants et de promouvoir le développement disciplinaire du FLE. Malgré leur investissement en recherche, elles souffrent d'une grande pression en ce qui concerne le travail scientifique : d'énormes charges de travail pédagogique, moins de chances de publications faute de revues du FLE reconnues par l'administration universitaire, la complexité des procédures de financement des projets de recherche, etc.

Le retard de la discipline FLE dans le domaine de la recherche et les difficultés auxquelles font face les universitaires constituent ainsi le troisième obstacle à la construction disciplinaire du FLE, car le développement professoral relativement lent empêche la promotion du statut disciplinaire du FLE dans cette

université pluridisciplinaire.

Les représentations disciplinaires du FLE auprès des étudiants, des enseignantes et des responsables nous permettent de configurer cette discipline à RUC, de découvrir la définition de la discipline FLE, les contenus disciplinaires, la hiérarchisation des sous-domaines, les principales méthodologies pratiquées sur le terrain, ses valeurs et son statut, et d'évaluer l'E/A disciplinaire et le niveau de recherche dans ce terrain donné. Les principaux obstacles à la construction disciplinaire du FLE se révèlent enfin au moyen de l'analyse des représentations disciplinaires du FLE. Voilà autant de « matières premières » enrichissantes que nous explorerons dans le chapitre suivant.

Chapitre VII

Pour une meilleure disciplinarisation du FLE

Dans les chapitres précédents, nous avons longuement analysé les représentations disciplinaires du FLE chez les trois groupes d'acteurs directement concernés dans la construction disciplinaire au sein d'une université pluridisciplinaire telle qu'à RUC et nous avons bien remarqué que leurs représentations disciplinaires du FLE sont loin d'être communes, encore moins cohérentes. Il en résulte une construction centrifuge et non centripète de la discipline FLE, ainsi qu'une certaine perplexité chez les étudiants de français et leurs enseignantes. En conséquence, la discipline FLE à RUC semble s'orienter dans plusieurs directions différentes les unes des autres et elle a du mal à se disciplinariser en synergie.

Cependant, ainsi que nous l'avons annoncé dès le départ de notre travail, notre recherche didactologique en vue d'actions ne se s'arrête pas là comme il se doit devant les problèmes constatés sur le terrain, loin s'en faut ! Il nous importe d'agir afin de remédier à la situation insatisfaisante voire même décourageante où la discipline de français se trouve actuellement à RUC, bien qu'il soit difficile de se faire entendre dans la société chinoise très hiérarchisée.

À cet effet, le dernier chapitre de la présente étude sera consacré à des propositions de principes d'intervention en faveur d'une meilleure construction disciplinaire du FLE à RUC en particulier. Mais avant tout, il convient de savoir gérer le rapport de la disciplinarisation contextualisée du FLE respectivement avec les représentations disciplinaires, la conception de la langue, le statut disciplinaire du FLE, les politiques institutionnelles, ainsi que le niveau général de la discipline FLE en milieu supérieur chinois. Dans une large mesure, tels sont les facteurs qui pèsent de près ou de loin sur la disciplinarisation du FLE en contexte.

7.1 Facteurs pesant sur la disciplinarisation du FLE

Pour être claire, nous aimerions diviser ces facteurs en deux catégories. La première dite interne concerne les représentations disciplinaires, la conception de la langue et le statut disciplinaire du FLE ; la seconde comporte les politiques institutionnelles et le niveau général de la discipline FLE en milieu supérieur chinois.

7.1.1 Les facteurs d'ordre interne

Logiquement, les représentations disciplinaires, la conception de la langue et le statut disciplinaire du FLE sont autant de facteurs internes dès lors qu'ils se rapportent étroitement aux personnes qui se les représentent d'une façon ou d'une autre.

7.1.1.1 Représentations disciplinaires et disciplinarisation du FLE

Inutile de revenir ici sur l'importance des représentations disciplinaires du FLE dans la détermination de la nature disciplinaire du FLE (étant donné sa constitution, son statut et les attitudes de ses enseignants et étudiants). Il est pourtant nécessaire de souligner que les représentations disciplinaires évoluent, changent et varient avec le temps, l'espace et surtout les acteurs concernés. En effet, dans la présente recherche, nous avons remarqué que les expériences antérieures de l'apprentissage scolaire de l'anglais façonnent chez les étudiants et certains responsables l'idée reçue selon laquelle le FLE est par excellence une discipline de service ou de soutien. C'est d'ailleurs une idée renforcée et très généralisée de nos jours partout en Chine. Elle démotive souvent les étudiants - y compris à travers l'opinion de leurs proches - dans leur étude de la langue, de la littérature même de la culture françaises. À cela encore il faut ajouter que cette conception très utilitariste de la langue en général et du FLE en particulier empêche les étudiants de français de s'identifier disciplinairement.

Les représentations disciplinaires du FLE des acteurs du domaine sont également liées aux valeurs traditionnelles chinoises. En effet, aux yeux de la grande majorité des Chinois moyens, tout homme qui sait manipuler un outil n'est en fin de compte qu'un travailleur manuel au service des autres. Or, selon l'enseignement de *Confucius*

– «un fils de seigneur n'est pas un vase » (traduction littérale du chinois 君子不器), cela veut dire pour les Chinois qu'il n'importe pas d'être spécialisé dans une technique particulière, mais qu'il importe d'être érudit en connaissances de toutes sortes pour devenir un «homme de qualité», un «homme de bien» respecté et respectable pour son entourage par opposition à «l'homme de peu» (小人) (CHENG, Anne, 1997 : 61). Bien sûr, les étudiants et/ou enseignants spécialistes du FLE ne se voient pas assimilés aux «hommes de peu», mais ils n'ont pas gagné le rang d'«homme de qualité» non plus. Cela explique en partie la surévaluation généralisée de la pluridisciplinarité à RUC.

7.1.1.2 Conception de la langue et disciplinarisation du FLE

Évidemment, dans la construction disciplinaire du FLE, la conception de la langue des acteurs du domaine joue un rôle non moins important que les représentations disciplinaires, parce qu'elle fonde dans une grande mesure la définition de la discipline FLE et décide les représentations disciplinaires du FLE. En d'autres termes, et de manière plus concrète, les représentations instrumentalistes de la discipline FLE des étudiants, enseignants et responsables proviennent de leur conception instrumentaliste de la langue en général et de celle du FLE en particulier.

Nous tenons à dire que sur le fond historique et culturel, la conception instrumentaliste de la langue peut remonter très loin en Chine, du fait que la langue y a été longtemps et toujours envisagée et utilisée comme un outil particulier et puissant de la politique et des idéologies, les autorités cherchaient à monopoliser le droit à la parole avec l'aide de cet outil. Nous pensons ici en particulier à deux célèbres événements historiques chinois qui se sont produits tous les deux en étroit rapport avec la langue, ce sont «Autodafé des livres et enterrement vivant des lettrés sous le règne du Premier Empereur des Qin»⁷⁰ (焚书坑儒) et «Inquisitions littéraires» (文

⁷⁰ D'après le *Shiji* (livre d'annales dû à Sima Qian, un historien de cour de la dynastie Han), 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. D'un point de vue politique, les livres de poésie et d'histoire ancienne étaient jugés dangereux, parce que contenant des portraits de dirigeants vertueux ; quant aux ouvrages de philosophie, ils prônaient souvent des idées incompatibles avec le régime impérial. La langue était donc vecteur des pensées «dangereuses» aux yeux de la classe dirigeante.

字狱) au XVIII^e siècle sous le règne des Qing⁷¹. La conception de la langue joue le rôle aussi important que les représentations disciplinaires dans la construction disciplinaire du FLE, parce qu'elle fonde dans une grande mesure la définition de la discipline FLE.

Dans cette logique de l'instrumentalisation de la langue, toutes les langues vivantes dont le français sont envisagées comme moyen et but de former les gens à un outil de communication. D'où la fonctionnalité de la langue au détriment de sa disciplinarité. Tel est exactement le cas du FLE à RUC. Ce qui est le plus inquiétant, c'est que, nous l'avons vu, les trois acteurs (étudiants, enseignants et responsables) sont très partagés tant sur la nature disciplinaire du FLE, ses valeurs, que sur sa composition même. Nous aurons tendance à croire que la difficulté du développement de la discipline FLE à RUC réside en partie dans la conception instrumentaliste de la langue et les représentations disciplinaires qui y restent attachés.

Par contre, une fois que le FLE est conçu autrement qu'un simple outil de communication par certains étudiants et enseignantes à RUC, ils cherchent à construire le FLE vers une discipline autonome à la hauteur des sciences humaines.

7.1.1.3 Statut disciplinaire et disciplinarisation du FLE

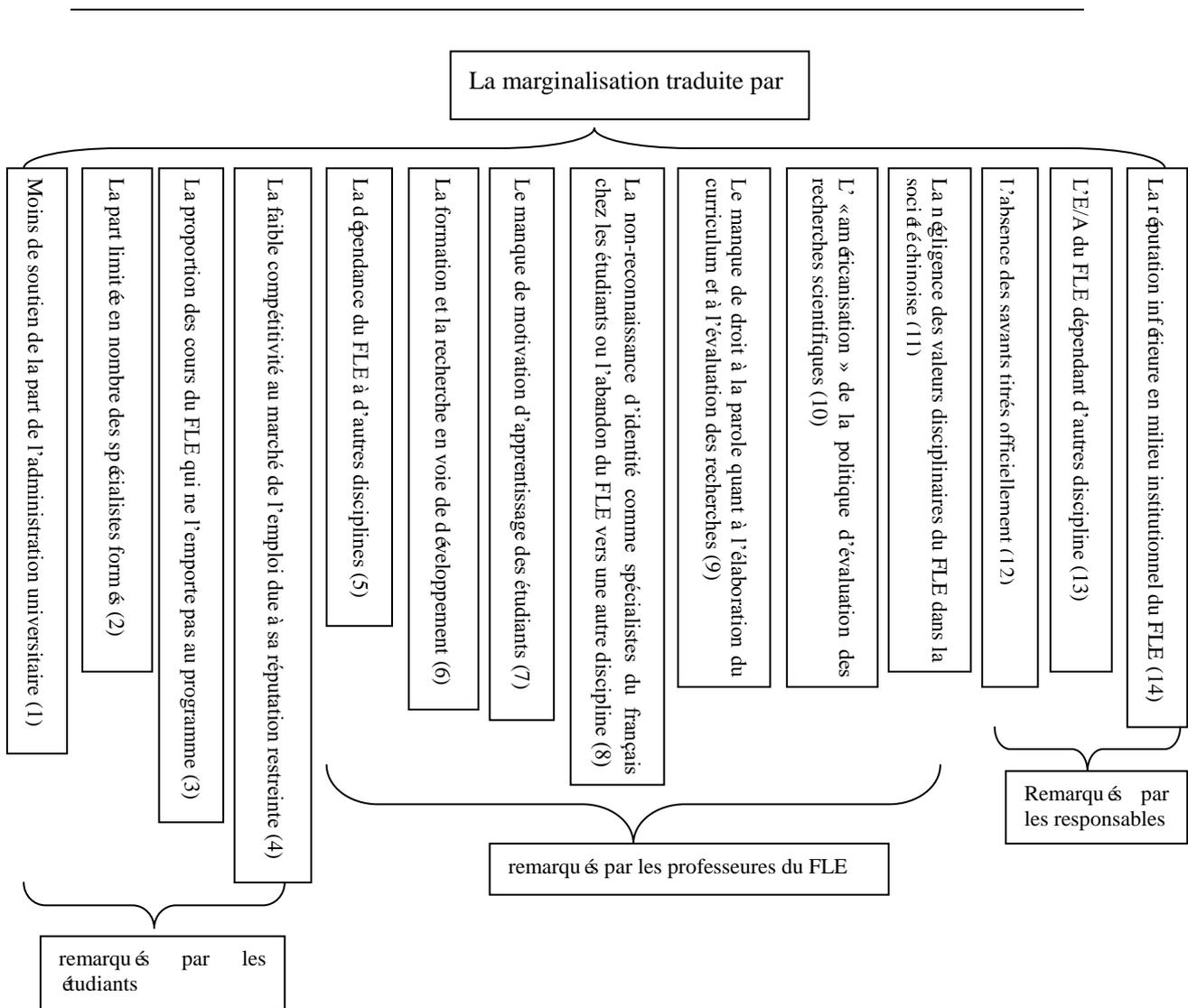
Par «statut disciplinaire», nous entendons la place qu'une discipline, la langue française par exemple, occupe dans l'éducation supérieure d'un pays et/ou d'une université par rapport aux autres disciplines. Il fait partie intégrante des représentations des acteurs sur la discipline. À la suite de nos entretiens avec les acteurs du terrain, nous avons appris que ces derniers ne voient pas la discipline FLE jouir d'un statut adéquat. Au contraire, à leurs yeux, elle est marginalisée et statutairement, elle souffre d'une infériorité absolue en milieu éducatif chinois, plus particulièrement à RUC (cf. 5.2.5, 6.1.4, 6.2.1). La question qui se pose ici est de

⁷¹ Cette notion se réfère à la persécution des intellectuels due à leur écrits en Chine. Elle s'est produite sous toutes les dynasties, mais s'est pratiquée le plus fréquemment sous la Dynastie des Qing. Les persécutés pouvaient n'écrire une seule phrase ou quelques mots : les gouverneurs les considéraient comme des offenses.

savoir pourquoi la discipline FLE se trouve en état d'infériorité face aux autres disciplines.

La première raison est d'ordre historique : on l'a vu, depuis les années 1950, les langues étrangères dans leur ensemble sont désormais devenues secondaires en Chine après le fameux Regroupement des disciplines et établissements d'enseignement supérieur (院系调整), parce qu'à l'époque, on trouvait les langues étrangères franchement inutiles à l'industrialisation du pays qui était alors économiquement et idéologiquement la première préoccupation de toute la Chine et de tous les Chinois. Jusqu'à aujourd'hui, malgré l'essor spectaculaire de l'économie chinoise, la discipline FLE reste comme tant d'autres langues étrangères à l'écart du développement prioritaire des secteurs nationaux, pour la même et la plus simple raison que les langues, quelque utiles qu'elles soient, ne constituent pas les forces au profit de la puissance nationale et de la compétitivité de la Chine sur la scène internationale, contrairement aux disciplines de sciences dures ou exactes.

D'une manière générale, la marginalisation de la discipline FLE peut être schématisée ci-après :



Puis, psychologiquement parlant, le FLE mal classé affecte l'attitude d'apprentissage des étudiants et celle de travail des enseignants. Le FLE marginalisé réduit ensuite la motivation d'apprentissage des uns, et le sentiment de réussite professionnelle des autres. Le FLE infériorisé cause enfin la perte de confiance de soi aussi bien des étudiants que des enseignants de français et des administrateurs universitaires, ce qui encouragerait à la longue le pessimisme et l'attentisme parmi les trois groupes d'acteurs du domaine aux dépens du développement durable de la discipline FLE.

En troisième et dernier lieu, la remise en cause du statut disciplinaire du FLE tient au fait que, on l'a vu également, dans l'ensemble, le monde francophone chinois demeure encore trop petit, trop faible pour se faire entendre en Chine plus particulièrement sur le plan des travaux de recherche de qualité. Alors que les articles

du domaine publiés en Europe ne sont pas toujours reconnus comme valorisants, il en est de même en Chine pour les publications de nos collègues chinois de français. Quand les recherches françaises et francophones sur lesquelles est fondée la discipline FLE sont peu valorisées, le statut disciplinaire du FLE dans le monde est forcément affecté à la baisse.

7.1.2 Les facteurs d'ordre externe

Le temps est venu d'aborder l'influence des politiques institutionnelles et du niveau général de développement de la discipline FLE en milieu supérieur chinois sur la construction disciplinaire du FLE. Dans le sens de facteurs externes, le premier affecte la disciplinarisation du FLE de l'extérieur de la discipline FLE, alors que le second a un impact en dehors du terrain.

7.1.2.1 Politiques institutionnelles et disciplinarisation du FLE

Comme dans la question du statut disciplinaire, les politiques linguistiques, pédagogiques et éducatives au sein d'une université sont elles aussi très liées aux représentations disciplinaires des acteurs, et en particulier des acteurs-responsables universitaires. Les résultats de nos entretiens nous ont montré combien les étudiants et enseignants de français sont obligés d'agir conformément aux directives de leurs supérieurs de l'université qui veulent faire passer avant tout la pluridisciplinarité et la recherche. Toute la recherche, rien que la recherche. Il en résulte que les étudiants de français, au lieu de s'appliquer à l'étude de leur discipline proprement dite du FLE, privil gent les enseignements transversaux sous le prétexte du développement des qualités générales individuelles des personnes au point qu'ils se sentent intellectuellement et psychologiquement surchargés, pressés, stressés et épuisés. Et ils finissent souvent par délaisser, jusqu'à l'abandonner, leur spécialité de FLE faute de temps, d'énergie, et bien entendu, d'intérêt. Cette pluridisciplinarité obligée, généralisée et uniformisée dans la seule perspective de la recherche affecte durablement la prise de conscience disciplinaire du FLE aussi bien chez les étudiants

que les enseignants.

La politique volontariste de l'université centrée sur l'évaluation professionnelle des enseignants principalement et prioritairement en fonction des travaux de recherche engagés, accomplis et publiés pose aussi problème à la construction disciplinaire du FLE. Il suffirait d'invoquer ici deux cas exemplaires pour le démontrer.

Dans la mesure où la discipline FLE est définie comme une discipline de formation, le développement d'aptitudes disciplinaires des étudiants (compétences de communication, de médiation, etc.) constituerait la mission primordiale de cette discipline. Du point de vue pédagogique, l'enseignement en classe, la correction des devoirs écrits et oraux seraient autant de moyens courants, efficaces et irremplaçables à la formation des spécialistes de FLE. Toutes ces pratiques exigeraient beaucoup de temps et un effort considérable des enseignants. Du coup, les enseignants sont confrontés à un fameux dilemme entre l'enseignement et la recherche : la charge lourde en matière de recherche les oblige à réduire le temps et la force consacrés à la classe de langue pour assurer une meilleure performance dans la recherche, au moins pour atteindre le niveau seuil d'évaluation professorale. Mais dans ce cas précis, les étudiants en sont victimes et ils n'hésitent pas à se manifester auprès de différentes directions de l'université.

Dès lors que la discipline FLE passe pour une discipline savante, elle aurait à produire des savoirs comme toutes les disciplines classiques. À ce titre, les enseignants deviendraient des scientifiques occupés à publier. Or, le nombre et la régularité d'articles revendiqués à la politique d'évaluation de performance professorale ne permettent pas aux enseignants d'approfondir une recherche bien ciblée ou de développer un domaine particulier auquel ils s'intéressent personnellement. C'est une politique d'évaluation que je me hasarde à appeler «sommatif»⁷² qui regarde seulement la fin quantitative et chiffrée sans tenir compte du processus de recherches des enseignants. Résultat : nos enseignants

⁷² Nous empruntons, par analogie, le terme «sommatif» au concept «évaluation sommatif» des apprenants pour décrire le développement professionnel des enseignants du FLE.

manquent de motivation et trouvent peu de plaisir dans la recherche. Il arrive que certains enseignants, pour se conformer à la politique d'évaluation, abandonnent leur axe de recherche originel. Ce qui compte pour eux, c'est de trouver un domaine riche en sujets d'études et susceptible d'être publié vite et facilement.

D'ailleurs, on néglige la disparité régionale dans la politique d'évaluation des enseignants pratiquée à RUC, parce qu'aucune revue française ou francophone ne figure dans la liste des revues à RUC, sauf celles indexées aux SSCI ou A&HCI. L'ignorance des milieux scientifiques non anglo-saxons implique une restriction de la sphère de recherches des enseignants du FLE et empêche ainsi le développement de certains domaines disciplinaires du FLE.

Enfin, il faut tenir compte de la compatibilité de la politique d'évaluation de la performance professorale avec le niveau général d'une discipline et l'état développemental du secteur éditorial de cette discipline. Dans le terrain de la présente recherche, l'inquiétude éprouvée par des enseignantes a aussi pour origine le nombre limité des revues scientifiques par rapport au nombre total des enseignants des langues étrangères en Chine.

Il faut avouer que la recherche scientifique de la discipline FLE se présente toujours à un niveau primaire, ce qui est confirmé par l'absence des revues « de haut niveau »⁷³ consacrées à la discipline FLE (cf. 1.2.2). Les enseignants font tout ce qui est en leur pouvoir pour que leurs articles soient admis dans les revues des disciplines des langues étrangères inondées d'articles des études d'anglais. En effet, comme nous l'avons montré dans le premier chapitre (cf. 1.1.3.1), les articles portant sur la linguistique ou la didactique du FLE n'ont presque aucune chance d'être publiés. Comme elle uniformise le critère pour les enseignants-chercheurs de toutes les disciplines et exige le même nombre de publications, la politique d'évaluation de performance professorale produit d'énormes pressions professionnelles et des tensions émotionnelles chez les enseignantes du FLE : leur travail ne leur donne pas satisfaction affective, car elles n'éprouvent ni reconnaissance professionnelle, ni

⁷³ « Les revues de haut niveau » se réfèrent ici à celles qui sont indexées dans la liste CSSCI, car c'est le seul critère d'évaluation du niveau scientifique d'une revue dans la politique de RUC. Ce terme n'a rien à voir avec le niveau réel d'une revue scientifique.

dignité personnelle dans cette université pluridisciplinaire. Or, les représentations du métier de professeurs du FLE pèsent lourd sur la construction disciplinaire, car les représentations professionnelles positives et saines du métier d'universitaire permettent d'accrocher les jeunes spécialistes du FLE à la construction disciplinaire du FLE. En cas de bonnes représentations professionnelles, les enseignants révoqueraient les pratiques didactiques et approfondiraient les savoirs disciplinaires de leur plein gré pour contribuer au développement durable de la discipline FLE.

Comme l'on parvient au consensus selon lequel les recherches scientifiques contribuent à la promotion de la discipline FLE dans les domaines de diffusion et de production des savoirs, le moment est venu de parcourir le développement général de la discipline FLE en matière de formation d'études disciplinaires et de recherche.

7.1.2.2 Niveau général de développement de la discipline FLE en milieu supérieur chinois

Le dernier facteur influençant la construction disciplinaire du FLE dans cette université pluridisciplinaire réside dans l'état actuel du développement disciplinaire même. Les difficultés des enseignantes dans la recherche révèlent en effet le niveau inférieur de la discipline FLE par rapport aux disciplines des sciences sociales dans cette même université en ce qui concerne la production des savoirs disciplinaires.

Parmi les enseignantes interviewées, celles qui sont diplômées d'une université de langue excellent en particulier en compétences linguistiques et en enseignement du français, alors que celles d'une université pluridisciplinaire préfèrent le travail scientifique et la rédaction des articles. Leurs discours au sujet de la formation initiale sur la recherche dans les universités respectives témoignent que la formation des spécialistes de FLE en Chine a longtemps fonctionné à un niveau peu élevé c'est-à-dire que la discipline FLE se positionnait plutôt vers l'application que vers la production des savoirs et que la formation doctorale disciplinaire du FLE est encore en voie de développement. Les enseignantes du FLE à RUC se rendent compte du décalage entre les compétences académiques, la maîtrise des savoirs disciplinaires et

les impératifs de recherche d'une université pluridisciplinaire.

En effet, la formation insatisfaisante des enseignants de FLE dans la recherche est à la fois la cause et l'effet du statut marginalisé de la discipline FLE. Les compétences de recherche (compétences linguistiques et communicatives, maîtrise des savoirs disciplinaires et des méthodologies de recherche) des professeurs ont influencé la qualité de formation des diplômés des masters et des docteurs qui détermine à son tour le niveau général du futur corps professoral et du développement disciplinaire, car la dynamique de la discipline FLE tient finalement au développement professionnel des enseignants. Vu la priorité accordée aux « compétences composées » pendant un certain temps dans l'histoire, la discipline FLE en milieu supérieur a perdu petit à petit son identité de discipline universitaire et savante : la transmission et l'héritage des savoirs disciplinaires du FLE se heurtent à de multiples difficultés dont la première consiste dans les idées confuses sur le noyau disciplinaire et ses contenus aux yeux des acteurs du terrain.

Prenons la recherche de didactique pour exemple. Ceux qui procèdent à des études en didactique du FLE sont une minorité pour les trois raisons suivantes :

Premièrement, la didactique du FLE, un domaine encore étranger à beaucoup d'enseignants du FLE, n'offre une formation doctorale que depuis dix ans en Chine⁷⁴. En ce qui concerne les recherches théoriques, il nous semble que la didactique du FLE en Chine et celle de l'anglais ne partagent pas le même paradigme de recherche : la première hérite et suit la Didactique des Langues et Cultures étrangères qui cherche une identité de discipline autonome, alors que la seconde dépend toujours de la Linguistique et relève de la catégorie de la « Linguistique appliquée ». Il y a plus de différences que de ressemblances dans le domaine des méthodologies de recherches entre les études de la didactique du FLE et celles de la didactique de l'anglais.

Deuxièmement, la didactique des langues étrangères en Chine se réfère automatiquement à celle de l'anglais si l'on parcourt les périodiques du domaine. Vu

⁷⁴ Selon XU Yan (2014 : 313), la Didactique des Langues-Cultures étrangères a été pour la première fois, enseignée en tant que discipline à part entière en Chine par M. FU Rong. Il a proposé une formation en master en 2002, puis en doctorat en 2008 en la matière. Il avait suivi ses études doctorales avec Robert Galisson, fondateur de la Didactologie des Langues-Cultures en France qui avait travaillé à l'autonomie de cette discipline.

la différence évoquée ci-dessus, les articles sur la Didactique du FLE n'ont presque pas de chance d'être publiés dans les revues chinoises. Les lacunes des revues chinoises consacrées à la didactique du FLE accroissent la difficulté de publication d'articles, sans compter le fait que l'administration universitaire néglige les revues franco-francophones. La recherche ne serait pas valorisante sans être publiée et n'éveillerait donc pas l'intérêt de recherche des enseignants-chercheurs.

Enfin, à l'opposé des recherches littéraires, linguistiques et traductologiques, les articles en didactique du FLE sont considérés comme trop peu scientifiques pour être publiés, les enseignants sont ainsi obligés de s'éloigner des recherches en la matière qui aurait pu contribuer à la formation des spécialistes du FLE.

Cela justifie un enseignement du FLE basé sur les méthodes empiriques, faute de théorisation contextualisée et solide des pratiques didactiques. La discipline FLE est, dans ce sens-là une discipline non autonome, bien qu'elle figure dans la sous-catégorie du *Catalogue de licences des Établissements supérieurs* (ci-après *Catalogue*)⁷⁵, car les périodiques scientifiques du FLE ne suffisent pas à soutenir le développement disciplinaire.

Sur notre terrain d'exercice et d'étude, la discipline FLE n'est pas équilibrée quant à la structure disciplinaire, à savoir que l'E/A des sciences du langage est beaucoup plus faible que celui de la littérature et que l'offre de formation se limite aux cycles de licence et de master ; du point de vue de la recherche scientifique, les sciences du langage et la didactique ne sont pas non plus avancées quant à la quantité de publications, c'est-à-dire que les études littéraires l'emportent largement dans la publication totale des enseignantes. Peu d'enseignants de FLE se livrent aux recherches en sciences du langage et en didactique et à plus forte raison dans la formation des masters spécialisés dans ces domaines. Encore moins de recherches relevant de ces deux derniers domaines sont publiées dans les revues scientifiques, car elles ne sont pas à la hauteur de la publication dans les revues indexées. La promotion professionnelle des professeurs connaît donc des obstacles à RUC puisqu'elle est

⁷⁵ La discipline FLE fait partie de la catégorie « Langues et littératures étrangères » rattachant à la Discipline de Littérature au *Catalogue*.

directement lié à la publication des recherches. Faute de professeurs ou de professeurs adjoints titulaires, il est impossible de fournir une formation de doctorat.

Il est à noter que la construction disciplinaire du FLE n'est pas dotée d'un système de planification⁷⁶ à RUC. Les acteurs du terrain suivent les exemples précédents sans prendre en considération la définition de la discipline FLE. Les universitaires (enseignantes du FLE, responsables) ne sont même pas parvenus à un consensus sur les éléments constitutifs de la discipline FLE, ni sur son statut dans l'éducation supérieure chinoise. Il est temps de la replanifier compte tenu des caractéristiques du terrain.

7.2 Construction disciplinaire du FLE dans une pensée complexe

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, l'image, la définition, la valeur d'une discipline détermine l'orientation de son développement. Les études de représentations disciplinaires révèlent en effet les facteurs clés influençant la construction disciplinaire du FLE dans une université pluridisciplinaire. Cette découverte nous permet d'agir sur les objectifs précis. Nous avons découvert, lors des observations et des entretiens, des conceptions qui réconcilient les acteurs du terrain, mais surtout des conflits conceptuels qui les empêchent d'agir de concert pour le perfectionnement du développement disciplinaire. Ce chapitre porte sur des propositions de remédiation contextualisées, c'est-à-dire que ces propositions visent en particulier l'amélioration de construction disciplinaire du FLE à RUC.

Nous proposons ici de repenser la construction disciplinaire du FLE dans une pensée complexe, plus précisément en ce qui concerne la définition du statut, du

⁷⁶ La « planification disciplinaire » est un concept que nous calquons sur la « planification linguistique » contribué par Robert Chaudenson (1991, cité par Cuq et Gruca, 2005 : 24). Ce linguiste français spécialiste des créoles à base lexicale française distingue :

- la planification sur le corpus : ce sont les interventions sur la langue elle-même, comme les modes d'appropriation, la fixation d'une norme, la régulation de l'orthographe, la terminologie ...
- la planification sur le status : ce sont les interventions sur les aspects sociaux, comme le statut, la diffusion, la promotion, les utilisations ...

La planification disciplinaire consiste en la planification sur la définition disciplinaire et sur les contenus en fonction de la définition.

noyau dur disciplinaire ainsi que la révision politique en fonction du terrain⁷⁷ en vue d'actions éventuelles comme il se doit de le faire en Didactique, car les acteurs du terrain ont toujours tendance à se représenter la discipline d'une manière simpliste.

Le concept de complexité est essentiel pour comprendre la disciplinarisation difficile du FLE à RUC, ses représentations en témoignent. Il est pertinent de saisir l'essentiel de ce concept.

7.2.1 La notion de complexité

Il existe en effet une opposition simplicité/complexité. La pensée et l'action des êtres humains obéissent inconsciemment à un paradigme, sinon à l'autre. Le paradigme de simplicité constitue la clé pour accéder à la notion de complexité.

7.2.1.1 Le paradigme de simplicité

Selon l'épistémologue Edgar Morin, les scientifiques, de Descartes à Newton, ont essayé de concevoir un monde parfait et d'avancer la pensée rationnelle qui a abouti à la construction d'une image scientifique du monde déterminée. Cette pensée de la rationalisation s'inscrit dans un paradigme de la simplicité qui « met de l'ordre dans l'univers, et en chasse le désordre ». Dans cette logique, le monde est objectif, explicable mais réducteur, c'est-à-dire que « l'ordre se réduit à une loi, à un principe. [...] Le principe de simplicité soit sépare ce qui est lié (disjonction), soit unifie ce qui est divers (réduction). » (Morin, 2005 : 79)

Le développement scientifique a contribué à nourrir la pensée rationnelle, qu'Edgar Morin a exprimé dans son ouvrage *Introduction à la pensée complexe* :

La science occidentale s'est fondée sur l'élimination positive du sujet à partir de l'idée que les objets, existant indépendamment du sujet, pouvaient être observés et expliqués en tant que tels. [...] Le sujet est renvoyé comme perturbation ou bruit, précisément parce qu'il est indescriptible selon les critères de l'objectivisme. (Morin, 2005 : 54-55)

⁷⁷ Par « terrain », nous entendons à la fois l'état actuel du développement disciplinaire du FLE en Chine et l'établissement dans lequel le FLE est dispensé en tant que discipline.

Pourtant, c'est toujours le développement scientifique qui a ébranlé l'édifice rationnel. Werner Heisenberg a formulé le *principe d'indétermination* lors de son expérience pour déterminer la position d'un électron à partir d'un microscope à rayon gamma. Il a découvert que la rencontre du photon avec l'électron lors de la mesure, provoquerait une variation de quantité du mouvement de l'électron. On a pu, soit mesurer la position, soit la vitesse, mais jamais les deux au même moment. Et les hommes de science étaient, lors de l'expérience, le « bruit » qui a déformé l'observation. La découverte du *principe d'indétermination* permet aux scientifiques de prendre conscience qu'il n'existe pas d'objectivité absolue, car l'observation dépend toujours de celui qui observe. La complexité est ainsi revenue dans la conscience humaine, par la voie même qui l'avait chassée.

7.2.1.2 Vers la complexité

Qu'est-ce que la complexité ? Le terme de complexité est pris au sens de son étymologie en latin « *complexus* » qui signifie « ce qui est tissé ensemble », dans un enchevêtrement d'entrelacements. Les constituants hétérogènes inséparablement associés, le paradoxe de l'un et du multiple sont donc inhérents à cette notion. La complexité est « le tissu d'événements, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas, qui constituent notre monde phénoménal. » (Morin, 2005 : 21)

La notion de complexité est une réaction contre l'emprise du paradigme de simplicité. Elle est en émergence dans le monde occidental avec l'élaboration de nouvelles conceptions, de nouvelles visions, de nouvelles découvertes dans les sciences naturelles, sociales et humaines.

Comme nous l'avons décrit ci-dessus, les scientifiques européens se rendent compte que la pensée complexe est une pensée liée « au désordre », à « des contradictions logiques », à « l'incertitude », à « l'incapacité d'être certain de tout, de formuler une loi, de concevoir un ordre absolu » et à « la conscience de la multidimensionnalité » (Morin, 2005 : 91-93). Sous la direction de la pensée complexe, l'ordre impeccable du monde, le déterminisme absolu et perpétuel,

l'obéissance à une Loi unique cèdent leur place à la complexité du réel, surtout quand il s'agit des phénomènes anthropo-sociaux. Christian Puren, en s'appuyant sur les travaux d'Edgar Morin, propose une définition comme suit :

Un objet « complexe » [...] est un objet dont on pense que l'on ne pourra jamais parvenir à une description globale, à une compréhension parfaite et à une maîtrise totale ; un problème « complexe » est un problème dont on sait qu'il n'existe pas de solution, ou du moins pas de solution unique, globale et permanente ; et ceci parce que les composantes de cet objet ou les données de ce problème sont 1) plurielles, 2) diverses, 3) hétérogènes, 4) interreliés, 5) variables, 6) instables, 7) contradictoires et 8) impossibles à observer ou analyser sans effets provoqués par l'acte même d'observation ou d'analyse.

La notion de complexité nous fait comprendre que l'univers n'est pas entièrement saisissable au moyen de systématisation ou de catégorisation et qu'il comporte à la fois des régularités et des irrégularités qui font une chose complexe. Les êtres humains doivent apprendre à vivre en dehors d'un monde régi par le déterminisme. La complexité essaie d'éliminer les effets pervers générés par le paradigme de la simplicité :

La pathologie moderne de l'esprit est dans l'hyper-simplification qui rend aveugle à la complexité du réel. La pathologie de l'idée est dans l'idéalisme, où l'idée occulte la réalité qu'elle a mission de traduire et se prend pour seule réelle. La maladie de la théorie est dans le doctrinarisme et le dogmatisme, qui referment la théorie sur elle-même et la pétrifient. La pathologie de la raison est la rationalisation qui enferme le réel dans un système d'idées cohérent mais partiel et unilatéral. (Morin, 2005 : 23-24)

Il ne s'agit certainement pas de refuser toute existence de la raison, puisque nous avons besoin d'un monde cohérent et organisé et aussi des modèles clairs pour rendre la vie, le travail plus faciles et plus logiques. Mais la vérité du monde ne se représente pas non plus si l'homme ne reconnaît pas l'existence des choses indéterminées, inexplicables ou exceptionnelles. Il est temps de produire du sens à partir de la zone de flou, de non-déterminé, de diversifié parce que celle-ci est éclairante pour comprendre la zone du réel accessible à l'entendement humain.

En effet, l'indétermination, la non-catégorisation, le flou se trouvent parmi les

pensées chinoises anciennes, plus précisément, dans le Taoïsme. LAO Tseu (老子), grand maître de l'école du Taoïsme, enseigne au peuple chinois dans *le Livre de la Voie et de la Vertu* que la réalité profonde du monde n'est pas réductible à un ensemble de préceptes moraux, l'idée centrale du Confucianisme. Il précise surtout les relations entre l'un et le multiple par

La Voie produit le Un,
Le Un produit le Deux,
Le Deux produit le Trois,
Trois produit les Dix Mille êtres. (Larre, 1972 : 127)

Le Taoïsme entend rechercher une Unité dans la diversité de l'univers tout en reconnaissant que la diversité ne sera jamais réductible à l'Unité. Cette Unité (le Un) est le lieu où se réconcilient le *Yin* et le *Yang* désignés par le «Deux ». Le *Yin* et le *Yang* représente des états évolutifs des choses, à titre d'exemples, le passage continu de la nuit (*Yin*) au jour (*Yang*), du froid hivernal (*Yin*) à la chaleur estivale (*Yang*). L'univers n'est pas stable, figé, invariable. En particulier, avec l'emblème du *Yin* et du *Yang*, le peuple chinois comprend que dans le monde phénoménal, rien n'est totalement *Yin* et rien n'est totalement *Yang* : la partie sombre (*Yin*) comporte un point clair et la partie claire (*Yang*) comporte un point sombre ; les deux parties sont distinctes tout en étant indissolublement unies. Il s'agit là une imbrication, complexe par excellence, qui donne au monde son sens. La notion de complexité existe donc en Chine depuis des siècles, sous ses propres modalités, et lutte toujours contre la systématisation et la classification à outrance.

Il est donc pertinent de repenser la planification ou la construction disciplinaire du FLE en nous appuyant sur la pensée complexe.

7.2.2 Effets pervers de pensée simpliste

Comme nous l'avons montré dans les chapitres précédents, les représentations disciplinaires des acteurs du terrain montrent que le paradigme de simplicité a généré des effets pervers sur la construction disciplinaire du FLE à RUC, contre lesquels

nous souhaitons analyser dans les trois niveaux disciplinaires : didactologique, didactique et méthodologique, et de proposer certaines mesures.

7.2.2.1 Au niveau didactologique

La construction disciplinaire du FLE est, de fait, située au niveau didactologique. On risque de tomber dans le piège de l'épistémologie universelle et simpliste, c'est-à-dire que les théories éducatives sont valables pour toutes les disciplines et que la construction disciplinaire devrait s'appuyer sur des théories externes de cette discipline que sur son fonctionnement réel.

Dans notre terrain, ceux qui élaborent les politiques éducatives ont tendance à adopter une conception éducative globale et proposent des résolutions valables pour certaines disciplines, mais inadaptables à d'autres. Le fossé s'élargit ainsi entre les conceptions éducatives universitaires et les pratiques des étudiants et des enseignants d'une discipline donnée. En l'occurrence, la discipline FLE est victime des politiques uniformisées susceptibles de compromettre son fonctionnement et son développement, car les décideurs ne tiennent pas compte des particularités relatives à la formation des étudiants et au développement professoral du FLE. Bien que les textes administratifs (sur la formation des étudiants, sur l'évaluation de performance professorale) soient générales et ne visent explicitement aucune discipline particulière, les articles sont élaborés en fonction des disciplines de sciences sociales ayant pour première vocation la recherche, ce qui donne lieu à des interférences sur le développement disciplinaire du FLE aussi bien sur la formation des étudiants que sur le développement professionnel des enseignants.

En ce qui concerne la formation des étudiants, nous prenons pour exemple l'*Itinéraire de formation des étudiants*. L'idée directrice de cette politique est d'uniformiser les programmes de toutes les disciplines à RUC en vue de réaliser la première visée universitaire – le développement des compétences de recherche chez les étudiants de tous les cycles et de toutes les disciplines. Il n'est pas tout à fait inexcusable pour RUC de rendre prioritaire la recherche, car elle se positionne en tant

qu'université de recherche. Mais il est aussi approprié d'indiquer que les décideurs de la politique ignorent « la diversité disciplinaire »⁷⁸. Pour la formation des étudiants du FLE, on distingue, en effet, les visées d'acquisition des compétences de communication langagière et de recherches disciplinaires. La négligence de visée pratique donne lieu à une base moins solide des étudiants en FLE, ce qui, par la suite, décrie la motivation des étudiants dans la recherche disciplinaire.

Quant au développement professionnel des enseignants, déontologiquement parlant, les politiques d'évaluation professorale exigent des enseignants-chercheurs un ensemble parfait de valeurs morales dans le cadre de leur travail d'enseignement et de recherche, sans leur accorder des soutiens effectifs. Elles rendent le travail des enseignants difficile par la complication des critères de promotion professionnelle (l'évaluation quantifiée des recherches, « l'américanisation » des listes de revues, la sous-estimation des traductions, etc.) et des mesures de demandes de soutiens financiers compliqués dans le contexte disciplinaire du FLE.

7.2.2.2 Au niveau didactique

Le niveau didactique concerne particulièrement l'E/A disciplinaire « étant constitué de l'ensemble des positions à partir desquelles il est possible d'objectiver l'ensemble des questions concernant le « comment enseigner », le « comment apprendre » et les relations entre le « comment enseigner » et le « comment apprendre » » (Puren, 1999a : 30-31). Le champ didactique est schématisé par Christian Puren en fonction des positions suivantes :

⁷⁸ La « diversité disciplinaire » est un terme que nous calquons sur la « diversité culturelle » qui se réfère à son tour à la « biodiversité », constatation de l'existence de la diversité en biologie dans la nature. Par ce terme, nous entendons l'existence de différentes disciplines au sein d'une université et le fait que chaque discipline se développe de manière différente. Comme la diversité culturelle qui mérite d'être tolérée, acceptée, promue et défendue dans le monde, la diversité disciplinaire devrait être prise en considération lors de la construction disciplinaire.

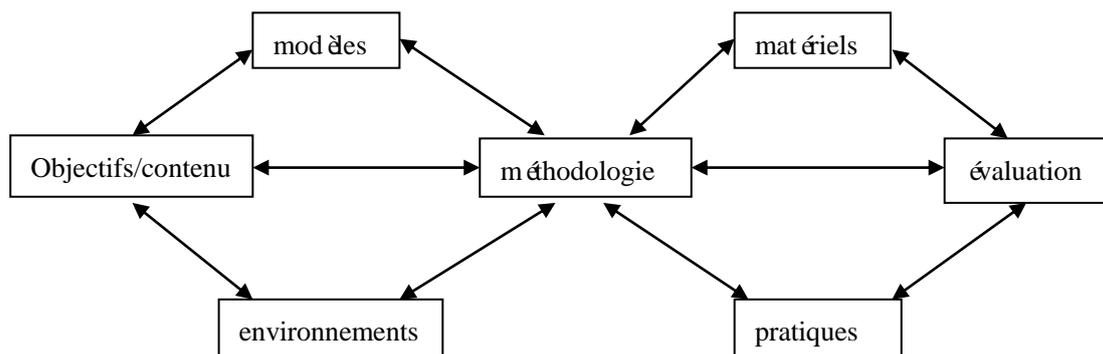


Schéma 12 Champ didactique de la Didactique des langues-cultures étrangères (Puren, 1999a : 32)

Il en est de même pour la discipline FLE dont l'E/A fonctionne à partir des positions ci-dessus. Comme nous l'avons analysé dans les chapitres précédents, ayant pour différents objectifs d'E/A, les acteurs du terrain ont perçu de manières différentes le noyau disciplinaire, ce qui gêne l'appréhension de la définition disciplinaire dans toute sa complexité et la recherche des solutions contextualisées. Avec les différentes représentations de noyau disciplinaire (soit centré sur la langue, soit sur la littérature, soit sur les pratiques, soit sur les recherches ...), on connaît les différentes motivations d'apprentissage chez les étudiants, alors que les motivations professionnelles chez les enseignantes ne sont pas toujours les mêmes. Plus précisément, une telle motivation est issue d'une telle représentation chez les étudiants ou les enseignantes : les étudiants ne sont motivés qu'à l'enseignement fondamental sur la langue en négligeant sa valeur humaine et scientifique dans la mesure où le FLE est perçu comme une formation des compétences linguistiques ; au contraire, les étudiants méprisent l'apprentissage en langue puisqu'ils mettent en valeur les savoirs disciplinaires et l'E/A de ceux-ci ; quant aux enseignantes, le choix du travail professionnel (la priorité à l'enseignement ou à la recherche) est également régi par leur définition du FLE en tant que discipline de formation ou de recherche et les politiques éducatives en vigueur à RUC.

Par application d'une pensée simpliste, on risquerait de normaliser les objectifs d'E/A, les contenus des cours et parfois de tendre à la découverte d'une méthodologie d'apprentissage ou d'enseignement parfaite, tout en ignorant la diversité

«environnementale ».

7.2.2.3 Au niveau méthodologique

Dans cette perspective, on prête plutôt l'attention à « l'ensemble de questions portant sur le «comment ? »[...] «comment enseigner la langue ? »» (Puren, 1999a : 28) Les acteurs du terrain prétendent que l'E/A de la discipline FLE serait réussi si l'on pratiquait telle ou telle méthode, si l'on concentrait l'E/A sur tel ou tel contenu, alors que la solution que l'on croyait avoir trouvée n'est pas toujours efficace pour améliorer leur enseignement/apprentissage du FLE.

Par exemple, des enseignantes chinoises chargées des cours de langue restent fermes sur la méthodologie traditionnelle, ou au moins conçoivent les méthodes traditionnelles comme essentielles dans leur enseignement, telles que les méthodes transmissives, de traduction, imitatives, répétitives, déductive, etc. : d'un côté, elles donnent la priorité à l'enseignement de la forme linguistique (la grammaire, la syntaxe), de l'autre, elles se mettent à l'abri du « rendement » de cette méthodologie. Elles se préoccupent davantage des heures d'enseignement et de la progression préétablie que l'acquisition des étudiants (le processus d'apprentissage, le niveau cognitif, la motivation, etc.).

L'approche communicative ne s'adapte pas non plus à tous les étudiants. Très attachés à l'approche communicative, des enseignants français imposent la «communication » aux étudiants sans penser à leur niveau linguistique réel ni à leur préacquis, tandis que les étudiants n'accèdent pas toujours à la communication réelle en classe, surtout quand ils n'ont pas de besoins immédiats de communication en tant qu'apprenants captifs de FLE. Les étudiants sont découragés et démotivés à cause des échecs communicatifs, alors que les enseignants n'atteignent pas leur objectif d'enseignement. Cette approche n'est couronnée de succès qu'au niveau avancé, selon nos entretiens, grâce à l'introduction de la culture française ou francophone dans les enseignements disciplinaires. Il convient de signaler que sur un terrain axé sur la recherche comme RUC, ce qui éveille le plus la curiosité d'apprentissage des

étudiants n'est pas toujours la culture courante, comme le suggère depuis longtemps l'approche communicative, mais la culture savante qui forge l'esprit critique des étudiants, qui relèvent des «savoirs explicites» (Galisson, Puren, 1999 : 106), qui enrichit les pensées des apprenants. Au contraire, la culture courante (libellée également de culture existentielle, comportementale) (Galisson, 2002 : 502) concrétisée par les faits quotidiens tels ceux que l'on pratique, «relève du savoir-faire, savoir-être, du savoir-être avec, du savoir-faire-face-spontané» (Galisson, Puren, 1999 : 107) et motive moins les étudiants dans l'apprentissage de la discipline FLE. Nous retrouvons ici la remise en valeur des objectifs d'E/A d'une langue étrangère à l'époque où l'emportait la méthodologie traditionnelle : la formation intellectuelle (l'apprentissage de la langue comme gymnastique mentale) et la formation de la culture savante telle que la littérature, la philosophie, etc.

7.2.3 La nature complexe de la discipline FLE

Les problèmes évoqués ci-dessus sont en effet causés par «le mode d'organisation de notre savoir en système d'idées», qui opère «par sélection de données significatives et rejet de données non significatives» et qui «gouverne notre vision des choses et du monde sans que nous en ayons conscience» (Morin, 2005 : 15-16). La pensée simpliste nous conduit inconsciemment à agir à l'encontre du perfectionnement de la construction disciplinaire. Le temps est venu de renverser son règne et de retrouver la valeur de ce qui était considéré comme non significatif, périphérique ou secondaire dans la hiérarchie.

La thèse que nous défendons pour notre part est que la meilleure stratégie pour résister à ces dérives opposées est de construire la discipline FLE en s'appuyant sur sa nature complexe, en d'autres termes, la construction disciplinaire du FLE est une problématique complexe qui comprend un ensemble interrelié de «sous-problématiques» fondamentales.

La discipline FLE a des constituants fondamentaux qui sont eux-mêmes composés d'éléments nombreux, différents et divergents. Comme nous l'avons

montré dans les chapitres 3, 4, 5 et 6, il existe même des malentendus ou des divergences dans les représentations de la vocation, du contenu disciplinaire et du statut disciplinaire du FLE dans l'éducation supérieure entre les acteurs de terrain.

Nous avons donc à nous intéresser en premier lieu aux acteurs de cette discipline. En effet, les acteurs de la discipline FLE, multiples et hétérogènes, participent consciemment ou inconsciemment, activement ou passivement à la construction disciplinaire du FLE⁷⁹. Ayant des objectifs ou desseins distincts les uns des autres, les acteurs immédiats ont des priorités différentes accordées à la construction disciplinaire et interagissent dans le champ disciplinaire du FLE de manière incohérente.

En second lieu, il est pertinent ici de dénombrer les principaux problèmes touchant la disciplinarisation du FLE, à savoir la définition de la discipline FLE dans les perspectives du statut, de la constitution (constantes et variables), des finalités et des modèles disciplinaires, la planification disciplinaire qui non seulement satisfait les besoins économiques et sociaux d'un pays, les attentes des étudiants et des enseignants, mais aussi inscrit la discipline FLE dans la mouvance disciplinaire internationale, la coordination et l'équilibre des constituants disciplinaires, le développement des axes faibles par la promotion professionnelle des universitaires dans l'enseignement et dans la recherche, la stimulation des motivations des étudiants et des enseignants pour l'apprentissage, l'enseignement ou encore la recherche, l'amélioration du processus d'E/A, des moyens et de l'environnement éducatif et le développement des approches didactiques s'adaptant au terrain donnée. Nous récapitulons ainsi les constituants principaux de la construction disciplinaire du FLE dans le tableau suivant :

Domaines	L'E/A de langue-culture française et francophone, la recherche disciplinaire en littérature, sciences du langage, traductologie et autres
Acteurs	Intradisciplinaire : étudiants, enseignants, responsables d'administration
	Extradisciplinaire : parents ou proches d'étudiants, employeurs, etc.

⁷⁹ En effet, il ne faut pas oublier les acteurs extradisciplinaires (l'opinion publique, y compris celle des parents ou des proches d'apprenants, les employeurs, etc.) qui exercent une influence à ne pas négliger sur les représentations disciplinaires des acteurs du domaine.

Objets	Le double processus de l'E/A et de recherche de la langue-culture française et l'interaction entre l'E/A et la recherche
Projets	L'amélioration du fonctionnement de la discipline FLE et la promotion du statut disciplinaire dans l'éducation supérieure
Problématique	Un ensemble interrelié de sous-problématiques contribuant à la construction disciplinaire du FLE : <i>qui?</i> (les étudiants et les enseignants), <i>pourquoi?</i> (les objectifs), <i>quoi?</i> (les contenus), <i>avec quoi?</i> (les moyens), <i>dans quelles conditions ?</i> (l'environnement), <i>comment ?</i> (les méthodologies), etc.

Tableau 15 La construction disciplinaire du FLE à la pensée complexe⁸⁰

Il est à préciser que le développement disciplinaire est la problématique principale de la didactique du FLE, qui, en tant que discipline spécifique de la Didactique des langues et des cultures⁸¹ (DLC), pourrait se comparer à ce dernier, car les questions problématisées de la DLC peuvent facilement s'y transposer. Comme le décrit sa notion, la DLC inclut, dans la problématique disciplinaire, toutes les questions du domaine telles que la politique linguistique, la recherche, la formation, etc., ce qui rejoint nos découvertes dans la construction disciplinaire du FLE à RUC. Nous inventorions donc les sous-problématiques qui partent du microcosme au macrocosme : les méthodologies d'E/A, les matériels didactiques, l'élaboration et l'organisation des cursus, les contenus disciplinaires, l'apprentissage du FLE chez les étudiants (le développement des compétences des étudiants, les motivations d'apprentissage, les agirs étudiantins intra- ou interdisciplinaire, les études disciplinaires, etc.), le développement professionnel des enseignants (l'enseignement, les motivations de travail, l'agir professoral dans l'enseignement et dans la recherche, l'épuisement professionnel des enseignants, etc.), les relations entre l'apprentissage, l'enseignement et la recherche, les politiques linguistiques et éducatives et leurs impacts sur la construction disciplinaire, etc.

⁸⁰ Ce tableau se réfère à celui créé par Christian Puren pour la Didactique des langues-cultures étrangères (Puren, 1999 : 26).

⁸¹ Selon la typologie fragmentaire des disciplines du domaine proposé par Robert Galisson (Galisson, Puren, 1999 : 73), la DLC est une discipline praxéologique générale alors que la didactique du FLE est une discipline praxéologique spécifique se rapportant au premier. À son avis, « lorsqu'on est professeur d'espagnol, la didactique de cette langue est un passage obligé, le "choix" personnel ne peut s'exercer que parmi les disciplines d'intervention générales. » (Galisson, Puren, 1999 : 74)

7.2.4 Reflexions sur la construction disciplinaire du FLE à RUC

Étant donné que la pensée simpliste génère les effets pervers sur la construction de la discipline FLE qui était à l'origine un objet complexe, il convient de prolonger nos réflexions sur les problèmes de la construction disciplinaire du FLE à RUC.

Nous remarquons, à travers les entretiens de la présente recherche, que la construction disciplinaire est tellement complexe qu'il est impossible de généraliser aucun «maquette» disciplinaire en milieu institutionnel du FLE, parce que les enseignants, les étudiants sont hétérogènes en ce qui concerne leurs objectifs d'E/A comme leurs expériences de formation et de travail. Ils ne vivent pas non plus dans les mêmes contextes économiques, sociaux, culturels ou éducatifs. Ils ne partagent donc pas les mêmes conceptions de la langue et de la culture et ne se représentent pas la discipline FLE d'une même manière. En tant que catégories éducatives essentielles, les sujets (apprenants, enseignants, responsables) varient l'un de l'autre et «conduisent» le fonctionnement disciplinaire du FLE vers des directions différentes. Il n'est pas possible que l'on conçoive un modèle disciplinaire uniforme tenant compte à la fois de l'application, de la diffusion et de la production des savoirs disciplinaires. Nous souhaitons donc remettre en question le modèle de formation à «compétences composées».

7.2.4.1 Le modèle de formation à «compétences composées», pour ou contre ?

Dans une pensée complexe, il convient de s'interroger sur les questions suivantes : Que sont les compétences composées ? Comment définir et construire une discipline à «compétences composées» ? Est-ce qu'il s'agit d'une combinaison des connaissances éparses que l'on trouve dans plusieurs disciplines, ou d'une démarche cherchant à dépasser le cloisonnement habituel des disciplines ?

En milieu institutionnel chinois des langues étrangères, il est indéniable que la formation «à compétences composées» est un modèle de formation parmi tant d'autres. Pourtant, on l'a mise en œuvre sur certains terrains au détriment du développement des disciplines des langues étrangères, c'est-à-dire qu'elles s'enlisent

dans la privation de noyau disciplinaire et que l'E/A des langues étrangères est au service exclusif de l'accès à des connaissances dites «de spécialités»⁸². En l'occurrence, le français a été considéré par certains responsables de RUC comme un outil à travers lequel les étudiants de l'Institut Sino-français accèdent aux connaissances économiques, financières, journalistes ou politiques, parce qu'ils ne placent pas le français à la hauteur d'une discipline universitaire, mais une matière développant uniquement les compétences linguistiques des étudiants. Dans leur conscience, le français n'est valorisant qu'en se superposant à une « vraie » discipline. Le modèle de formation à «compétences composées» dégrade le FLE sur le plan de statut disciplinaire.

Littéralement parlant, les compétences composées ne s'identifient pas à la maîtrise d'une langue étrangère et des connaissances élémentaires de plusieurs disciplines à la fois. Mais une maîtrise solide des compétences à communiquer langagièrement, une large étendue des connaissances, une compréhension profonde de cultures chinoises et françaises (y compris celles aux sens anthropologique et cultivé) font également partie des «compétences composées». En effet, les études littéraires ou les recherches des faits de langue requièrent une multiplication de perspectives théoriques et disciplinaires : des études de phonologie, de structure, d'analyse du sens ; des emprunts à la logique, aux sciences cognitives, à la philosophie, à la psychologie, à l'anthropologie, à l'histoire, à la politique, même à l'informatique. Ainsi, la discipline FLE se révèle emblématique des échanges entre les domaines de savoirs et sert d'un lieu de collaboration ou de confrontation de différents domaines. La formation à «compétences composées» ne devrait pas se réduire à l'E/A d'une langue étrangère complétée par une autre discipline.

Le modèle auquel aspirent certains interviewés et responsables est en effet enclin à l'application des langues étrangères en situation professionnelle, car il vise principalement les besoins sociaux et individuels. On enseigne des connaissances de plusieurs disciplines (y compris celles du français) au lieu de faire découvrir une

⁸² Les «concepteurs» de la discipline des LE ont tendance à définir les compétences composées comme «les connaissances pratiques étroitement liées au fonctionnement social, dans les domaines politique, économique, culturel et diplomatique» (Zhang Guiqin, XU Min, 2008 : 397)

problématique aux étudiants et d'essayer de la résoudre. La pensée critique, les compétences d'initiation et de recherche font défaut aux étudiants formés dans ce modèle, ce qui les empêche d'assimiler dans leur cadre de connaissances une « vraie » discipline, à part les compétences linguistiques. Ce modèle ne mérite pas d'être généralisé car d'une part, il ne s'adapte pas à tous les terrains à cause des objectifs d'apprentissage divergents et de l'affiliation disciplinaire des enseignants⁸³, d'autre part, la discipline FLE perdrait probablement son statut de discipline universitaire et ses objets d'études originellement inhérents si ce modèle était imposé comme unique.

La construction disciplinaire du FLE ne devrait pas s'orienter de manière exclusive en fonction du marché de l'emploi. En d'autres termes, la formation des étudiants vers l'application des compétences linguistiques ne devrait pas être la première tâche de la discipline FLE, car elle ne répond pas aux finalités de l'éducation supérieure. Dans une université pluridisciplinaire de première qualité en sciences sociales et humaines, la discipline FLE peut se différencier de celle développée dans les universités d'autres catégories par la valeur qu'elle accorde aux savoirs humains : la formation ne s'y limite pas aux compétences professionnelles, mais elle offre aux étudiants la curiosité de découverte du monde inconnu, le courage d'aspiration aux civilisations humaines en profondeur et en envergure, la tolérance à la diversité culturelle et enfin l'esprit ouvert et critique.

7.2.4.2 La redéfinition de la discipline FLE à RUC

Après avoir étudié les représentations disciplinaires des trois groupes d'acteurs, nous sommes d'avis d'un ajustement de la définition de la discipline FLE à RUC pour que cette discipline s'adapte à la fois au développement général du FLE en Chine et aux stratégies développementales de RUC.

Nous souhaitons donc repenser la construction disciplinaire du FLE à RUC dans une perspective pluridisciplinaire, interdisciplinaire, voire transdisciplinaire. Notons

⁸³ Il est à noter que les étudiants formés de ce modèle ne bénéficient pas toujours d'une formation homogène, compatible et coordonnée, parce que les enseignants de français n'ont pas qualifiés en la discipline X et que ceux de la discipline X ne parlent pas le français. Le curriculum n'est pas élaboré de manière cohérente à cause de rares communications entre les enseignants.

que les concepts de « pluridisciplinarité », « interdisciplinarité » et « transdisciplinarité » traitent des relations entre les DISCIPLINES. Nous mettons en lumière leur signification comme suit :

Premièrement, la disciplinarité évoque une démarche de travail collective (et/ou une visée collective), que ce soit une démarche scientifique ou didactique, c'est-à-dire que la disciplinarité suppose des manières organisationnelles de recherche et d'enseignement.

Deuxièmement, la notion de pluridisciplinarité est, dans le contexte de la recherche, la rencontre entre des chercheurs de disciplines distinctes autour d'un thème commun. Chacun propose les concepts et les méthodes de recherche de sa propre discipline, à savoir que l'on étudie un objet d'une seule et même discipline par plusieurs disciplines à la fois. En tant que démarche pédagogique, elle désigne l'association, la juxtaposition de plusieurs disciplines. En l'occurrence, le curriculum du FLE à RUC offre une formation plutôt pluridisciplinaire en proposant à la fois les enseignements du FLE et transversaux en licence.

Troisièmement, l'interdisciplinarité est une démarche fondée sur le décloisonnement des disciplines. Les disciplines associées, tout en gardant leur spécificité participent à un projet collectif en y apportant leurs savoirs et leurs méthodes. Elles collaborent et échangent entre elles pour répondre aux besoins de l'action et de la compréhension. Les chercheurs empruntent les méthodologies de recherche d'une discipline dans les études d'une autre jusqu'à engendrer de nouvelles disciplines, par exemple, la sociolinguistique, la psychologie sociale, etc. Dans notre domaine, le travail scientifique des langues étrangères (y compris celui du FLE) fait preuve de l'approche interdisciplinaire qui implique le dialogue et l'échange des connaissances, des analyses, des méthodes de plusieurs disciplines telles que la linguistique, la littérature, la sociologie, la philosophie, l'histoire, la politique, etc., dont les études de l'une s'inspirent souvent de celles de l'autre. Plusieurs optiques théoriques contribuent donc au développement scientifique des études étrangères (et francophones, certainement) et proposent aux étudiants des axes possibles d'études disciplinaires..

Quatrièmement, quant à la transdisciplinarité comme le préfixe *trans-* l'indique, elle signifie la mise en œuvre d'un travail commun qui génère une complexité dépassant les cadres disciplinaires et impliquant le renforcement et/ou l'acquisition de compétences communes (transversales) aux disciplines associées. Au contraire de la *pluri-* et de l'interdisciplinarité qui concernent un seul et même niveau de réalité la transdisciplinarité s'intéresse à la dynamique engendrée par l'action concomitante de plusieurs niveaux de réalité. Nous sommes convaincue, à la suite d'années de travail en FLE, que la discipline FLE parcourt plusieurs objets d'études et élargira, au fur et à mesure, ses champs d'études disciplinaires. En raison de sa nature complexe, la discipline FLE se développe éventuellement au-delà de toute discipline préétablie, en passant «entre les disciplines » et « à travers les différentes disciplines », tout comme Piaget (1967) le souligne :

À l'étape des relations interdisciplinaires, on peut espérer voir succéder un étage supérieur qui serait «transdisciplinaire », qui ne se contenterait pas d'atteindre des interactions ou réciprocity entre recherches spécialisées, mais situerait ces liaisons à l'intérieur d'un système total sans frontières stables entre les disciplines.⁸⁴

Ainsi, dans l'optique disciplinaire, on devrait d'abord redéfinir le «noyau disciplinaire » lors de la construction disciplinaire pour que la discipline FLE soit à la hauteur d'une discipline universitaire. Il est à noter que dans les perspectives interdisciplinaires et transdisciplinaires, la discipline FLE restera ouverte à tous les objets d'études susceptibles de contribuer à l'extension ou à l'approfondissement de la discipline FLE, au lieu d'être basée sur des éléments immobiles.

Les données recueillies dans cette présente recherche révèlent que la discipline FLE a pour «noyau disciplinaire » l'E/A de la langue française et les études relatives à cette langue. Ses objets d'études sont, par nature, hétérogènes et dynamiques.

D'une part, il faut admettre que l'E/A du français joue un rôle fondamental et concerne les deux groupes les plus importants pour le développement disciplinaire. Les étudiants développent les compétences fondamentales du FLE en première et

⁸⁴ PIAJET, J., 1967. «Le système et la classification des sciences », cité par BOURGUIGNON, A. «De la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité », Congrès de Locarno, 30 avril - 2 mai 1997, Annexes au document de synthèse CIRET-UNESCO

deuxième années de licence. Pendant cette phase, les enseignants ne travaillent en effet pas de manière répétitive, mais ils font appel aux savoirs des sciences du langage, de la littérature, de la didactique, de la communication, voire des sciences cognitives lors de leur enseignement afin que les étudiants s'approprient le mieux les connaissances du français. En d'autres termes, tout le travail à propos de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE devrait être reconnu comme utile, indispensable et valorisant, que ce soit sur le plan pratique ou sur le plan de la recherche, parce que cette discipline (voire toutes les disciplines des langues étrangères) se distingue des disciplines de sciences naturelles, sociales ou humaines en ce qu'elle partage les particularités de l'enseignement élémentaire et supérieur.

D'autre part, les études relatives à la langue et la culture franco-francophone se réfèrent à une éducation humaine par laquelle les apprenants reconstruisent une vision *inter-*, même trans-culturelle, élargissent une vision globale du monde, ont en leur possession un nouveau cadre de valeurs pour connaître et interpréter la réalité du monde. Les entretiens montrent qu'aux yeux des enseignants et d'une grande partie des étudiants, la littérature, les sciences du langage et la traductologie contribuent non seulement à l'enrichissement des savoirs d'un pays et à la confrontation des civilisations chinoise et française, mais aussi au développement de l'intelligence des étudiants et à la formation de l'esprit critique, innovateur et scientifique, et restent donc toujours le contenu principal de la discipline FLE. Dans cette optique-là la discipline FLE n'est plus seulement une matière qui fait acquérir une habileté ou une technique aux étudiants, mais elle dispose du statut de vraie discipline universitaire située à l'interface entre la littérature, les sciences du langage, la traductologie et d'autres domaines susceptibles d'y contribuer. Nous approuvons cette conception du contenu du FLE en ce qu'elle confirme le noyau disciplinaire du FLE et son statut en tant que discipline autonome.

Nous maintenons que la discipline FLE à RUC devrait être mise au point vers une discipline qui s'appuie sur plusieurs disciplines savantes, qui se réfère aux résultats de « dialogues » interdisciplinaires, voire au-delà de toute discipline, une discipline ouverte à tous les axes de recherche susceptibles de contribuer à la

construction disciplinaire du FLE. En effet, il n'est pas non plus prudent de mettre sur le même plan la discipline FLE et la langue-littérature⁸⁵. La discipline, par essence, a pour objet les études de CULTURE francophone qui englobe la culture relative à l'univers spirituelle, la culture existentielle et la culture relative aux institutions politiques et sociales⁸⁶. Plus précisément, les enseignants-chercheurs pourraient faire appel à la littérature, aux sciences du langage, à la philosophie, à l'histoire, à l'art, à l'anthropologie, aux relations internationales, etc. pour saisir les principaux courants idéologiques circulant dans le monde, pour révéler les coutumes et les habitudes d'un peuple donné, mais également pour mettre en lumière l'état des lieux des pays ou des régions données dans tous les domaines et analyser leur développement, et finalement pour faire comprendre les valeurs chinoises aux Francophones, grâce à leur position interculturelle et interdisciplinaire. C'est aussi la raison pour laquelle les disciplines des langues étrangères, en conservant la littérature, les sciences du langage comme noyau disciplinaire, peuvent connaître un nouveau développement disciplinaire vers la traductologie, la communication interculturelle et les études des pays et des régions étrangères⁸⁷ (Comité des grades universitaires rattaché au Conseil des Affaires d'État, 2013 : 49).

Cette conception disciplinaire devrait, à notre avis, imprégner l'E/A de tous les niveaux, licence, master et doctorat. Sur notre terrain où se réunissent les principales disciplines des sciences sociales et humaines, il paraît que la construction du FLE dans un paradigme interdisciplinaire, voire transdisciplinaire est particulièrement important et sert à enrichir et multiplier les « connotations » disciplinaires, surtout pour les étudiants en licence. Il est possible que la discipline FLE soit redéfinie en tant que discipline universitaire et que son curriculum soit modifié afin d'être conséquent

⁸⁵ C'est pourquoi nous avons hésité au début de la présente recherche l'appellation de cette discipline en nous référant à LLCE (Langues, Littératures et Civilisations étrangères) l'intitulé officiel de discipline du même genre en France. (cf. Note 5)

⁸⁶ Robert Galisson a distingué la culture livresque (ou savante, cultivée, institutionnelle) (liée à la pensée, à l'esprit) de la culture comportementale (ou quotidienne, courante, existentielle) (liée au corps, à l'action) (1994 : 26 ; 2002 : 502). Nous proposons une troisième catégorie de culture pour insister la valeur fonctionnelle des recherches en la matière.

⁸⁷ Ce dernier axe de recherche a été confirmé dans l'éducation supérieure chinoise par l'établissement de la sous-discipline des « Études des pays et des régions étrangères » encadré par la Discipline de la Langue et la Littérature étrangères à l'Université des Langues et des Cultures de Beijing (BLCU). Consulté sur le site http://www.blcu.edu.cn/art/2016/7/13/art_7840_1117489.html

avec la logique de ce paradigme, bien que les politiques éducatives évoluent souvent en retard par rapport à la pratique du terrain.

7.2.4.3 Quelques principes directeurs utiles à la remédiation

Nous croyons que la formation à «compétences composées» n'est plus l'unique modèle de formation et que la discipline FLE jouit d'un statut allant au-delà d'une simple discipline de service à visée professionnelle. Il est indispensable d'encadrer les principes directeurs du développement disciplinaire du FLE à RUC comme suit :

Premièrement, comme les représentations des étudiants et des enseignants le montrent, la discipline FLE revêt des caractéristiques très différentes d'autres disciplines en sciences sociales, humaines et naturelles. Ces caractéristiques disciplinaires ne devraient pas être considérées comme des éléments qui perturbent l'ordre et le critère normatif et ébranlent le socle de la construction disciplinaire générale de RUC, mais comme une contribution à la diversité disciplinaire et à l'enrichissement de la culture à l'université. Dans la logique de pensée complexe, il faudrait que les décideurs se rendent compte de la «diversité disciplinaire», c'est-à-dire du décalage entre des disciplines de différentes natures et prennent en compte les particularités du développement étudiant et professoral dans la construction disciplinaire du FLE. Nous suggérons ici que le pouvoir d'élaboration des politiques éducatives concernant le développement disciplinaire du FLE doit être dans les mains des acteurs directement liés à la discipline FLE (plus précisément les enseignants) dans la mesure où ils sont capables de relier en retour la perspective didactologique aux perspectives didactique et méthodologique. Au moins, les avis réfléchis et partagés des enseignants doivent être crédités de plus de poids que celui des «experts» occupant une haute position académique, mais extérieurs à notre discipline, parce que le poids accordé aux enseignants du terrain,

dans une logique réursive, est une donnée dynamique : c'est l'impulsion effective donnée à un certain moment à la mécanique d'ensemble, et cette impulsion ne peut être évaluée que pragmatiquement, *a posteriori* et sur le terrain. (Puren, Christian, 2002a : 7)

Si nous insistons sur la mise en œuvre de la déconcentration des pouvoirs, c'est parce que la responsabilisation des enseignants-chercheurs permet leur participation active, alors qu'ils connaissent mieux la discipline FLE et le terrain que les étudiants et les responsables administratifs. Plus précisément, sur le plan de formation des étudiants, ce sont les enseignants-chercheurs qui auraient le dernier mot sur l'élaboration du curriculum selon la définition et les exigences de la discipline FLE ; sur le plan de l'évaluation de performance professorale, il vaut mieux intégrer le cadre d'évaluation par les collègues.

Deuxièmement, à partir du moment où la construction disciplinaire vise de prime abord à faire s'épanouir les qualités des étudiants et des enseignants en ce qui concerne la formation et la recherche, la discipline FLE devrait se construire de manière à placer les sujets (étudiants, enseignants) avant toute autre considération. Ce principe de la primauté des acteurs immédiats s'avère bien fondé quand nous considérons l'enseignement et la recherche comme un ensemble indispensable à l'optimalisation de la discipline FLE. Sur le plan éthique, ce principe deviendrait à la fois un devoir et une obligation pour l'administration et les enseignants lorsqu'ils procèdent aux interventions politiques ou aux actions didactiques et scientifiques. Afin d'appliquer ce principe, les enseignantes du FLE à RUC devraient avoir le courage de mettre en lumière des contradictions et des nœuds difficiles du développement disciplinaire du FLE causés par les politiques de l'université et revendiquer l'autonomie de gestion disciplinaire. Elles pourraient ainsi faire face aux enjeux soulevés dans la disciplinarisation du FLE, résister à l'« uniformité disciplinaire » tout en valorisant les enseignements langagiers et disciplinaires et mettre en action des tentatives, sinon dans l'élaboration de politiques institutionnelles du moins dans les pratiques de formation des étudiants, en vue de l'évolution des représentations disciplinaires des étudiants vis-à-vis de la vocation, du contenu, de la constitution, des valeurs de la discipline FLE. Malgré la difficulté d'accès à la « démocratie » administrative, les enseignantes devraient avant tout se placer au centre de la disciplinarisation du FLE pour ensuite s'apercevoir de la position centrale

des étudiants dans l'enseignement-apprentissage de la discipline FLE.

Troisièmement, en tant que « maillon » qui relie la diffusion du savoir à la production du celui-ci, les enseignants-chercheurs jouent un rôle non négligeable dans le processus de construction disciplinaire du FLE. Selon l'analyse de Christian Puren, les enseignants pourraient y entrer en jeu dans les trois perspectives épistémologiques : méthodologue, didacticien et didactologue.

Lorsque l'on intervient en tant que méthodologue, on recherche et on propose des réponses à des questions données et des solutions à des problèmes posés ; lorsque l'on intervient en tant que didacticien ou en tant que didactologue, on cherche à approfondir les problématiques et on multiplie pour cela les questions et les réponses contextuelles. (Puren, Christian, 023)⁸⁸

Il conviendrait donc de mettre en place davantage la formation initiale et continue en didactique du FLE pour que les enseignants se rendent compte au moins de leurs identités de méthodologue, didacticien et didactologue, sinon ils auraient du mal à observer intentionnellement le terrain, à réfléchir sur le succès et l'échec didactique, à didactiser leurs pratiques, à les conceptualiser en contexte et enfin à construire une réponse spécialement adaptée au problème du terrain.

En effet, l'insatisfaction des étudiants sur l'enseignement de certains cours et la perplexité que des enseignantes ont éprouvée témoignent de l'insuffisance de formation en didactique.

Avec l'éventuelle formation en didactique, les enseignants du FLE pourraient davantage faire évoluer les représentations disciplinaires du FLE chez les étudiants par la restructuration de leur contenu d'enseignement et surtout à l'aide des enseignements didactisés. À titre d'exemple, les cours de langue pourraient ne plus être privés de constituant culturel ni de valeurs disciplinaires et ne plus être centrés uniquement sur les structures de la langue française (la morphologie, la syntaxe). À la différence de la méthodologie traditionnelle et de l'approche communicative, les enseignants n'opposeraient pas la culture courante à la culture savante dans la

⁸⁸ PUREN, Christian, 023. "Problème versus problématique". Cours «La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche »- Dossier N. 3 – Conclusion.
Disponible en www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/023/ (dernière consultation le 17 décembre 2017)

perspective de redéfinition du FLE en tant que discipline universitaire. Ils essaieraient d'intégrer des connaissances de cultures à la fois savante et courante et multiplier les activités et les outils pédagogiques dans leur E/A du FLE niveau débutant et intermédiaire dans l'intention de cultiver l'esprit humaniste des étudiants et les esprits d'équipe, rationnel, démocratique, d'initiation, de recherche à la vérité ainsi qu'étendre leur vision disciplinaire, développer les compétences d'apprentissage et de recherche et les doter d'outils de recherche.

Et enfin, les étudiants se sont montrés fascinés de certains enseignants français mais insatisfaits par d'autres de leurs enseignements, ce qui nous montre de graves problèmes des ressources professorales à la construction disciplinaire du FLE. Dans un contexte d'internationalisation des enseignements supérieurs en Chine, serait-il possible d'élargir la coopération avec les universités franco-francophones pour les échanges des ressources professorales qui permet le recrutement des enseignants natifs expérimentés et bénéficiés d'une formation systématique en langue-culture française au lieu de tenter la chance sur place et d'en trouver par hasard ?

7.2.5 Performance actuelle de la construction disciplinaire du FLE à RUC

Nous consacrons cette dernière section à la performance actuelle de la construction disciplinaire du FLE à RUC dans le but de vérifier les écarts entre l'état actuel du FLE à RUC et nos propositions qui nécessitent du travail de longue haleine. Nous rapportons ici des stratégies de recherche d'identité disciplinaire développées par des enseignants-chercheurs du FLE à RUC dans ce terrain pluridisciplinaire à travers la modification du curriculum et des activités didactiques.

7.2.5.1 Construction des cours et multiplication d'accès aux études disciplinaires

Le curriculum en vigueur a été élaboré conformément à l'*Itinéraire de formation des étudiants en licence* qui préconise l'E/A en faveur de la recherche. Le département de français a adopté un principe directeur de l'élaboration du curriculum en vue de dépasser les obstacles de la construction disciplinaire du FLE et de la redéfinir en tant

que discipline universitaire de sciences humaines : orienter l'E/A du FLE vers les études disciplinaires approfondies du FLE tout en renforçant les connaissances fondamentales ; multiplier les accès aux études disciplinaires du FLE dans le but de promouvoir la formation des compétences à communiquer langagièrement et de mobiliser l'initiative des études disciplinaires chez les étudiants. En pratique, malgré la réduction de crédits généraux du curriculum, les cours du FLE sont regroupés dans un système composé de trois groupes : cours « en présentiel », ateliers parascolaires et séminaires des études disciplinaires.

En ce qui concerne les cours « en présentiel », les enseignements de la discipline FLE comptent 106 crédits⁸⁹ en quatre années scolaires et comprennent trois unités d'enseignements : enseignements fondamentaux pour 64 crédits, enseignements d'approfondissement pour 22 crédits et enseignements disciplinaires (12 crédits) et transversaux (8 crédits). En voici le tableau illustratif :

Unité d'enseignement	Intitulé du cours	Crédits ⁹⁰	Crédits par semestre	Semestre(s)	Crédits totaux
Enseignements fondamentaux	Français général	36	6	1-6	64
	Expression orale	8	2	1-4	
	Compréhension orale	8	2	1-4	
	Grammaire	8	2	1-4	
	Lecture	4	2	3-4	
Enseignements d'approfondissement	Introduction à la France	2	2	3	22
	Société et Culture française	2	2	4	
	Traduction	4	2	5-6	
	Interprétation	4	2	6-7	
	Rédaction	2	2	5	
	Rédaction du mémoire	2	2	6	
	Littérature française	4	2	6-7	
	Introduction à la linguistique générale	2	2	7	
Enseignements disciplinaires et transversaux (au choix)	Histoire de la langue et la culture françaises	2	2	4	12
	Histoire de France	2	2	4	
	Lexicologie	2	2	5	
	Cours oratoire	2	2	5	
	Francophonie	2	2	5	
	Appréciation des films français	2	2	5	
	Appréciation de l'Art européen	2	2	6	
	Lecture de poèmes et du théâtre	2	2	6	
	Lecture des extraits littéraires	2	2	6	
	Français des affaires	2	2	7	

⁸⁹ Pour être diplômés, les étudiants doivent obtenir au total 175 crédits, y compris les enseignements de la discipline FLE, les enseignements à visée professionnelle (20 crédits), les enseignements à visée de l'éducation libérale (25 crédits), les enseignements à visée de la qualité humaine (10 crédits), les enseignements pratiques (12 crédits) et enfin les enseignements d'orientation (2 crédits).

⁹⁰ En ce qui concerne les heures d'enseignement/apprentissage, un crédit égale une heure scolaire qui est exactement quarante-cinq minutes.

	Lecture de romans contemporains	2	2	7	
	Introduction à l'Union européenne	2	2	7	
	Enseignements transversaux ⁹¹	8		2-7	

Tableau 16 Curriculum du FLE en vigueur

Dans l'optique didactologique pour une éducation par le français langue-culture, le curriculum du FLE à RUC s'établit autour de trois constituantes fondamentales que sont les savoirs ou les connaissances, les savoir-faire ou les compétences communicatives langagières et les savoir-être ou les qualités humaines. Le département de français a distingué les cours dans les trois unités d'enseignement qui se complètent : les enseignements fondamentaux visent les principales compétences langagières ; les enseignements d'approfondissement permettent aux étudiants de se perfectionner dans les compétences à communiquer langagièrement et les compétences professionnelles et d'accéder à des connaissances fondamentales de la culture francophone, de la littérature et des sciences du langage. Afin d'illustrer son statut disciplinaire, le département de français à RUC a surtout accentué les enseignements disciplinaires dans les cours « en présentiel » au moyen de la proposition de cours variés regroupés dans les études littéraires, culturelles et linguistiques dans l'intention d'élargir et d'approfondir les visions disciplinaires des étudiants.

Pour ce faire, en premier lieu, l'*Introduction à la linguistique générale* a été incluse dans les enseignements d'approfondissement en 2016 dans le but de guider les étudiants à réfléchir sur la langue à l'aide des théories linguistiques. En seconde lieu, on a augmenté la proportion des cours littéraires, historiques, artistiques et culturels dans les enseignements disciplinaires. La formation des étudiants vers une conscience esthétique et humaine sera réalisée dans le cours d'Appréciation de l'art, du cinéma ou des œuvres littéraires qui leur permet d'accéder à la philosophie, à la religion et aux croyances des Européens. En troisième lieu, la *Rédaction du mémoire* a été rajouté dans le curriculum afin de combler les lacunes des étudiants dans le domaine

⁹¹ Les enseignements transversaux se réfèrent aux enseignements dispensés par les disciplines autres que celle du FLE. En conséquence, les enseignements dispensés par le département de français équivalent en effet à 98 crédits.

de la recherche, des méthodologies de recherche et de la rédaction. Élaboré de manière ordonné et didactisé, le curriculum du FLE connaît pourtant une « déboîtement inné » pour la discipline FLE, à savoir le manque d'heures en enseignement « en présentiel ». Prenons la première année pour exemple, les étudiants suivent 12 heures de cours du FLE par semaine, soit un total de 9 heures hebdomadaires d'enseignement/apprentissage de la langue-culture française. L'enseignement insuffisant des cours de FLE a un rapport étroit avec l'image incomplète de la discipline FLE et le refus de disciplinarité de cette discipline chez les étudiants, comme nous l'avons montré dans les chapitres IV et VI.

Pour suppléer à l'insuffisance des enseignements « en présentiel », les enseignants du FLE ont recours aux activités parascolaires, animés par les lecteurs français. Trois ateliers ont été créés afin d'offrir aux étudiants dans leurs loisirs un environnement favorable à la pratique linguistique et de leur permettre des démarches didactiques multimodales. Le club de cinéma est destiné aux étudiants spécialistes du FLE et tous les francophiles de RUC. Après la projection de film français sous-titré, l'enseignant invite les étudiants à participer à un débat autour du sujet du film, ce qui permet aux étudiants de s'exprimer dans une situation authentique, d'améliorer leur expression et de développer l'esprit critique. Le club de dictée et d'expression orale est réservé aux étudiants niveaux débutant et intermédiaire. En fonction de la progression du *français général*, l'enseignant français propose des sujets de dictée ou de dialogue pour consolider l'acquisition de lexique, d'orthographe, de syntaxe des apprenants et améliorer leurs compétences orales. Le club de théâtre fait travailler les étudiants spécialistes de FLE à l'interprétation des pièces de théâtre classiques. Au cours de l'activité, le lecteur français explique l'œuvre et les difficultés linguistiques et de compréhension et met en répétition certains extraits. La mise en place des ateliers complémentaire atteste que les enseignants se rendent compte du rôle non négligeable de l'E/A dans la prise de conscience disciplinaire et dans la définition de l'identité spécialiste du FLE chez les étudiants. Les enseignants du FLE cherchent donc toutes les occasions qui permettent de former les étudiants dans le cadre de DISCIPLINE universitaire du FLE.

Afin de motiver les spécialistes de FLE dans les études disciplinaires, le département de français se livre à l'organisation de colloque, de séminaires ou de conférences. Par exemple, un colloque et cinq conférences (cf. tableau 17) ont eu lieu dans l'année scolaire 2015-2016, ce qui permet aux étudiants de comprendre les domaines prioritaires des études disciplinaires du FLE. Ces activités illustrent clairement le statut disciplinaire du FLE à RUC et ses spécialisations.

	Conférencier, ère/Institution	Intitulé
30-31 octobre 2015	Département de français de RUC, Centre de recherche sur les civilisations de l'Asie orientale et Centre d'études de la traduction de l'Université Paris-Diderot	Colloque international : Recherche et traduction
11 novembre 2015	WANG Kun, vice-doyen du département de français de BFSU	Introduction à la Francophonie
19 novembre 2015	WANG Xiuli, professeure de BLCU	Les recherches récentes des sciences du langage et les méthodologies
4 décembre 2015	WU Hongmiao, professeur de WHU	Du modèle d'analyse de la syntaxe du français
10 décembre 2015	TU Weiqun, chercheuse de l'Académie chinoise des sciences sociales	La conception esthétique de Proust
29 mars 2016	Bernard Cerquiglini	Petites chroniques du français comme on l'aime avec des émissions, les questions les plus fréquentes

Tableau 17 Colloque ou conférences dans l'année scolaire 2015-2016

Le curriculum du FLE en vigueur à RUC révèle l'envie des enseignants d'inscrire la discipline FLE dans le cadre des sciences humaines et montre que les enseignants se vouent à la construction des cours «en présentiel» et au perfectionnement de l'E/A des étudiants avec du travail supplémentaire afin de remédier au déséquilibre des études entre les enseignements disciplinaires et les enseignements transversaux et des tronc communs. La multiplication des modes d'accès à l'E/A et aux études disciplinaires est en quelque sorte une solution **nécessaire** mais **provisoire** pour la définition de la discipline FLE en tant que discipline de nature humaniste, interdisciplinaire et autonome dans la situation éducative avec des contraintes telle que celles à RUC, car la mise en pratique de cette solution surcharge les enseignants et pourrait aboutir à l'instabilité du corps professoral.

Il existe donc un grand décalage entre l'idéal et la pratique. Les enseignants-chercheurs de la discipline FLE ont le devoir d'approfondir les

recherches du même sujet pour se faire entendre et afin que les propositions soient réalisées. Pour le moment, ce qu'il faut faire pour les enseignants-chercheurs du FLE, c'est de rendre l'enseignement plus efficace avec des approches convenables aux étudiants spécialistes du FLE de RUC. Nous proposons ici deux activités qui se sont avérées utiles au développement de l'aptitude d'apprentissage des étudiants et à leur prise de conscience du contenu et de la valeur disciplinaire du FLE.

7.2.5.2 Deux activités propres à développer les compétences générales des étudiants

Lors des analyses des représentations de l'E/A du FLE chez les étudiants, nous remarquons que les étudiants de FLE aspirent à un E/A adapté à leur niveau cognitif et cherchent toujours la valeur de leur apprentissage dans cette université pluridisciplinaire. Mieux vaut que les enseignants accordent la priorité à la dimension du développement de la « faculté de penser » (la faculté de raisonner, structurer, induire, comparer, résumer, juger, conclure, commenter...), tout en tenant compte des connaissances linguistiques et culturelles.

Afin de motiver les étudiants le plus possible dans l'apprentissage du FLE et de les faire comprendre la nature humaniste et interculturelles de l'E/A du français, nous avons recours à deux activités didactiques pour renouveler l'E/A du *français général* dans les perspectives actionnelle et culturelle.

Tâche comme outil de promotion de l'apprentissage autonome

La première expérience concerne la mise en œuvre de l'approche actionnelle susceptible de favoriser l'autonomie en apprentissage des étudiants. En effet, l'apprentissage autonome fait appel aux stratégies d'apprentissage et aux compétences générales individuelles qui « reposent notamment sur les **savoirs**, **savoir-faire** et **savoir-être** qu'il possède, ainsi que sur ses **savoir-apprendre** » (CECR, 2001 : 16). Il s'agit d'une expérience que nous avons menée au premier semestre de l'année scolaire 2013-2014 afin de faire émerger les représentations de l'autonomie chez les apprenants avant l'intervention pédagogique par les tâches et l'évolution de celles-ci

après l'effectuation des tâches, ainsi que l'influence de l'approche actionnelle concrétisée par les tâches sur le développement des stratégies d'apprentissage chez les étudiants.

Nous avons conçu une situation de tâches comme suit : une réunion est organisée par les étudiants qui reviennent de France pour les étudiants de deuxième année afin de partager leurs expériences en ce qui concerne la vie quotidienne et les problèmes à résoudre en France. Les étudiants ont été invités à former des groupes de deux pour jouer le rôle des étudiants revenant de France venus aider et conseiller les étudiants allant partir en France. Les sujets de tâches ont été choisis par les étudiants eux-mêmes autour des thèmes traités dans le manuel «Le Français – tome II (version révisée)» (Éditions FLTRP)⁹² tels que les transports, l'habitation, les soins médicaux, les loisirs, les achats, les sites touristiques, etc. Les enseignants étaient leurs conseillers et guides pour donner des indications au cours de leur préparation. Cette expérience a duré un semestre.

Nous nous sommes servis des outils méthodologiques tels que le questionnaire et le journal de bord afin de collecter des données quantitatives et qualitatives. En ce qui concerne le questionnaire, nous l'avons rédigé pour mesurer l'évolution des représentations de l'apprentissage autonome chez les apprenants et l'influence exercée par l'approche actionnelle sur le développement de l'autonomie de l'apprenant après l'accomplissement des tâches et l'effet de l'approche actionnelle sur le choix des stratégies. Il s'agit d'une enquête «avant et après». Nous nous référons à la définition de l'autonomie donnée par Holec (1991) (pour la première partie du questionnaire) et au questionnaire proposé par Paul Cyr (1998 : 167) (pour la deuxième partie du questionnaire) (cf. Annexe VI). Pour chaque question, les étudiants interrogés peuvent exprimer leur accord ou désaccord sur une échelle de cinq niveaux représentant par les chiffres de 1 à 5 : pas du tout, un peu, moyennement, beaucoup, pleinement. Nous avons distribué des questionnaires auprès des 25 étudiants et en avons récupéré 20. Quant au journal de bord, nous avons fait engager

⁹² MA Xiaohong, LIN Xiaoyu, 2015. Le Français (Tome II), Pékin : Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP).

les étudiants dans la rédaction d'un journal de bord qui décrivait leur démarche d'apprentissage. Nous leur avons suggéré de répondre à des questions telles que : « *Sur quoi vais-je travailler ? Qu'est-ce que j'ai besoin d'apprendre lors de l'accomplissement de la tâche ? Comment vais-je m'y prendre ? De quels matériels puis-je me servir ? Ce que j'ai fait est-il suffisant ? Cela correspondait-il à ce que je devais faire ?* » Le but de ce journal de bord est de les inviter à mettre en œuvre une auto-observation et une réflexion sur leur processus d'apprentissage pour se rendre compte des stratégies de réalisation de tâche. Parmi les 25 étudiants qui ont participé à l'expérience, 22 ont remis leur journal de bord. Après avoir recueilli les journaux de bord notés par les étudiants, nous avons élaboré une grille de codage pour procéder à une analyse des données. Les actions stratégiques qu'ont utilisées les étudiants au cours de l'expérience ont été ainsi identifiées.

Selon le résultat de la première partie de l'enquête (20 exemplaires sur 25) (cf. Annexe V, tableau I), nous constatons que l'attitude des étudiants envers l'autonomie de l'apprentissage a connu un changement relativement important après l'expérience dans des aspects tels que la détermination des objectifs, des contenus d'apprentissage, des ressources d'apprentissage, de l'auto-évaluation, la recherche individuelle des réponses et surtout la réflexion sur leurs méthodes d'apprentissage. Cette différence des attitudes chez les étudiants avant et après l'expérience est due à la nature de la perspective actionnelle, grâce à laquelle les activités d'apprentissage et langagières des apprenants trouvent leur pleine signification puisqu'elles s'inscrivent au sein d'actions en contexte social. L'approche actionnelle permet aux étudiants d'assumer la responsabilité auparavant attribuée aux enseignants. Les auteurs du CECR (2001 : 114) précisent que « *(les étudiants) développent leurs **capacités à apprendre** et leurs **aptitudes à la découverte** lorsqu'ils acceptent la **responsabilité de leur propre apprentissage*** », ce qui nous amène à vérifier les choix des stratégies d'apprentissage avant et après l'expérience.

Ayant analysé les données des journaux de bord et des questionnaires, nous constatons que l'approche actionnelle (concrétisée par l'accomplissement des tâches) influence sur le choix de certaines stratégies d'apprentissage des apprenants, tandis

qu'elle exerce une moindre influence sur d'autres.

Quand nous nous référons au résultat de la deuxième partie du questionnaire (cf. Annexe V, tableau II), nous pouvons remarquer une grande mutation sur le choix de stratégies métacognitives, parce que les étudiants s'apercevaient leur rôle important dans l'apprentissage au fur et à mesure de la réalisation des tâches. L'approche actionnelle est très efficace surtout en ce qui concerne le développement de compétences culturelles parce que la réalisation de tâches demande aux étudiants de contextualiser leur action dans une culture différente de la leur, et par conséquent, elle favorise au développement de la capacité pour un étudiant allophone d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer. Les étudiants participant à l'expérience accordent ainsi une grande attention à la stratégie « l'anticipation ou la planification ».

Pourtant, l'influence de l'approche actionnelle n'apparaît pas nettement sur certaines stratégies cognitives (mémorisation des mots, consultation du dictionnaire, inférence de signification des mots, prise des notes). Nous adhérons à l'idée que l'approche actionnelle n'a pas de corrélation avec le choix de stratégies cognitives puisque ce sont des techniques courantes sur lesquelles les étudiants mettent l'accent depuis toujours. Il semble que le changement sur la stratégie de clarification et de vérification ne paraisse pas radical à cause du poids donné à l'étayage de l'enseignant dès l'origine, ce qui signifie que les instructions et l'évaluation des enseignants sont irremplaçables et que l'enseignant joue toujours un rôle d'arbitre aux yeux des étudiants. Pourtant l'analyse quantitative des données montre que l'approche actionnelle encourage les étudiants à coopérer entre eux et à s'entraider.

Le même résultat peut être confirmé par les données obtenues lors de l'analyse de journal de bord. Ce sont « l'anticipation ou la planification, l'attention portée au contenu d'apprentissage, l'identification du problème » qui se trouvent parmi les stratégies métacognitives les plus citées par les participants de l'expérience dans le journal de bord. 14 sur 22 ont précisé qu'ils avaient bien planifié les différentes étapes pour accomplir la tâche. Il en est de même pour « l'identification du problème », 14 sur 22 ont mentionné qu'ils ont cerné des difficultés qui nécessitaient une solution spéciale en vue d'une réalisation satisfaisante. 12 étudiants ont attribué une attention

particulière à l'aspect culturel des tâches tandis qu'ils avaient prêté peu d'attention à celui-ci avant l'expérience. En effet, l'utilisation de ces stratégies amène les étudiants à formuler les objectifs de leur apprentissage ou les niveaux de compétence qu'ils désirent atteindre et facilitent ainsi le travail lorsque les étudiants comprennent vers quelle orientation ils s'efforcent d'aller. La sensibilisation à l'aspect culturel permet aux étudiants de développer progressivement la compétence interculturelle. D'ailleurs, « l'autogestion » a été aussi citée par 8 étudiants cherchant à réunir les conditions qui facilitent la réalisation de tâches. À titre d'exemple, une étudiante a mentionné le film « *Auberge espagnole* » pour comprendre les avantages et les inconvénients de la colocation. D'autres étudiants se sont réservés chaque jour du temps pour recueillir des informations utiles à la réalisation des tâches. Cette stratégie suppose que les étudiants aient des croyances et des attitudes face à leur rôle et leur responsabilité dans le processus d'apprentissage. Tout cela explique le changement de conception de l'apprentissage autonome susmentionné auprès des étudiants participant à l'expérience.

En ce qui concerne les stratégies cognitives, le même résultat que l'analyse quantitative peut être corroboré: les étudiants ont précisé dans leur journal de bord qu'ils pratiquaient les mêmes techniques utilisés dès leur école primaire, telles que « pratiquer la langue » (9 sur 22), « réviser » (7 sur 22), « élaborer des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures » (4 sur 22). Les stratégies à l'égard de compréhension écrite étaient plutôt la traduction (9 sur 22) et la consultation des dictionnaires (7 sur 22). Pourtant, ce qui est nouveau, c'est qu'une étudiante a constaté qu'elle lisait les articles beaucoup plus vite qu'avant grâce à la lecture d'une grande quantité de textes. Deux étudiants se sont servis du contexte de l'article pour en faciliter la compréhension sans consulter directement le dictionnaire. Les commentaires des étudiants quant à l'expression orale montrent que les stratégies utilisées ont été légèrement changées avec le choix des paraphrases (6 sur 22) et l'imitation de la structure des articles modèles et des articulateurs qui relient les différentes parties du texte (1 sur 22).

Quant aux stratégies socio-affectives, une grande majorité des étudiants (15 sur

22) ont eu recours aux « questions de clarification et de vérification ». Ils ont sollicité une aide auprès des enseignants et des camarades ayant une expérience en France quand ils ont rencontré des difficultés culturelles et linguistiques au cours de la réalisation des tâches. D'après les commentaires d'une étudiante, si elle avait rarement posé des questions concernant les éléments culturels aux professeurs, c'est qu'avec la méthodologie traditionnelle sous forme de cours magistral, elle avait l'habitude de suivre ce que disait l'enseignant et n'avait pas envie de les découvrir elle-même. Elle restait ainsi passive en classe sans vouloir prendre part à l'interaction enseignant-apprenants. Si elle posait des questions après la classe, c'était surtout pour vérifier la compréhension de ce que disait le professeur et consolider la maîtrise des connaissances linguistiques. Avec l'approche actionnelle, les étudiants ont dû pourtant trouver des solutions eux-mêmes et présenter leur travail en public, c'est pourquoi ils ont veillé à leur production sur le plan culturel et linguistique. Il en est de même pour « la coopération » qui constitue une autre stratégie socio-affective. 18 étudiants sur 22 ont fait appel à cette stratégie dans le but d'accomplir leur tâche et de résoudre les problèmes communs, tandis qu'ils l'avaient peu souvent mise en œuvre auparavant.

Notre recherche s'avère utile en ce sens qu'elle permet aux chercheurs de dresser une image des relations « autonomie – approche actionnelle – stratégies d'apprentissage » qui forment un lien si fort que ces éléments ne pourraient pas se passer les uns des autres. L'approche actionnelle est favorable à la prise de responsabilité de l'apprentissage et exerce une influence positive sur le choix des stratégies métacognitives et socio-affectives, qui, à son tour, rendent possible le développement de l'autonomie de l'apprentissage.

Exposé comme outil d'accès à la culture – mise en pratique de la Pragmatique lexiculturelle

La deuxième expérience porte sur une activité pédagogique inspirée par la Pragmatique lexiculturelle. Afin de faciliter l'évolution de la motivation instrumentale vers la motivation intégrative (au sens large de cette notion, c'est-à-dire le plaisir de

découvrir une langue et une culture étrangères plus que de s'intégrer à la société française) chez les étudiants, nous avons opté pour l'introduction du culturel au moyen des expressions imagées et des proverbes français présentés par les étudiants au deuxième semestre de l'année scolaire 2013-2014. Selon Galisson (2000 : 47-73), en tant qu'*approche culturelle* apparue dans les années 1980 et montée en émergence dans les années 1990, la Pragmatique lexiculturelle est une branche de « la didactologie des langues-cultures ». La lexiculture, son objet d'étude, est la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels. La démarche consiste à mettre au jour des sites lexiculturels : les expressions imagées, les mots-valises, les mots à Charge culturelle partagée (CCP), les palimpsestes verbo-culturels, les noms de marque, les proverbes et dictons, etc.

L'activité pédagogique que nous proposons aux étudiants était l'exposé des expressions imagées ou des proverbes français au début de chaque séance du cours de FLE. Chaque étudiant a été invité à expliquer en français devant la classe une expression ou un proverbe français à l'appui des exemples en contexte. L'expérience était composée de trois phases : l'enseignant(e) qui propose, l'étudiant(e) qui réalise et l'évaluation.

Dans un premier temps, pour que les étudiants comprennent mieux notre dessein, nous avons élucidé les notions d' « expression imagée » et de « proverbe » comme suit : une expression imagée est une expression dont le sens est différent de la signification et qui passe souvent par une image ; un proverbe est une formule langagière de portée générale contenant une morale, expression de la sagesse populaire ou une vérité d'expérience que l'on juge utile de rappeler. Nous nous sommes servie ensuite de l'expression imagée « le talon d'Achille » (tendon d'Achille) comme exemple en expliquant le sens de chaque mot, la signification et l'origine de cette expression, et enfin la mise en contexte de cette expression avec des exemples concrets.

Dans un deuxième temps, les étudiants ont fait un exposé au début de chaque séance du cours de français général en 5 minutes. Nous nous contentons ici de dresser une liste des expressions choisies par eux :

Expressions imagées	Proverbes
Avoir le pied marin (临危不惧)	À gros poisson, longue ligne. (放长线, 钓大鱼。)
C'est une goutte d'eau dans la mer. (杯水车薪, 沧海一粟)	À chaque oiseau, son nid est beau. (金窝银窝, 不如自己的狗窝。)
Couper les cheveux en quatre	Année neigeuse, année fructueuse. (瑞雪兆丰年。)
Enlever le pain de la bouche à quelqu'un (抢人饭碗)	Ce qui est amer à la bouche est doux au cœur. (良药苦口利于病)
Mettre la charrue avant les bœufs (本末倒置)	Comme on connaît les saints, on les honore. (见什么人, 说什么话。)
Raconter des salades	Couper l'arbre pour avoir le fruit. (杀鸡取卵。)
	Dis-moi qui tu hantes, je te dirai qui tu es. (从其交友, 知其为人。)
	Le lierre meurt où il s'attache. (矢志不渝)
	Mieux vaut tard que jamais. (亡羊补牢, 未为迟也。)
	Mieux vaut en paix un œuf qu'en guerre un bœuf. (宁为太平犬, 莫作乱离人。)
	Qui a bu boira. (积习难改)

Tableau 18 – expressions imagées et proverbes choisis par les étudiants

On peut déduire de cette liste la préférence des étudiants des proverbes aux expressions imagées riches d'éléments culturels propres à la France. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les expressions imagées étaient souvent implicites avec en général un grand décalage entre le sens littéral et le sens figuré avec lesquels les étudiants n'étaient pas familiers. Quant aux proverbes français choisis par les étudiants, ce qui était intéressant, c'est que l'on pouvait trouver tous les proverbes chinois correspondant en sens. Notons enfin qu'il y a deux expressions sans traduction parce que pour ces deux expressions, il est difficile de trouver une locution toute faite de quatre caractères en chinois semblable au sens de l'expression française.

La phase finale débouche sur l'évaluation. Nous avons remarqué la forte participation des étudiants à l'activité. Ils ont parcouru les livres en français et ont soigneusement préparé leur PPT pour attirer l'attention des auditeurs. Nous avons aussi mené des entretiens auprès des étudiants qui ont exprimé leur plaisir au cours de la préparation de la démonstration. Ils ont été impressionnés par la richesse linguistique et culturelle de la langue française : « Avant, c'étaient les professeurs ou les parents qui nous obligeaient à apprendre le français ; mais après, je pense que le français est aussi passionnant que l'anglais. » « Après que j'ai fait la recherche de l'expression française, chaque fois que je fais une lecture, je fais très attention aux proverbes et aux expressions imagées, je note et je récite. » En citant ces réactions des

étudiants, nous croyons avoir validé l'hypothèse selon laquelle l'activité de la Pragmatique lexiculturelle exerçait une influence positive sur l'évolution de la motivation d'apprentissage chez les étudiants. En effet, nous avons aussi remarqué les progrès des étudiants en ce qui concerne leur écrit en français.

Pourtant, ce qui est frappant pour nous, c'est que les étudiants ont presque tous recouru à leur culture maternelle pour accéder à celle de la France. D'où l'influence importante de la culture maternelle dans une situation éducative telle que la nôtre : les compétences linguistiques intermédiaires, peu de contact des étudiants avec l'étranger.

Lorsqu'ils ont abordé l'origine et la signification des expressions imagées et des proverbes, les étudiants n'avaient pas l'habitude de puiser à la source française, mais ils ont cité comme exemple l'histoire chinoise. À titre d'exemple, un étudiant nous a expliqué le proverbe « mieux vaut tard que jamais » en racontant une fable chinoise dont le héros a réparé le mur de l'étable à moutons après avoir perdu les animaux. Une étudiante nous a fait apprécier une série de poèmes chinois qui expriment le même sens que « mieux vaut en paix un œuf qu'en guerre un bœuf » de sorte de nous faire comprendre la signification.

Cela nous enseigne qu'en milieu exolingue, nous pouvons nous servir de la culture maternelle comme tremplin pour accéder à d'autres cultures. En effet, afin de prendre part à la recherche de sens, il est nécessaire pour un apprenant de mobiliser ses pré-acquis et ses références et de prendre conscience de ce qu'il connaît ou maîtrise déjà par expérience, avant d'entrer en contact avec ce qu'il ignore de l'étranger. Tel est le profil du bon apprenant synthétisé par Nainan et ses collaborateurs (Cyr, 1998 : 25) : « un bon apprenant se réfère de façon judicieuse à sa L1 ou à une autre langue connue et fait des comparaisons pertinentes. (...) (II) établit des liens entre des éléments nouveaux et ce qui est connu. » Le développement de l'activité a ainsi confirmé une des propositions de Galisson sur la manière d'aborder l'éducation par les langues-cultures : de l'*intra-* à l'interculturel, qui préconise que « cet échauffement, ce remue-méninges intraculturel, ce passage par le connu pour accéder à l'inconnu, neutralisent déjà chez lui (l'apprenant) l'effet de choc possible et

le préparent au décentrement, à l'empathie, et l'installent dans l'attente » (Robert Galisson, 2002 : 508). Selon lui, «cette démarche en deux temps, qui conforte la culture maternelle au lieu de l'écarter, puisqu'elle en fait un tremplin pour aborder les autres cultures, présente aussi l'avantage de valoriser l'enseignant autochtone, naturellement apte à guider ce travail préliminaire de retour aux sources », ce qui est le cas de la plupart des enseignants chinois.

Selon les réactions des étudiants que nous avons observés sur place, l'approche par la tâche et l'exposé en référence à la Pragmatique lexicoculturelle s'avèrent efficaces aussi bien dans le développement des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles des étudiants que dans l'évolution des représentations de l'E/A du FLE chez les étudiants. Les deux activités illustrent également le fait que les étudiants sont davantage motivés lorsqu'ils prennent l'initiative dans l'apprentissage du FLE et qu'ils sont conscients de la diversité culturelle. Ces essais permettent quand même aux étudiants du FLE de se rendre compte de la nature du FLE en tant qu'une discipline **universitaire**, c'est-à-dire que le fonctionnement de cette discipline est complètement différent de celui des matières scolaires dans l'éducation secondaire et que les étudiants bénéficient d'une éducation humaniste par la langue-culture française et francophone qui sert à façonner la morale et l'esthétique, à raviver, nourrir et fortifier l'esprit humain, à prendre conscience des convergences et des divergences culturelles. Ils sont aussi conscients de leurs responsabilités dans l'intériorisation de valeurs disciplinaires du FLE et dans l'apprentissage de cette langue ainsi que de cette discipline.

Il y a lieu de signaler que les activités didactiques du même genre contribuent à l'optimalisation de l'E/A du FLE mais exercent un effet léger sur l'optimalisation de la construction disciplinaire du FLE, puisque la construction disciplinaire est une problématique complexe, de même que nous l'avons abordé longuement dans les sections précédentes. L'ancrage dans l'esprit des acteurs du terrain de la définition du FLE comme discipline universitaire n'est pas l'effort de quelques expérimentations didactiques, puisque ces tentatives de rénovation didactique n'impliquent que les

apprenants et les enseignants du terrain, alors que les responsables, du haut et de l'extérieur du domaine, ignorent son évolution et conservent une opinion stéréotypée sur le FLE. Il faut que les opinions des acteurs convergent toutes vers la construction du FLE en tant que discipline universitaire, interdisciplinaire, voire transdisciplinaire.

Conclusion générale

L'objectif de cette recherche était de repérer et d'analyser les représentations disciplinaires du FLE à l'œuvre chez les étudiants, enseignants et responsables d'administration afin de découvrir la perception et la définition respective de la discipline FLE dans ces trois groupes, les origines de la définition, les principales caractéristiques de la discipline FLE dans une université pluridisciplinaire, les différents facteurs intervenant dans le processus de la construction disciplinaire du FLE, ainsi que des principes directeurs susceptibles d'être utiles à l'optimisation de la construction disciplinaire du FLE sur le terrain donné

Notre recherche a fait appel à l'approche qualitative, privilégiant l'entretien semi-directif comme recueil de données, mettant en œuvre les techniques telles que la méthode de la saturation maximale des informations pour trier les interviewés, l'observation participante et la participation observante pour compléter les données et l'analyse par théorisation ancrée pour enfin mettre en évidence les représentations disciplinaires du FLE chez les acteurs du terrain dans ce contexte particulier.

Au terme de ce travail, où ont été éclaircies les représentations disciplinaires du FLE chez les acteurs du terrain, le terme de complexité semble correspondre le mieux à une observation globale tenant compte de la multiplicité des acteurs. La complexité des représentations découle de leur aspect à la fois collectif et partagé, individuel et hétérogène. L'identification d'autant de similitudes et de différences se rapportant à un même objet qu'est la discipline FLE dans une université pluridisciplinaire, met en évidence l'extrême complexité de la construction disciplinaire du FLE.

D'abord, en termes de convergences, la plupart des responsables, certaines professeures du FLE et presque tous les étudiants avant leurs études en FLE sont du même avis : selon eux la discipline FLE est une discipline de service ayant pour noyau dur la langue française et à visée professionnelle. Voilà une représentation

disciplinaire du FLE fondée sur l'instrumentalisme de la langue. Cette représentation disciplinaire du FLE exerce de l'influence directement sur les efforts investis dans les études universitaires ou le choix des débouchés post-universitaires chez les étudiants ; sur l'élaboration et l'application de politiques éducatives dans la formation des étudiants ou dans la gestion des professeurs chez les responsables.

Nous avons aussi repéré chez les étudiants certaines représentations communes mais stéréotypées de la discipline FLE à RUC dans les entretiens des étudiants sur les études disciplinaires. Elles sont regroupées autour du leitmotiv qu'est le contraste entre «la pluridisciplinarité» et «la centration sur l'E/A du FLE». Ces représentations s'appliquent dès leur postulation de candidature à RUC, au début, au cours, même à la fin des études disciplinaires du FLE (parfois après le changement de discipline) : la pluridisciplinarité concrétisée par les enseignements transversaux, les confrontations avec les approches pluridisciplinaires, l'influence du groupe des pairs et des professeurs issus de différentes disciplines, le curriculum du FLE moins ciblé sur les études disciplinaires, interviennent dans la prise de conscience disciplinaire du FLE chez les étudiants.

La pluridisciplinarité hante aussi les responsables qui prennent d'une manière simpliste et uniforme des décisions au seul regard des disciplines centrales aussi bien dans l'enseignement que dans la gestion des ressources professorales. En d'autres termes, toute discipline doit obéir à un seul critère de recherche disciplinaire. La discipline FLE est donc affaiblie, marginalisée, dévalorisée dans cet environnement défavorable à sa construction.

Quant aux professeurs de FLE, leurs représentations professionnelles en tant qu'enseignantes-chercheuses du FLE à RUC reflètent également leurs soucis, ce sont notamment leur frustration personnelle et professionnelle vis-à-vis de la pluridisciplinarité et de la priorité des disciplines sociales, un certain sentiment d'infériorité devant leurs collègues d'autres disciplines qui produisent de très nombreuses publications, les entraves institutionnelles quant à l'élaboration du curriculum et à la promotion professionnelle, la déception issue de l'E/A auprès des étudiants peu motivés qui détournent les efforts vers d'autres disciplines de sciences

sociales.

En termes de divergences, une partie des étudiants après leurs études disciplinaires en FLE, la grande majorité des professeurs du FLE et le responsable de l'Institut des Langues étrangères adhèrent à la définition du FLE en tant que discipline de science humaine à visées à la fois professionnelle, éducative et disciplinaire. Cette discipline repose sur ces deux pierres d'angle que sont « la langue-culture française et francophone » et « les études disciplinaires, interdisciplinaires voire transdisciplinaires ».

Il nous semble ainsi que la pluridisciplinarité la conception instrumentaliste de la langue et le simplisme qui agissent les uns sur les autres se dirigent vers un même horizon : l'instrumentalisme de la langue donne lieu à une définition partielle de la discipline FLE et concourt à la dévalorisation du FLE en faveur de la pluridisciplinarité qui, à son tour, entraîne des modes de pensée ou de comportement simplistes et réducteurs. La prise de connaissance de ces caractéristiques propres à ce terrain nous a permis de relever les facteurs pesant sur la disciplinarisation du FLE, ce sont par exemple, on l'a vu (cf. 7.1), les représentations disciplinaires, la conception de la langue, le statut disciplinaire, la politique institutionnelle et enfin le niveau du développement général de la discipline FLE en milieu supérieur chinois.

Il est à noter que les professeurs de FLE et le responsable des Langues étrangères se chargent principalement de la construction disciplinaire du FLE. Ainsi, ils devraient au moins être capables de résister à la conception instrumentaliste de la langue, d'orienter la conscience disciplinaire des étudiants avec un curriculum centré sur les études humanistes et disciplinaires et, dans un enseignement/apprentissage didactisé, de renouveler les approches didactiques inscrites dans la primauté du sujet-apprenant et de l'apprentissage, et surtout dans le développement de leur esprit critique et des qualités humaines. Il vaut mieux pour eux de se perfectionner dans la recherche scientifique afin de promouvoir la discipline FLE à la hauteur d'une discipline universitaire et scientifique, et de formuler des propositions de politiques éducatives dans une pensée complexe, c'est-à-dire des mesures adaptées à la fois au développement de la discipline FLE et au contexte pluridisciplinaire.

Dans cette recherche qualitative, au lieu d'imposer les théories ou un modèle tout fait de la construction disciplinaire du FLE, nous sommes à l'écoute des étudiants et des enseignants pour nous rendre compte des difficultés et des attentes et demandes des étudiants dans leurs études disciplinaires, et de même des professeurs dans leur carrière professionnelle. Nous nous sommes également aperçus d'un fossé profond entre les visions conceptuelle et pratique des décideurs et la complexité de la construction disciplinaire du FLE. Ce n'est qu'après avoir bien observé l'état réel du travail des étudiants et des enseignants dans tous les aspects que nous pouvons proposer des solutions ciblées. Tels sont les principaux résultats de notre recherche rappelés de façon récapitulative.

Toutefois, comme nous l'avons développé dans le chapitre 7.2, ces acquis de recherche devraient s'acheminer vers une réflexion sérieuse sur l'optimisation de la construction disciplinaire du FLE dans cette université pluridisciplinaire, compte tenu des particularités du terrain. Nous avons donc soumis à la discussion la complexité de la notion de construction disciplinaire. Nous avons longuement abordé la nature complexe de la discipline FLE et la nécessité de la construction du FLE dans la complexité de nous tenir à l'écart du modèle de formation à « compétences composées » basées sur la pensée simpliste, et enfin de présenter deux expériences didactiques.

Étant donné que RUC est, à de nombreux égards, assez représentative de la grande majorité des universitaires pluridisciplinaires de Chine à de nombreux égards, nous sommes mieux placés pour croire que les représentations disciplinaires du FLE des étudiants et collègues sont sinon identiques du moins très semblables à celles qui prévalent dans d'autres universités pluridisciplinaires de Chine et que les problèmes et difficultés que nous rencontrons dans la construction disciplinaire du FLE ne sont certainement pas épargnés à nos homologues. Tel est l'un des premiers sens de la présente recherche, et de ce point de vue, notre recherche qualitative, qui ne prétend pas à une conclusion universelle et valable à tous les cas de figure, souhaite cependant apporter quelques éléments de réponses aux problèmes semblables. C'est là un moyen susceptible d'inspirer et d'encourager d'autres projets de recherche qualitative sur la

même matière aussi bien dans les universités pluridisciplinaires comme la nôtre que dans les universités polytechniques, de commerce international, de droit, ou encore dans les écoles normales supérieures de Chine où le français est enseigné à titre de spécialité universitaire.

Enfin, l'analyse des représentations de l'E/A du FLE chez les étudiants et celle des représentations professionnelles chez les enseignants reflètent les problématiques de formations insatisfaisantes en recherche disciplinaire du FLE, celles de formations insuffisantes en Didactique des langues-cultures étrangères, de l'épuisement professionnel des enseignants causés par les conceptions disciplinaires conflictuelles, les politiques éducatives inappropriées. Chacun de ces sujets suppose une recherche approfondie de manière à ce que la construction disciplinaire du FLE s'améliore et se développe de façon durable. L'avenir de la discipline FLE devrait aussi être multipolaire avec des modèles de développement qui seront « placés » sous le signe, non de la normalisation de l'uniforme et du simplifié, mais sous celui de la gestion du divers et du complexe. » (Coste, D., Moore, D., et Zarate, G, 2009 : 33).

Pour terminer, nous reconnaissons qu'il y a toujours ce qui reste à désirer. Nous nous sommes rendue compte que ce travail aurait été plus valorisant si nous avions approfondi la réflexion sur la construction disciplinaire du FLE en définissant la structure disciplinaire, la loi de développement, la répartition des ressources disciplinaires, l'évaluation disciplinaire et institutionnelle, la culture disciplinaire, ou encore le dynamique disciplinaire. Or, ce travail nécessite une modélisation de la notion « construction disciplinaire » qui serait la deuxième problématique, alors que ce serait lourd et infaisable de traiter deux problématiques importantes à la fois dans une seule recherche. En conséquence, nous espérons poursuivre la recherche de construction disciplinaire en nous appuyant sur les résultats de la présente recherche. D'ailleurs, nous « accordons » peu de paroles aux responsables d'administration à cause d'accès difficile aux responsables pour un entretien tête-à-tête, les représentations disciplinaires du FLE à RUC sont ainsi susceptibles d'être partielles. Peu de contact avec les responsables empêche en effet la mise en œuvre d'une recherche-action afin d'adopter des mesures concrètes et de remédier effectivement

aux défauts existants au cours de la construction disciplinaire du FLE à RUC. Par conséquent, ce qu'il faut faire ultérieurement, c'est de multiplier les recherches du même genre pour se faire entendre.

Bibliographie

Articles

ABRIC, J.-C., 1989. «L'étude expérimentale des représentations sociales », in D. Jodelet, (1989). *Folies et représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.

ABRIC, J.-C., 1994. «Les représentations sociales : aspects théoriques », in Abric. J.-C., (ed.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF, 11-35.

ABRIC, J.-C. et FLAMENT, C. 1996. « L'étude expérimentale des représentations sociales », in *La psychologie sociale. Des attitudes aux attributions, Sur la construction de la réalité sociale*, vol. 2. Grenoble : PUG, pp. 158-161.

ALBIR, Amparo Hurtado, 2008. «Compétence en traduction et formation par compétences », in *La formation en traduction : pédagogie, docimologie et technologie I*, Volume 21, Numéro 1, 1er semestre, 2008, p. 17-64. Disponible en <https://www.erudit.org/fr/revues/ttr/2008-v21-n1-ttr2896/029686ar.pdf>

BEACCO, J-C., MYRAM, M., *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, 2003. Disponible en https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf

BOHRN, Karl, FENK, Regina, 2003. «L'influence du groupe des pairs sur les usages de drogues », in *Psychotropes*, Vol. 9, p. 195-202. Disponible en <https://www.cairn.info/revue-psychotropes-2003-3-page-195.htm>

BROSSARD, M., 2002. «Des maîtres, des élèves et des tâches », in Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T., Wirthner, M., (Eds). *Les tâches et leurs entours en classe de français*, C.D. Rom des Actes du 8e congrès international de la D.F.L.M., Neuchatel, septembre 2001 (diffusion A.I.R.D.F.).

Bureau de la rédaction, 2016. «Message du Nouvel An », in *Apprendre le français*, No. 1.

(《法语学习》编辑部,《新年寄语》,法语学习,2016年第1期,第1页)

CAO, Deming, 2005. «L'Association Chinoise des Professeurs de français », in *Synergies Chine*, No. 1, pp.25-26.

CHEN, Rongxia, 2004. «Les sciences sociales et les sciences naturelles : les différentes connotations de «sciences » », in *Communication de dialectique naturelle*, No. 4, pp. 98-101.

(陈蓉霞, 《社会科学与自然科学: 此科学非彼科学》, 自然辩证法通讯, 2004年第四期, 第98-101页)

CHERVEL, André 1988. «L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », in *Histoire de l'éducation*, n. 38, pp. 59-119.

Conseil Pédagogique National de l'E/A des LE du Ministère de l'Éducation, 1998. «Directive relative aux réformes de l'E/A des langues étrangères dans le supérieur chinois », in *Le Monde des Langues étrangères*, No. 4, pp. 1-6.

Coste D., Moore D. et Zarate G. 2009. «Compétence plurilingue et pluriculturelle vers un cadre européen de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires (version révisée) », Division des Politiques linguistiques, Strasbourg. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/272353128_Compétence_plurilingue_et_pluriculturelle_Vers_un_Cadre_Européen_Commune_de_référence_pour_l'enseignement_et_l'apprentissage_des_langues_vivantes

Cuq, J.-P., 2010. «Sciences du langage et didactique des langues », in *Synergies Brésil*, N. Spécial 1, Gerflint, pp.85-88.

DESCARTES, *Lettre au Marquis de Newcastle* (23 novembre 1646). Disponible en <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/logphil/oeuvres/descarte/newcastl.htm>

DOISE, W., 1992. «L'ancrage dans les études sur les représentations sociales », in *Bulletin de psychologie*, N.405, pp. 189-195.

DREYER, Serge, «Apprentissage du français et motivation existentielle. Le cas des universités àTaiwan », in *Lidil*, N. 40, Grenoble, 2009

DURKHEIM, E. 1998, «Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de métaphysique et de morale*. In *Sociologie*, 1967, Paris, PUF. Cité par Mannoni P. (1998), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, «Que sais-je »

FAN, Qing, 2012. «Retour au fondement : réflexion de la marginalisation de la littérature au curriculum de la discipline de l'anglais en Chine », in *Éducation supérieure moderne*, N. 3, pp. 38-43.

(范晴, 《立足根本才是高校人文基础性专业的生存之道——由国内高校英语专业“文学边缘化”和剑桥大学英文系“纯文学”的反差引发的思考》, 现代大学教育, 2012年第3期, 第38-43页)

FU Rong, 2005. «Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur

des langues étrangères en Chine nouvelle », in *Synergies Chine*, No. 1, Gerflint, pp. 27-39.

FU Rong, 2012. «Élaboration du curriculum de français langue étrangère à Beiwai : pour une éducation par le français langue-culture », in *Synergies Chine*, No. 7, Gerflint, pp. 21-34.

GALISSON, Robert, 1994. «Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France : état des lieux et perspectives », in *Revue française de pédagogie*, N. 109, pp. 25-37.

GALISSON, Robert, 1997. «Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes ? », in *ELA*, N. 105, pp. 73-92, janvier-mars, Paris, Didier Érudition.

GALISSON, Robert, 2000. «La Pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique », in *Mélanges CRAPEL*, N. 25, disponible en www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/06_galisson.pdf

GALISSON, Robert, 2002. « Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures », in *Ela. Études de linguistique appliquée*, no 128, p. 497-510. Disponible en <http://www.cairn.info/revue-ela-2002-4-page-497.htm>

GAO Jingwen, 1995. «Les images disciplinaires de l'interprétation théâtrale et ses valeurs disciplinaires », in *Drame (Journal académique de l'Académie centrale du théâtre)*, No. 3, pp. 14-17.

(高景文,《新时期表演学的学科形象及其学科价值》,戏剧(中央戏剧学院学报),1995年第3期,第14-17页)

GERMAIN, Claude, 2000. «Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée », in *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, vol. 3, n° 1/2, pp. 23-33. Disponible en <http://www.aclacal.org/wp-content/uploads/2013/08/4-vol-3-nos1-2-art-germain.pdf>

HE, Xiaozhong, 2005. «De l'image disciplinaire de la pédagogie et ses origines », in *Journal académique de l'éducation de l'Université Normale du Hunan*, No. 2, pp. 34-36.

(何小忠,《教育学的学科形象及其根源》,当代教育科学,2005年第2期,第34-36页)

HOLEC, H. 1991. « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage », in *Éducation permanente*, N. 107. Disponible en <http://portail-du-fle.info/glossaire/autonomieenseignementapprentissageholec.pdf>

HU Wenzhong, SUN Youzhong, 2006. «De la culture humaniste dans le curriculum

de la discipline de l'anglais langue étrangère », in *Recherche et enseignement des langues étrangères*, No. 5, pp. 243-247.

(胡文仲, 孙有中, 《突出学科特点, 加强人文教育——试论当前英语专业教学改革》, 外语教学与研究, 2006年第5期, 第243-247)

HUA Min, 2005. «De la construction de l'image disciplinaire de la langue et la littérature chinoises », in *Journal académique de l'école normale d'Aba*, No. 1, pp. 93-95.

(华敏, 《塑造汉语言文字学学科新形象之我见》, 阿坝师范高等专科学校学报, 2005年第1期, 第93-95页)

LAHANIER-REUTER, D., REUTER, Y., 2002. « Écrits et apprentissages. Première approche dans quatre disciplines au collège », in *Pratiques*, n° 113-114, *Images du scripteur et rapports à l'écriture*, juin, 113-134.

LAN Renzhe, 2009. «De l'affiliation disciplinaire et de l'objectif de formation des disciplines des langues étrangères dans l'éducation supérieure », in *Langues étrangères en Chine*, No.6, pp. 4-8.

(蓝仁哲, 《高校外语专业的学科属性与培养目标——关于外语专业改革与建设的思考》, 中国外语, 2009年第6期, 第4-8页)

LÉNINE, V. I., 1924. «Du droit des nations à disposer d'elles-mêmes », in *Oeuvres*, tome 20. Paris : Éditions sociales, 1973. Disponible en <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6566x/f1.image>

LÉON, Antoine, 1980. «Des disciplines majeures et des disciplines mineures », in *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, Paris, PUF, Coll. «Pédagogie d'aujourd'hui »

LI Keyong, 2010. « État des lieux des spécialités de français dans les établissements supérieurs au sud-ouest et au centre de la Chine et les perspectives du développement disciplinaire », in *Langues et littératures étrangères*, No. 1, pp. 120-126.

(李克勇, 《中国西南、华中地区高校法语专业发展现状与展望》, 外国语文, 2010年第1期, 第120-126页)

LIÈVRE, P. & RIX, G., 2005. «Le management des expéditions polaires », in *Revue Française de Comptabilité*, 383, pp. 2-8.

LORENZI-CIOLDI, F, 1991. «Pluralité d'ancrages des représentations professionnelles chez des éducateurs en formation et des praticiens », in *Revue internationale de Psychologie sociale*, T. 4, 3/4, Pp. 357-379.

LUO, Dingrong, 2016. «Quand les Chinois – un peuple pragmatique – étudient le français », in *Le Langage et l'homme. Revue de didactique du français*, N.2, Louvain-la-Neuve : EME Éditions.

MA Xianhua, CAI Xiaoyue, TANG Zhaoxia, 2013. «Une étude exploratoire de structure des représentations disciplinaires de la psychologie », in *Science de psychologie sociale*, No. 3, pp. 34-40.

(马先华, 蔡笑岳, 汤朝霞, 《心理学学科形象的结构探索研究——以非心理学专业大学生为被试》, 社会心理科学, 2013年第3期, 第34-40页)

MU Lei, XU Jun, 2006. «Des relations interactives entre les pratiques et les recherches en traduction-interprétation », in *Langues étrangères et leurs enseignements*, No. 1, pp.57-59.

(穆雷, 许钧, 《关于翻译实践与翻译研究的互动关系——许钧教授访谈录》, 外语与外语教学, 2006年第1期, 第57-59页)

PAILLÉ, P. 1994. «L'analyse par théorisation ancrée », in *Cahier de recherche sociologique*, N. 23. pp. 147-181. Disponible en <http://id.erudit.org/iderudit/1002253ar>

PAN, Suiming, YAO, Xingliang, HUANG, Yingying, 2010. « Du nombre d'interviewés dans l'approche qualitative : dilemme de la représentativité ou ce qu'il représente. La méthode de la saturation des informations ayant les différences maximum et ses intérêts méthodologiques », in *Recherche des sciences sociales*, No. 4, pp. 108-115.

(潘绥铭, 姚星亮, 黄盈盈, 《论定性调查的人数问题: 是“代表性”还是“代表什么”的问题——“最大差异的信息饱和法”及其方法论意义》, 社会科学研究, 2010年第4期, 第108-115页)

PASTORELLI, C., G. Caprara, C. Barbaranelli, J. Rola, S. Rozsa et A. Bandura (2001). « The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study », *European Journal of Psychological Assessment*, n°17, p. 87-97.

PIAJET, J., 1967. «Le système et la classification des sciences », cité par BOURGUIGNON, A. «De la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité », Congrès de Locarno, 30 avril - 2 mai 1997, Annexes au document de synthèse CIRET-UNESCO

PORCHER, Louis. «L'enseignement de la civilisation », in *Revue française de pédagogie*, volume 108, 1994. pp. 5-12. Disponible en [10.3406/rfp.1994.1251](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1251)
www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1251

PUREN, Christian, 1990b. «Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères : enjeux historiques », in *Les Langues modernes*, N. 3, pp. 31-46. Paris : APLV. Disponible en <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1990b/>

PUREN, Christian, 1999a. «La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », in *Les langues Modernes*, N. 3, pp. 26-41. Paris : APLV. Disponible en <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1999a/>

PUREN, Christian, 2002. «De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures », in *Études de linguistique appliquée*, n° 127, p. 321-337. Disponible en <https://www.cairn.info/revue-ela-2002-3-page-321.htm>

PUREN, Christian, 2008. “Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales”. Cours «La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche » - Dossier N.2. Disponible en <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/008/> (dernière consultation le 10 décembre 2017)

PUREN, Christian, 2013. “Problème versus problématique”. Cours «La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche » - Dossier N. 3 – Conclusion. Disponible en www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/023/ (dernière consultation le 17 décembre 2017)

QIAN, Guanlian, 2001. «Le langage et les langues conçus comme étant autre que l'instrument – dans la perspective philosophique », in *Langues étrangères et leurs enseignements*, N. 2, pp. 2-6.
(钱冠连, 《不当交际工具使用的语言——西方语言哲学研究 (之二)》, 外语与外语教学, 2001 年第 2 期, 第 2-6 页)

REUTER, Y., 2003. «La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire », in *DFLM*, No. 32.

REUTER, Yves, 2004. «Analyser la discipline : quelques propositions », in *Actes du colloque du 9ème colloque de l'Association Internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)*, Québec, 26-28 août. Disponible en www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.

REUTER, Yves, 2007. «La conscience disciplinaire », in *Éducation et didactique* [En ligne], vol 1 - n° 2 | septembre 2007, mis en ligne le 01 septembre 2009. Disponible en <http://educationdidactique.revues.org/175>

RUQUOY, D, 1995. «Les principes et procédés méthodologiques de l'analyse structurale », in Albarello L., Digneffe F., Hiernaux J.-P., Maroy C., Ruquoy D. De Saint-Georges P. (1995), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris, Armand Colin.

SACHOT, Maurice, 1993. «La notion de «discipline scolaire »: éléments de constitution », in CLÉMENT Jean-Paul, HERR Michel (dir.) *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle. Entre l'école et le sport*, Clermont-Ferrand : Éditions A.F.R.A.P.S.

SACHOT, Maurice, 1997. «La didactique des disciplines au milieu du gué», in *Etude de Linguistique Appliquée*, N. 105, pp. 55-72.

SAVATOVSKY, Dan, 1995. «Le français, matière ou discipline ? », in *Langages*, Vol. 120, pp. 52-77.

SOULÉ, Bastien, 2007. «Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », in *Recherches qualitatives*, Vol. 27(1).

TIAN, Yuan, 2014. «Pour une autonomie en apprentissage du français langue étrangère à travers l'approche actionnelle », in *Synergies Chine*, N. 9, Gerflint, pp.53-65.

TIAN Yuan, 2017. «Construction transdisciplinaire du FLE dans les universités pluridisciplinaires axées sur la recherche », in *Théories et pratiques de l'Éducation*, vol. 15, pp. 50-52)
(田园,《综合性研究型大学法语本科专业超学科建设研究》,教育理论与实践,2017年第15期,第50-52页)

WANG Shiyue, 2015. «Une tentative de l'attribution pédagogique maximalisée – du Regroupement des établissements supérieurs chinois aux années 1950 », in *Journal académique de l'Université normale du Hebei*, No. 5, pp. 45-50.
(王世岳,《一次教学功能最大化的尝试——论20世纪50年代中国高校的院系调整》,河北师范大学学报,2015年第5期,第45-50页)

WU Shulian, 2002. «Critique sur la catégorisation des établissements supérieurs », in *Évaluation de l'Éducation supérieure chinoise*, N. 4, pp. 51-56.
(武书连,《再探大学分类》,中国高等教育评估,2002年第4期,第51-56页)

ZHANG, Guiqin, XU Ming, 2008. «La construction de la discipline FLE et la formation des spécialistes du FLE. Le cas de l'Université du Hebei », in CAO Deming, WANG Huide (dir.) *Études de la didactique du FLE en Chine*, Shanghai : Shanghai Foreign Language Education Press, pp. 396-404.
(张桂琴,许明,《法语专业建设与高素质法语专业人才的培养——以河北大学法语专业为例》,中国法语专业教学研究,上海:上海外语教育出版社,第396-404页)

ZHANG Guoxiang, 2000. «Évolutions des attributions universitaires et les révisions », in *Recherches de l'Éducation supérieure*, No. 6, pp. 107-110.
(张国祥,《大学职能的历史演变及启示》,黑龙江高教研究,2000年第6期,第107-110页)

ZHONG Meisun, SUN Youzhong, 2014. «Du réforme et du développement complètes des disciplines des LE ayant pour clé la formation des étudiants », in *Le Monde des Langues étrangères*, No. 1, pp. 2-8.

(钟美荪, 孙有中, 《以人才培养为中心, 全面推进外语类专业教学改革与发展》, 外语界, 2014 年第 1 期, 第 2-8 页)

Ouvrages

ABRIC, J.-C., 1994. *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF.

ABRIC, J.-C., 1987. *Coopération, compétition et représentations sociales*, Del val : Cousset-Fribourg

ALAMI, S., DESJEUX, D., GARABUAU-MOUSSAOUI, I., 2009. *Les méthodes qualitatives*, Paris, PUF

ARISTOTE, 1990. *Les Politiques*, I, 2, 1252 a, trad. P. Pellegrin, Paris : Garnier-Flammarion.

BAJOIT, G., FRANSSSE, A., 1995. *Les jeunes dans la compétition culturelle*, Paris, Presse Universitaires de France.

BLIN, J.-F., 1997. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris : L'harmattan

BROSSARD, M. (1994). *L'adaptation de l'enfant à l'école*, Paris : Stablon.

CAO Deming, WANG Wenxin (dir.), 2011. *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine*, Beijing : Foreign Language Teaching and Reserch Press (FLTRP).

(曹德明, 王文新 (主编), 《中国高校法语专业发展报告》, 北京: 外语教学与研究出版社, 2011 年)

CHENG, Anne, 1997. *Histoire de la pensée chinoise*. Paris : Éditions du Seuil.

COMBESSIE, J.-C., 1996. *La méthode en sociologie*, Paris : La Découverte, coll. «Repères »

Comité des grades universitaires rattaché au Conseil des Affaires d'État, 2013. *Introduction aux disciplines de premier degré en vue de grades universitaires*, Beijing : Higher Education Press.

(国务院学位委员会第六届学科评议组, 《学位授予和人才培养一级学科简介》, 北京: 高等教育出版社, 2013年)

-
- Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG, 167p.
- CYR, P., 1998. *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE international
- DAI Dongmei, 2014. *La diffusion du français en Chine*, Pékin : Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP).
(戴冬梅, 《中国法语传播史》, 北京: 外语教学与研究出版社, 2014年)
- Département de l'Éducation supérieure du Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine, 2012. *Catalogue chinois des spécialités de licence dans les établissements d'enseignement supérieur*. Beijing : Higher Education Press
(中华人民共和国教育部高等教育司, 《普通高等学校本科专业目录和专业介绍》, 北京: 高等教育出版社, 2012年)
- DEVELAY, Michel, 1992. *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF Éditeur, Coll. «Pédagogie »
- GALISSON, Robert, PUREN, Christian, 1999. *La formation en question*, Paris, CLE International
- GLASER, B. G. Glaser & STRAUSS, A. L. Strauss, 1973. *The Discovery of Grounded Theory : Stratégies for Qualitative Research*, Chicago: Eldin.
- GRAWITZ, M., 1990. *Méthodes des sciences sociales (huitième édition)*, Paris : Éditions Dalloz.
- LAHIRE, B. (Éditeur). (1999). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. 2ème édition (2001). Paris : Editions la découverte & Syros.
- LAMBERT, R. & FREED. B, 1982. *The loss of language skills*. Rowley, MA : Newbury House.
- LAO Tseu, 1977. *Tao te king. Le livre de la Voie et de la Vertu, texte, traduction et commentaire spirituel par Claude Larre*, Paris : Desclée de Brouwer Bellarmin. Coll. «Christus »
- LI Chuansong, XU Baofa, 2006. *Histoire contemporaine de l'enseignement des langues étrangères en Chine*, Shanghai : Presse de l'Éducation des Langues étrangères de Shanghai.

(李传松, 许宝发, 《中国近现代外语教育史》, 上海: 上海外语教育出版社, 2006年)

MANNONI, P., 1998. *Les représentations sociales*, Paris : PUF.

MARTINET, A., 1967. *Éléments de la linguistique générale*, Paris : A. Colin

MOORE, D. (éd.). 2001. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthode*. Paris : Crédif-Essais / Didier.

MORIN, E. 2005a. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Editions du Seuil.

MOSCOVICI, S. 1961, *La psychanalyse son image son public*, Paris, PUF

PAILLÉ, P., MUCCIELLI, A., 2012. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (troisième édition)*, Paris : Armand Colin.

PIAGET, Jean, 1936. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris : Delachaux et Niestlé

PIAGET, Jean, 1937. *La construction du réel chez l'enfant*, Paris : Delachaux et Niestlé

PIAGET, Jean, 1967. *Logique et connaissance scientifique*, Encyclopédie de la Pléiade.

REUTER, Y., 2000. *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris : E.S.F.

STALINE, 1950. *Le marxisme et les problèmes de linguistique*. Disponible en http://www.pcrf-ic.fr/IMG/pdf/staline_problemes_linguistique.pdf

Thèses de doctorat

BEL, David, 2017. *Économie politique du développement de l'enseignement du français en Chine au niveau universitaire. Entre discours et réalités*, thèse de Doctorat, Université de Montréal.

CHI, Hsin-ping, 2004. *Représentations de la France des étudiants taiwanais de français à la fin de leur formation*, thèse de Doctorat, université Paris III-Sorbonne nouvelle

FU Rong, 2001. *Problématiques de l'enseignement/apprentissage du français à orientation fonctionnelle en milieu institutionnel chinois de langues – le cas du FLE juridique*, thèse de Doctorat, Université Paris III – Sorbonne nouvelle.

HIMETA, Mariko, 2006. *Le paradoxe de la francophile japonaise. Représentations des enseignants et des étudiants de français au Japon*, thèse de Doctorat, université Paris III-Sorbonne nouvelle

HEUTTE Jean, 2011. *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme*, thèse de Doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

JACQUEMARD, Nathalie, 2004. *Rôle des représentations dans l'apprentissage du français langue étrangère en milieu universitaire endolingue*, thèse de Doctorat, université Paris III-Sorbonne nouvelle

XIE, Yong, 2007. *Représentations de la France et des Français, trajectoire et construction d'une compétence interculturelle en contexte sino-français*, thèse de Doctorat, université Paris III-Sorbonne nouvelle

XU Yan, 2014. *Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine (1850-2010)*, thèse de Doctorat, Beijing Foreign Studies University & Université Nice Sophia Antipolis.

(徐艳, 《中国法语教学法演变史(1850-2010)》, 联合培养博士论文, 北京外国语大学&法国尼斯索菲亚-安提波利斯大学, 2014年)

Annexes

Annexe I

Tableau 1 Liste des universités qui proposent la spécialité de français

N°	Nom de l'Université	Catégorie	Projet 211	Projet 985	Date de création de la spécialité	Formation de master du FLE	Formation de docteur du FLE
1	Université de Pékin (PKU)	Université pluridisciplinaire	Oui	Oui	1919	Oui, en 1956	Oui, en 1987
2	Université des Langues étrangères de Beijing (BFSU)	Université de langues	Oui		1950	Oui, en 1954	Oui, en 2001
3	Institut des Langues étrangères de Luoyang	Université de langues			1951	Oui, en 2001	
4	Université de Nankin (NJU)	Université pluridisciplinaire	Oui	Oui	1952	Oui, en 1981	Oui, en 1981
5	Université du Business international et de l'Économie	Université en finances, économie et droits	Oui		1954	Oui, en 1981	
6	Université des Affaires étrangères de Chine	Université de langues			1955	Oui, en 1981	
7	Université des études internationales de Shanghai (SHISU)	Université de langues	Oui		1956	Oui, en 1978	Oui, en 1985
8	Université Sun Yat-Sen (SYSU)	Université pluridisciplinaire	Oui	Oui	1957	Oui, en 1999	Oui
9	Université des études internationales du Sichuan (SISU)	Université de langues			1960	Oui, en 1998	
10	Université des relations internationales	Université de finances, économie et droits			1960	Oui, en 1979	
11	Université des études internationales de Xi'an	Université de langues			1960	Oui, en 1997	Oui, en 2010
12	Université du Business international et de l'Économie de Shanghai	Université de finances, économie et droits			1960	Oui, en 2014	
13	École normale supérieure de la Capitale	École normale supérieure			1962	Oui, en 2002	Droit de recrutement en 2012
14	Université des Langues et Cultures de Beijing	Université de langues			1964	Oui, en 2003	Oui, en 2014
15	Université des études internationales de Beijing	Université de langues			1964	Oui, en 1990	

16	Université des études étrangères de Guangdong	Université de langues			1965	Oui, en 1982	Oui, en 2003
17	Université Fudan	Université pluridisciplinaire	Oui	Oui	1970	Oui	Oui
18	Université du Centre-Sud de la Chine	Université pluridisciplinaire	Oui	Oui	1972	Oui, en 1998	
19	Université du Yunnan	Université pluridisciplinaire	Oui	Oui	1972	Oui, en 1993	
20	Université pour les minorités de Guangxi	Université pluridisciplinaire			1972	Oui, en 2006	Oui, en 2014
21	École normale supérieure de l'Est de la Chine (ECNU)	École normale supérieure	Oui	Oui	1972	Oui, en 2005	Oui
22	Université de Wuhan	Université pluridisciplinaire	Oui	Oui	1973	Oui, en 1985	Oui, en 2001
23	Université des Langues étrangères de Dalian	Université de langues			1973	Oui, en 1995	
24	Université des études étrangères de Tianjin (TFSU)	Université de langues			1974	Oui, en 2000	
25	Université de l'Anhui	Université pluridisciplinaire	Oui		1974		
26	Université de Xiamen	Université pluridisciplinaire	Oui	Oui	1978	Oui, en 2003	
27	Université du Zhejiang	Université pluridisciplinaire	Oui	Oui	1993	Oui, en	
28	Université de Xiangtan	Université pluridisciplinaire			1993	Oui, en 2006	
29	Université polytechnique de Wuhan	Université polytechnique	Oui		1993		
30	Université du Shandong	Université pluridisciplinaire	Oui	Oui	1994	Oui, en 2007	
31	Université du Shanxi	Université pluridisciplinaire			1995	Oui, en 2006	
32	Université du Hebei	Université pluridisciplinaire			1998	Oui, en 2008	
33	Université de Qingdao	Université pluridisciplinaire			1999		
34	Université de l'Océan de Chine	Université pluridisciplinaire	Oui	Oui	2000	Oui, en 2003	
35	Université du Sichuan	Université pluridisciplinaire	Oui	Oui	2000	Oui, en 2008	
36	Université Renmin de Chine (RUC)	Université pluridisciplinaire	Oui	Oui	2001	Oui, en 2015	
37	Université du Hubei	Université pluridisciplinaire			2001		
38	Université Nankai	Université pluridisciplinaire	Oui	Oui	2001		
39	Université de communication de Chine	Université de langues	Oui		2001	Oui, en 2013	
40	Université de la Ville de Beijing	Université privé du premier cycle			2001		
41	Université du Heilongjiang	Université pluridisciplinaire			2002		
42	Université de Shenzhen	Université pluridisciplinaire			2002		
43	École normale supérieure du Sichuan	École normale supérieure			2002		
44	Université du Liaoning	Université pluridisciplinaire			2003		
45	Université de Suzhou	Université pluridisciplinaire	Oui		2003		
46	Université de la technologie du Hebei	Université polytechnique	Oui		2003		
47	Université Jiaotong de	Université			2003		

	Lanzhou	polytechnique					
48	Institut des Langues étrangères de Jilin Huaqiao	Institut du premier cycle			2003		
49	Université de Nanchang	Université pluridisciplinaire	Oui		2004		
50	Université Jiangnan	Université pluridisciplinaire			2004		
51	Université des Trois gorges de Chine	Université pluridisciplinaire			2004		
52	École normale supérieure du Liaoning	École normale supérieure			2004		
53	École normale supérieure de Nankin (NNU)	École normale supérieure	Oui		2004	Oui, en 2006	
54	École normale supérieure de Shanghai	École normale supérieure			2004		
55	Université d'économie de Shijiazhuang	Universités en finances, économie et droits			2004		
56	Université de sciences et de technologie du Hebei	Université polytechnique			2004		
57	Université d'aviation de Nanchang	Université polytechnique			2004		
58	Université Jiaotong du Sud-ouest de Chine	Université polytechnique	Oui		2004		
59	Université de la technologie et du business de Chongqing	Universités en finances, économie et droits			2005		
60	École normale supérieure de Shandong	École normale supérieure			2005		
61	Université de Sylviculture et de technologie du Centre-Sud	Université polytechnique			2005		
62	Institut des Langues étrangères du Hebei	Institut du premier cycle			2005		
63	Université Jiaotong de Xi'an	Université pluridisciplinaire	Oui	Oui	2006	Oui, en 2006	
64	Université du Sud-ouest de Chine pour les minorités	Université pluridisciplinaire			2006		
65	Université de Jinan	Université pluridisciplinaire			2006		
66	Université de Yichun	Université pluridisciplinaire			2006		
67	Université de Yangzhou	Université pluridisciplinaire			2006	Oui, en 2007	
68	École normale supérieure de Qufu	École normale supérieure			2006		
69	École normale supérieure de Shenyang	École normale supérieure			2006		
70	Université de Yanshan	Université polytechnique			2006		
71	Université de l'Agriculture de l'Anhui	Université polytechnique			2006		
72	Institut Chengdu rattaché à SISU	Institut du premier cycle			2006		
73	École normale supérieure d'Anqing	École normale supérieure			2007		
74	École normale supérieure du Sud de la Chine	École normale supérieure	Oui		2007		
75	École normale supérieure du Centre de la Chine	École normale supérieure	Oui	Oui	2007		
76	Institut Xianda de sciences économique et humaine rattaché à	Institut du premier cycle			2007		

	SHISU						
77	Université Ludong	Université pluridisciplinaire			2008		
78	École normale supérieure de Harbin	École normale supérieure			2008		
79	École normale supérieure de Huaiyin	École normale supérieure			2008		
80	Université Gongshang du Zhejiang	Universités en finances, économie et droits			2008		
81	Université Yuexiu des Langues étrangères du Zhejiang	Institut du premier cycle			2008		
82	Université de Lanzhou	Université pluridisciplinaire	Oui	Oui	2009		
83	Université de Finances et d'Économie du Shandong	Universités en finances, économie et droits			2009		
84	Université Zhongnan d'Économie et de droits	Universités en finances, économie et droits	Oui		2009		
85	École normale supérieure du Hunan	École normale supérieure	Oui		2010		
86	Université de Sylviculture du Sud-ouest de Chine	Université polytechnique			2010		
87	Université de Bohai	Université pluridisciplinaire			2011		
88	École normale supérieure de Tianjin	École normale supérieure			2011		
89	Institut du management d'industrie aéronautique de Zhengzhou	Universités en finances, économie et droits			2011		
90	Université de finances et d'économie de Nankin	Universités en finances, économie et droits			2011		
91	Université des Langues étrangères de l'Anhui	Institut du premier cycle			2011		
92	Université de Linyi	Université pluridisciplinaire			2011		
93	École normale supérieure de l'Anhui	École normale supérieure			2012		
94	École normale supérieure du Henan	École normale supérieure			2012		
95	Institut de la Ville de Lanzhou	Institut du premier cycle			2012		
96	Institut de Traducteurs de Chongqing Nanfang rattaché à SISU	Institut du premier cycle			2012		
97	Institut de Technologie de Nanchang	Université polytechnique			2012		
98	Université Jinan	Université pluridisciplinaire	Oui		2013		
99	Université du Henan	Université pluridisciplinaire			2013		
100	Université de Guangzhou	Université pluridisciplinaire			2013		
101	École normale supérieure de Yancheng	École normale supérieure			2013		
102	École normale supérieure de Changchun	Université normale					
103	Université de Weifang	Institut du premier cycle					
104	Université de Binzhou	Institut du premier cycle					
105	Université de Chizhou	Institut du premier					

		cycle					
106	Institut Jincheng rattaché à l'Université du Sichuan	Institut du premier cycle					
107	Institut d'Arts et de Sciences rattaché à l'École normale supérieure de Yunnan	Institut du premier cycle					
108	Institut Jinling rattaché à l'Université de Nankin	Institut du premier cycle					
109	Université de Traduction de Xi'an	Institut du premier cycle					
110	Université internationale de Xi'an	Institut du premier cycle					
111	Institut Tan Kah Kee rattaché à l'Université de Xiamen	Institut du premier cycle					
112	Institut Nanfang rattaché à l'Université Sun Yat-Sen	Institut du premier cycle					
113	Institut Luoia rattaché à l'Université de Wuhan	Institut du premier cycle					
114	Institut du business de Nanguo rattaché à l'Université des études étrangères de Guangdong	Institut du premier cycle					
115	Institut des Langues étrangères de Jilin Huaqiao	Institut du premier cycle					
116	Institut des langues étrangères appliquées rattaché à SISU	Institut du premier cycle					
117	Institut des Affaires étrangères Binhai rattaché à TFSU	Institut du premier cycle					
118	Université internationale du Heilongjiang	Institut du premier cycle					
119	Université des études internationales du Zhejiang	Institut du premier cycle					
120	Université des Langues étrangères du Guangxi	Institut du premier cycle					
121	Institut des études étrangères et du commerce de Fuzhou	Institut du premier cycle					
122	Institut de sciences humaine et naturelle de l'Université Jiangnan	Institut du premier cycle					
123	Institut de sciences humaine et naturelle de l'Université Jiangnan	Institut du premier cycle					
124	Institut d'Hospitalité de Beijing rattaché à BISU	Institut du premier cycle					
125	Institut des études étrangères et du commerce de Fuzhou	Institut du premier cycle					
126	Université d'Ingénierie du Hubei	Institut du premier cycle					
127	Institut Qindao rattaché à l'Université de sciences naturelles et appliquées de Qingdao	Institut du premier cycle					
128	Institut Zhixing rattaché à l'Université du Hubei	Institut du premier cycle					
129	Institut Donghu de Wuhan	Institut du premier cycle					
130	Institut Boda rattaché à	Institut du premier					

	l'École normale supérieure du Jilin 2010	cycle					
--	--	-------	--	--	--	--	--

Tableau 2 Récapitulatif de la discipline FLE dans les universités de différentes catégories

Catégorie Époques	Université pluridisciplinaire	École normale supérieure	Université de langues, de finances, d'économie et de droits	Université polytechnique	Institut du premier cycle	Totale
Avant les années 1980	10	2	14	0	0	26
Avant les années 1990	10	2	14	0	0	26
Avant 2000	16	2	14	1	0	33
Après 2000	40	20	22	11	37	130

Annexe II

Bri ève pr ésentation du terrain : RUC, son enseignement des langues étrangères et celui du FLE

Ayant pour pr éd écesseurs Coll ège du Nord du Shaanxi (en chinois *Shan bei gong xue* 陕北公学), Universit é conjointe du Nord de Chine (en chinois *Hua bei lian he da xue* 华北联合大学), Universit é du Nord de Chine (en chinois *Hua bei da xue* 华北大学) dans les années 1930-1940, RUC a été officiellement créée en 1950 par le Conseil d'administration du Gouvernement central de PRC. Elle s'est développée rapidement entre 1953 et 1965 en multipliant les disciplines d'économie, de finance, de politologie et de droit, en faisant diplôm er 65 870 étudiants et en accomplissant 2 397 projets de recherche. Néanmoins, elle a été sous le coup de désastre accablant au cours de la Grande Révolution culturelle dû à l'attaque des professeurs et des chercheurs et à sa dissolution en 1970. En 1978, deux ans après la fin de la Révolution culturelle, RUC a rétabli ses activités en enseignements et recherches et a institué 15 départements tels que la philosophie, l'économie politique, le socialisme scientifique, l'histoire du PCC, les droits, la langue et la littérature chinoises, le journalisme, l'Histoire de Chine, l'archivistique, la statistique, les finances, l'économie industrielle, l'économie commerciale, l'économie agricole, le management de l'information économique, 6 instituts de recherche comme l'Histoire du développement marxiste-léniniste, les études sur l'URSS et l'Europe de l'Est, l'Histoire de la Dynastie des Qing, l'anthropologie, la linguistique et la philologie, et 4 unités d'enseignement, à savoir celles des langues étrangères, du russe, de l'éducation physique et de l'enseignement audio-visuel. RUC est actuellement une université pluridisciplinaire axée sur la recherche avec ses 81 spécialités en licence, 186 spécialités en master et 125 spécialités en doctorat et est parmi les universités subventionnées par les fonds de recherche des projets 985 et 211. En d'autres termes, RUC a pour réputation particulière et un statut élevé dans l'enseignement supérieur chinois.

RUC jouit d'un statut particulier dans l'histoire de l'enseignement supérieur de la RPC en tant que premier établissement supérieur créé selon le modèle éducatif ex-soviétique. Elle a été également définie comme « machine-outil » de l'enseignement supérieur chinois en sciences sociales et humaines, parce que selon LIU Shaoqi, vice-président du gouvernement central d'alors, « les futures universités seront créées selon l'expérience de RUC. »⁹³

La Décision relative à la création de l'Université Renmin de Chine adopté le 16 décembre 1949, a précisé le but et la modalité de cet établissement, à savoir « la formation étape par étape des cadres de différents domaines afin de satisfaire les besoins de construction nationale au moyen de l'engagement des professeurs ex-soviétiques et de l'assimilation des expériences

⁹³ Comité de rédaction de collection des études de l'histoire de RUC, 2007. *Récit de RUC (1937-2007)*, Tome I, Beijing : Maison d'édition de la RUC. P. 102 中国人民大学校史研究丛书编委会：《中国人民大学纪事（1937-2007）》，上卷，北京，中国人民大学出版社，2007，p. 102

soviétiques. »⁹⁴ Suivant ce principe, RUC a établi en premier le système éducatif chinois en sciences sociales et humaines, et a servi d'exemple pour tous les établissements supérieurs chinois. Le département d'archivistique a bien illustré le rôle fondamental de RUC dans l'enseignement supérieur chinois : les professeurs au département d'archivistique de RUC ont initié le paradigme disciplinaire d'archivistique et l'ont généralisé dans tous le pays. Il en est de même pour les spécialités de comptabilité, de planification économique, de gestion industrielle, de coopérative, de diplomatie, de russe, etc. En ce qui concerne la programmation des cours, RUC était la première université à instaurer les cours-modèles de politique marxiste-Léniniste qui sont devenus par la suite les cours communs de tous les étudiants chinois. Elle n'a pas exclu à l'époque les pensées occidentales du fait du lancement de l'Histoire des théories de l'art et de critiques littéraires de l'Occident, premier cours en Chine nouvelle sur la littérature et l'art occidentaux.

De plus, en référence au modèle ex-soviétique, RUC a également créé des sections d'enseignements et de recherches (ci-après SER), unités de base d'organisation didactique et chercheuse, dans lesquelles les enseignants et les chercheurs ont élaboré les programmes, rédigé les manuels, organisé la recherche et la coopération avec les organismes gouvernementaux et les entreprises, et formé des aspirants chercheurs et des enseignants. La création de ces SER a fourni, d'une part, le support intellectuel indispensable au développement des secteurs connexes, d'autre part, les ressources professorales aux autres universités partout en Chine. Les départements et les SER institués sous la direction des experts ex-soviétiques ont largement inspiré les autres établissements chinois en sciences sociales et humaines. À titre d'exemple, le département de droits de PKU, de Fudan et de l'Institut des sciences politiques et juridiques ont été fondés à l'aide de la RUC de manière à former les enseignants, offrir les manuels, les plans et les programmes des cours. C'est pourquoi RUC a été appelé « machine-outil » des disciplines de sciences sociales et humaines en Chine.

RUC a été également déterminée comme « machine-outil » des enseignants parce qu'elle a assumé « la formation des enseignants et des chercheurs en sciences sociales pour tous les établissements supérieurs de la Chine »⁹⁵. Le Ministère de l'Éducation supérieure d'alors a précisé les tâches de RUC lors de sa fondation, à savoir « la formation des cadres, des enseignants et des aspirants chercheurs d'économie, de finances, des sciences politique et juridique, de russe et de marxisme-Léninisme »⁹⁶ et « la rééducation des enseignants existants de ces disciplines »⁹⁷. Les professeurs des universités en économie et finances, telles que l'Université de finances et d'économie de Zhongnan, l'Université de Finances et d'Economie de Dongbei, se sont ainsi recyclés à la RUC en suivant des cours comprenant tous les domaines financiers et économiques, donnés par les experts ex-soviétiques. Ce qui mérite d'être mentionné, c'est que RUC était parmi les premiers établissements d'enseignement supérieur proposant la formation en master : au cours des années 1950, RUC a mis sur pied pour la première fois 35 spécialités en master telles que le marxisme-Léninisme, l'économie politique, l'économie commerciale, la comptabilité, les droits civils, les droits pénaux, etc., en même temps de l'institution des 15 spécialités en licence ; la

⁹⁴ Institut central de recherche des sciences éducatives, 1984. Les événements éducatifs de la République populaire de Chine, Maison d'édition des sciences éducatives. P. 7 中央教育科学研究所. 中华人民共和国教育大事记 (1949-1982). 北京: 教育科学出版社, 1984: 7

⁹⁵ HU Jianhua, 2001. Point d'origine du système moderne des universités chinoises : réforme universitaire au début des années 1950, Nanjing, Maison d'Éditions de l'Université Normale de Nanjing, p. 161. 胡建华: 《现代中国大学制度的原点: 50年代初期的大学改革》, 南京, 南京师范大学出版社, 2001. p.161

⁹⁶ Comité de rédaction de collection des études de l'histoire de RUC, 2007. *Op. Cit.* P. 126

⁹⁷ *Ibid.*

moitié des aspirants chercheurs de tout le pays recrutés en 1951 étaient issus de RUC, et un tiers ont été formés par RUC jusqu'en 1966. Ils constituaient la source professorale principale des établissements supérieurs du pays. Selon une statistique des années 1980, parmi les 30 départements de philosophie dispersés dans les universités chinoises, 26 doyens ont été diplômés de celui de RUC, y faisant leurs études au cours des années 1950-1960.

En tant que « machine-outil » de matériels d'enseignement, RUC a été chargée de traduction des manuels ex-soviétiques en sciences sociales et de rédaction des manuels et des polycopiés. En outre, RUC a pris l'initiative de constituer la première maison d'édition relevant d'une université après la fondation de la RPC. Jusqu'en 1973, la Presse universitaire de RUC a publié 400 livres tirés à 8 millions d'exemplaires. Certains d'entre eux, considérés comme livres bâtisseurs de leurs domaines, ont exercé une influence fondamentale sur un grand nombre de chercheurs. *Le précis de l'histoire de Chine*, premier ouvrage sur l'histoire de Chine, *l'Analyse des activités économiques des entreprises industrielles*, premier manuel mettant en contact les théories et les pratiques chinoises, *la Comptabilité de l'industrie*, *l'Économie politique*, premiers manuels dans leur domaine respectif ont tous une valeur initiative et fondatrice dans l'histoire de l'éducation supérieure chinoise.

Étant donné le statut particulier, RUC est catégorisé parmi les universités prioritaires des années 1950 jusqu'à nos jours par le Ministère de l'Éducation. Malgré la fermeture pendant la Révolution culturelle, RUC reste toujours prédominante en sciences sociales et humaines avec les huit disciplines clés au niveau national et les treize bases de recherche relevant du Ministère de l'Éducation. Selon le résultat de l'évaluation disciplinaire publié par le Centre d'évaluation des grades universitaires et du développement de l'éducation en master en début 2013, 9 disciplines ont été classées au premier rang au niveau national, à savoir l'économie théorique, l'économie appliquée, la science juridique, la politologie, la sociologie, le journalisme et la communication, la science de la statistique, la science de management et l'administration publique.

RUC a été définie en tant qu'université pluridisciplinaire par le Ministère de l'Éducation chinois depuis sa fondation parce qu'elle était parmi les universités pluridisciplinaires peu nombreuses à l'époque. Afin de compléter la lacune du système disciplinaire en sciences naturelles, RUC a débuté l'institution de disciplines en sciences et technologies par la création du département de management de l'information économique en 1978, puis de la SER de psychologie sociale en 1985. Elle est devenue une université pluridisciplinaire au sens strict au fur et à mesure de la création des facultés de l'Informatique, de l'Environnement, des départements de chimie, de physique et de psychologie qui composent l'École des sciences et des technologies, et a pris forme une structure disciplinaire intégrale combinée de sciences sociales et humaines et de celles de la nature et des technologies.

Le développement de l'enseignement des langues étrangères à RUC a connu des vicissitudes pendant une trentaine d'années depuis sa fondation. RUC était parmi les premiers établissements proposant l'enseignement en langues étrangères, surtout en russe, au début des années 1950. En dépit de l'élan d'enthousiasme de l'enseignement-apprentissage du russe dans tout le pays, la discipline du russe de RUC s'est affaiblie à cause du Regroupement des disciplines en 1955 : le département de russe s'est incorporé partiellement dans l'Institut de Russe de Beijing ; le reste des professeurs a créé la section d'enseignement et de recherche du russe pour assurer l'enseignement de russe comme cours élémentaire commun.

Relevant du département de la diplomatie, la SER des langues étrangères établie en 1951 a donné des cours d'anglais ou de français aux étudiants du département, ce qui marque le début de l'enseignement du français à RUC. En 1956, réaffiliée au département du journalisme, la SER des langues étrangères, comprenant les professeurs d'anglais et de français, avait pour tâche principale de former les futurs journalistes capables de communiquer en anglais ou en français. À partir de septembre 1960, les SER des langues étrangères et du russe ont été encore une fois réaffectés dans le nouveau département des langues et littératures étrangères et ont fonctionné comme unités d'enseignement à des étudiants non-spécialistes en LE, de toutes les spécialités confondues. Ses tâches essentielles se sont limitées à l'enseignement du russe, de l'anglais, du français, du japonais en tant que langues vivantes 2 et à la traduction des manuels et des ouvrages étrangers avant la suspension des activités de RUC lors de la Grande Révolution Culturelle en 1966.

L'enseignement des langues étrangères à RUC a retrouvé sa bonne voie en 1978 en rétablissant les SER des langues étrangères composé d'enseignants d'anglais, de russe, de japonais, d'allemand et de français. Créé en 1988, le département des langues étrangères s'est tourné vers l'enseignement à des étudiants spécialistes : les spécialités du russe, de l'anglais, du japonais, de l'allemand ont été établies respectivement en 1987, 1988, 1993 et 1999 au niveau de licence et en 1999, 1987, 1997, 2003 au niveau de master. Pourtant la section du français a toujours gardé son statut non spécialiste à RUC jusqu'à la fin du XX^e siècle.

L'Institut des langues étrangères créé en 2001 semblait vivre un changement graduel : une institution auxiliaire ayant pour tâche principale l'enseignement des langues étrangères à des non spécialistes s'est transformée vers celle de recherche et d'enseignement ayant pour discipline majeure langues et littératures étrangères. La publication de quelques 800 articles et de 172 livres et l'établissement de 78 projets de recherche illustrent les premiers succès du changement. Il en est de même pour la spécialité de français qui a recruté les premiers étudiants en licence en 2001. Elle poursuit son chemin de transition et a obtenu le droit de délivrance en master en 2014.

Toutefois, la discipline des langues étrangères semble jeune et faible par rapport aux disciplines principales de RUC et ne dispose du droit de délivrance de doctorat qu'en 2011. Le recrutement des doctorants ne se font que dans les départements d'anglais, de japonais et d'allemand.

Annexe III

Questionnaire sur les études universitaires du FLE à RUC

Chères toutes et chers tous,

Ce questionnaire vise à connaître vos opinions sur la spécialité de langue et de littérature françaises⁹⁸. Je vous invite à sélectionner les points qui vous conviennent et les classer selon les degrés d'importance. Les options pourraient être multiples. Le résultat de l'enquête n'est utilisé qu'à la présente recherche et ne pourrait pas être divulgué. Je vous remercie de votre compréhension et de votre coopération.

Nom et prénom Année

1. Quelle est la place de la spécialité de FLE dans votre formulaire de candidature ?
A. Premier choix B. Deuxième choix C. Troisième choix D. Autres
2. Quels sont les facteurs clés lors de votre postulation de candidature au baccalauréat ?
(Classez-les selon l'importance que vous accordez)
A. La réputation d'une université B. L'intérêt personnel
C. Le débouché d'une spécialité D. D'autres facteurs (précisez-les s.v.p.)
3. Qui a le dernier mot lors de la postulation de candidature ?
A. Moi-même B. Mes parents C. Mes parents et moi D. D'autres
4. Avez-vous changé de spécialité en licence ? (Question alternative : avez-vous l'intention de changer de spécialité en licence ?)
A. Oui B. Non
5. Après les études de la spécialité de français en licence, quel(s) serai(en)t votre (vos) projet(s) ?
A. Poursuivre les études de master de la discipline FLE
B. Poursuivre les études de master des autres disciplines de sciences sociales et humaines
C. Poursuivre les études de master à l'étranger et continuer les études de sciences sociales et humaines
D. Faire les études dans une école de commerce à l'étranger
E. Trouver un travail qui me permet d'utiliser le français
F. Trouver un travail qui n'a rien à voir avec le français.

⁹⁸ Traduction de l'intitulé de la discipline en chinois

6. Après un certain temps d'études, est-ce que la discipline FLE correspond à votre attente ?

A. Oui B. Non C. Incapable d'expliquer

7. Est-ce que le curriculum de la discipline FLE correspond à votre attente ?

A. Oui B. Non C. Incapable d'expliquer

8. Après un certain d'études, aimez-vous la langue et la culture française ?

A. Oui B. Non

9. Quel(s) est (sont) le(s) cours que vous préférez ?

A. Les cours de compréhensions écrites

B. Les cours de compréhensions orales

C. Les cours de cultures générales et francophones

D. Les cours à orientation spécifique : la littérature, la linguistique, etc.

E. Autres

10. Avez-vous effectué un séjour dans les pays francophones ?

A. Oui B. Non

Annexe IV

Guide d'entretien

Partie I Étudiant

1. Pour quelle(s) raison(s) vous inscrivez-vous au département de français de RUC?
2. Avez-vous une idée sur la discipline FLE à RUC avant d'entrer à notre université?
3. Qu'est-ce que vous comprenez de la finalité éducative de notre discipline?
4. Le programme de notre département correspond-il à vos attentes? Pourquoi?
5. D'après vous, quelles compétences ou connaissances estimez-vous les plus importantes que vous souhaitez acquérir ou apprendre lors de vos études supérieures et de vos études du FLE?
6. Quels cours vous impressionnent le plus au cours de vos un (deux, trois) an(s) d'études? (Quels cours du département aimez-vous le plus?) Pourquoi? (Question supplémentaire : quels sont les cours que vous n'aimez pas du tout? Pourquoi?)
7. Est-ce que vous trouvez que les heures de cours consacrées au FLE suffisantes? Combien de temps mettez-vous dans votre auto-apprentissage du français? Lors de votre apprentissage, à quelles compétences accordez-vous la plus d'attention?
8. Après un (deux, trois) an(s) d'études du FLE, vous pensez que vous avez changé? Quels sont les changements que la discipline FLE vous apporte? D'après vous, ce sont des changements positifs ou négatifs?
9. Quels sont les points forts et les points faibles de l'apprentissage du FLE dans une université pluridisciplinaire comme la nôtre?
10. Qu'est-ce que vous voulez faire après vos études de licence?

Partie II Enseignant

1. Qu'est-ce qui vous a poussé à choisir le FLE lors de votre bac? Pour quelles raisons avez-vous décidé de faire vos études supérieures à votre université?
2. À quoi sert l'enseignement/apprentissage de la discipline FLE? À quoi sert l'éducation supérieure?
3. Quelles étaient les images d'alors de la discipline FLE? Quelles sont les images actuelles? Remarquez-vous une évolution? Dans quel domaine cette évolution se distingue-t-elle?
4. Quelles seraient les compétences nécessairement acquises après les études de la discipline FLE?

-
5. Quelles sont vos impressions de la discipline FLE de RUC ?
 6. Pourquoi avez-vous choisi de travailler comme enseignante du FLE?
 7. Quels sont les obstacles que vous rencontrez lors de votre enseignement et de votre travail ?
 8. D'après vous, quels cours sont des cours indispensables à la discipline FLE? Quels domaines de recherche sont indispensables à la discipline FLE? (Question alternative : Quels sont les domaines de recherche constitutifs de la discipline FLE?)
 9. Quels sont vos méthodes (d'enseignement) pratiqués en classe? À quelle(s) compétence(s) accordez-vous une grande attention en classe? Pourquoi?
 10. Est-ce que le métier d'universitaire correspond à ce que vous avez imaginé? Est-ce que vous aimez ce métier? Pourquoi? (Quelles sont les bons côtés de ce travail? Et les mauvais côtés?)
 11. Par rapport à d'autres disciplines de RUC, quelles sont les caractéristiques (différences) de notre discipline ?

Partie III Responsables

1. D'après vous, quelles sont les finalités de l'éducation par les langues et les cultures étrangères d'un pays?
2. Quelles sont les caractéristiques de la discipline des langues et des littératures étrangères ?
3. Quelles sont les valeurs ou les raisons du développement de la discipline des langues et des cultures étrangères et du FLE dans une université complète comme RUC ?
4. Quelle est votre impression du département de français de RUC ? Quels sont les problèmes qui empêchent le développement de la discipline FLE de RUC ? Quel est le profil d'un bon enseignant du FLE?
5. Pour mener à bien le fonctionnement de l'Institut des langues étrangères ainsi que le département de français, quels sont les mesures indispensables à prendre?
6. Quelles sont les compétences les plus importantes à développer chez les étudiants du FLE de notre université?
7. Qu'est-ce que vous pensez de la réduction des crédits de l'enseignement exigée par l'administration universitaire ?

Annexe V

Cadre de catégorisation des étudiants

Étudiant(e)	Postulation de candidature à la discipline FLE	Facteurs influençant le choix de discipline			Prise de décision			Transfert de majeur en licence			Poursuite d'une mineur en licence	Futur projet après la licence du FLE							
												Master		Travail					
												En langue française	À l'étranger	En Chine	À l'étranger	D'une autre discipline	Relatif au français	Non relatif au français	
	Premier choix	Second choix	Réputation d'une université	Débuté	Intérêt personnel	Soi-même	Parents	Influencé(e) par des autres	Oui	Non	Oui								Non
1		X	1 ⁹⁹	2		X					X								
2	X			2	1		X		X					X					
3	X				1		X		X						X				
4	X		1			X				X		X	X						
5	X		1	2	3	X				X		X			X				
6	X		1	2	3	X					X							X	
7	X		1	2		X				X		X			X				
8	X		1	2	3		X			X							X		
9	X		1	2				X		X		X					X		
10	X		1	2	3						X	X						X	
11	X		1			X				X		X			X				
12	X		1					X		X		X					X		
13	X			1				X		X		X			X				
14	X		1			X				X		X			X				

⁹⁹ Le chiffre désigne l'ordre du choix dans la réponse à cette question.

15		X	1	2	3		X				X			X					
16	X		1				X			X				X					X
17	X		2	1	3		X			X						X	X		
18	X		1				X				X		X			X			X
19	X		1		2		X				X	X				X			
20	X		1	2			X				X	X		X					
21	X		1	3	2		X				X		X	X					

Annexe VI Extraits d'entretien

Entretien 1 (extrait)

Promotion 2012	troisième année	Féminin	Majeure du FLE, mineure de la Sociologie
----------------	-----------------	---------	--

1. Pourquoi tu as appris l'anglais au lycée ? Quel était tes objectifs d'apprentissage ?

J'apprends l'anglais, plutôt parce qu'il est parmi les cours obligatoires à l'école. Bien sûr, je sais bien que c'est pour communiquer avec les étrangers. Mais au lycée, on consacrait la plupart du temps aux études et on avait même des cours supplémentaires pendant les week-ends, on avait donc très peu de contact avec les gens, encore moins avec les étrangers.

2. Comment as-tu appris l'anglais au lycée ?

L'enseignant d'anglais nous expliquait les textes, ligne par ligne, les emplois des mots et des points grammaticaux, nous demandait de réciter les nouveaux mots, puis à la terminale, nous faisons des exercices tous les jours et l'enseignant nous expliquait les exercices. [...] Dans la province du Guangdong, nous avons la compréhension orale : nous avons écouté des enregistrements ou regardés des vidéos, puis répondu aux questions ou fait un résumé [...] Le prof nous a fait faire à des exercices de compréhension orale durant les heures d'auto-apprentissage, pas en cours d'anglais.

3. As-tu pratiqué l'anglais dans la vie quotidienne ? Est-ce que tu as eu des contacts avec les anglophones ?

Ma famille a des proches à Hongkong ou à l'étranger, ils se sont mariés avec les étrangers. Je suis donc obligée de parler avec les parents étrangers en anglais. D'ailleurs, bien que ma grand-mère et ma mère parlent un peu d'anglais, elles n'arrivent pas à communiquer directement avec eux, je leur sers d'interprète.

4. Pourquoi as-tu postulé la candidature à la spécialité de français lors du *Gaokao* ?

J'avais envie d'apprendre la sociologie, la spécialité que je suis comme mineur maintenant. Mais lors de ma candidature, j'ai été informée que la sociologie de RUC ne recrutait pas les élèves série scientifique au Guangdong. Découragée, j'ai réfléchi aux possibilités d'autres spécialités. [...] Ma meilleure amie m'a proposé de présenter ma candidature à une discipline de la série anticipée de RUC. Dans ce cas-là je serais reçue à RUC à condition que ma note dépasse la note seuil de cette discipline. Sinon, cela n'empêcherait pas ma candidature à la première série. En effet, j'ai souhaité faire mes études à RUC. À part la spécialité de français, j'ai aussi présenté ma candidature à l'anglais, au droit et au journalisme. [...] Au lycée, mon prof d'anglais nous racontait des anecdotes en anglais et organisait des activités pour nous lors des fêtes étrangères. Je trouvais l'apprentissage d'une LE très intéressant. [...] Je n'avais pas d'idée approfondie à l'époque (sur la discipline FLE), mais je croyais que je n'allais pas l'abandonner. [...] D'ailleurs, j'avais aussi une bonne impression sur la France parce que mon père était fan de l'équipe française de football. J'ai vu les matches de la Coupe du Monde et j'ai beaucoup apprécié Thierry Henry.

5. Est-ce que tu connais la spécialité de français ? Qu'est-ce que tu sais sur cette spécialité ?

Il y avait des présentations de la spécialité de français sur l'internet. Je pense que ça (la spécialité de français) s'adapte à ma personnalité et à mes intérêts. Je suis curieuse de nouvelles choses. [...] À l'approche de la candidature, j'ai navigué sur le site d'internet de notre institut pour trouver les descriptions ou les programmes de la discipline. J'ai même lu l'introduction des professeurs du département.

6. Quelle est la finalité de la spécialité de langue et littérature françaises, d'après toi ? Et l'objectif d'enseignement ? Qu'est-ce que l'on apprend à la spécialité de français ?

En première et deuxième années, il me semblait que j'apprenais non seulement la langue (française), mais aussi beaucoup d'autres domaines, y compris les généralités sociales, économiques, historiques, etc., c'est-à-dire qu'on commence par la pratique linguistique, puis on continue par la compréhension de la culture française, enfin l'apprentissage disciplinaire s'approfondit à un niveau plus avancé concernant la linguistique, la littérature, etc. [...] En tant que Chinois, nous disposons d'une culture maternelle. Nous apprenons la langue française et prenons contact avec la culture française. Nous pouvons ensuite comparer les deux cultures afin de communiquer avec les étrangers (francophones). Les deux premières années sont réservées à l'apprentissage de cette langue et les deux années suivantes à la littérature et aux œuvres littéraires. Dans le fond, je me suis rendue compte en première et deuxième années que la langue n'était pas le seul objectif de notre discipline, mais que ça (le FLE) concerne beaucoup d'autres domaines, comme l'introduction de la France, sa société, son économie, sa politique, etc. Et puis ça (l'E/A) est passé à un niveau avancé qui touche la recherche en littérature ou en linguistique. [...] Je pense que la proportion de recherche est plus importante dans notre discipline au niveau avancé. Oui, effectivement, on apprend le français pour le pratiquer, mais au fond, ça (l'apprentissage du français) c'est pour jeter une base pour les recherches en littérature. [...] C'est pourquoi ceux qui poursuivent les études du FLE en master se spécialisent en littérature ou en linguistique. [...] La discipline FLE se compose de plusieurs parties, d'abord la maîtrise des compétences linguistiques qui englobent aussi la traduction et l'interprétation, puis une bonne partie en littérature. Je pense que chaque discipline pourrait avoir une nature à la fois de qualification professionnelle et de recherche. Par exemple, la discipline de l'économie : certains se servent des connaissances économiques pour exercer des activités économiques, d'autres construisent des modèles économiques et créent des théories. Quant à notre discipline, nous devons disposer des compétences à la fois linguistiques et interculturelles, [...] puisque notre discipline s'intéresse surtout à la littérature, nous devons aussi avoir des aptitudes en analyse et appréciation de la littérature française.

7. D'après toi, quels sont les avantages et les désavantages des études du FLE dans une université pluridisciplinaire ?

Sans avoir une expérience personnelle et réelle, je me suis imaginé que ce serait très ennuyeux et monotone de faire des études en langues dans une ULE, tandis que les spécialistes des LE ont plus d'occasions d'entrer en contact avec des disciplines différentes dans une UC et de participer à des activités riches et variées. Bien sûr, RUC est peut-être un cas particulier, parce qu'elle est placée

parmi les meilleures universités chinoises dans la liste de classement et a en sa possession une très bonne réputation. Elle nous offre plus d'occasions des études d'échange et une sphère de connaissances plus large que dans les autres universités. [...] Je pense que notre programme est différent de celui des universités en langues en ce qui concerne la distribution des heures de cours de différentes matières ou les modes de formation. En effet, je ne crois pas que moins d'enseignement en FLE est un point faible. [...] J'ai entendu dire que notre université a prévu moins d'heures de cours en discipline du FLE pour que nous puissions accroître le champ des connaissances dans d'autres domaines, alors que les universités en langues exigent des étudiants plus d'heures d'apprentissage en langues. Par conséquent, nous sommes moins qualifiés en compétences linguistiques. [...] Dans l'apprentissage du FLE, les universités en langues exercent une influence efficace sur les étudiants. Je trouve que les heures nombreuses de cours et les exigences strictes des professeurs concourent à la prise en forme d'une conscience disciplinaire des étudiants. Du moins, cela est valable en Chine. Nous subissons de toutes sortes d'exigences du système éducatif et d'espérance des parents dès l'enfance, nous sommes donc habitués à faire tout ce que les parents et les professeurs nous demandent, nous devenons inconsciemment l'esclave de cette habitude lors de nos études malgré de l'esprit de résistance occasionnel.

Entretien 2 (extrait)

Promotion 2011	quatrième année	Féminin	Majeure du FLE, étudiante spécialiste d'anglais à la postulation de candidature, elle a effectué le changement de disciplines après la première année
----------------	-----------------	---------	---

1. Pourquoi tu as choisi d'apprendre une langue étrangère lors des études universitaires ?

D'abord, au lycée, l'E/A des autres matières était sec et insipide puisqu'on se contentait d'apprendre les manuels, alors que l'on pouvait être au courant du monde extérieur à travers la lecture en anglais. Ensuite, à l'époque, j'ai eu l'intention de me postuler à RUC. En référence des notes d'admission des années précédentes, j'ai affirmé ma résolution du postulat à RUC. C'est à partir de ce moment que j'ai commencé à choisir les spécialités.

2. Pourquoi tu as voulu transférer de majeure, de l'anglais au français ?

À l'école secondaire, j'ai beaucoup lu la littérature française. Les grands œuvres littéraires que les profs du lycée ont recommandés étaient en majorité français, j'avais donc l'impression que la France était très riche de littérature et de culture, ou je m'intéresse plutôt aux études françaises qu'anglaises, c'est pourquoi j'ai procédé au changement de département, de celui d'anglais à celui de français. J'aurais postulé directement ma candidature au département de français si l'on avait recruté les candidats dans ma province. [...] J'ai changé de spécialité parce que je crois avoir appris assez en anglais, [...] manier le français sera un atout pour moi dans le futur. [...] Avant de venir au département de français, j'ai lu le programme du département d'anglais et trouvé des cours en commerce, en droits ou en journalisme, je ne suis pas sûre, c'est peut-être un double diplôme ? Je croyais que ce serait pareil au département de français. D'ailleurs, une de mes proches était dans les affaires de production minière en Afrique et m'a informé des besoins de traducteurs ou d'interprètes de français en Afrique. En effet, le travail ne se borne pas à la traduction ou l'interprétation, on a besoin des personnels capables de travailler en français pour faire communiquer les travailleurs chinois et africains. La supériorité de ceux qui parlent le

français est donc évidente. Par contre les disciplines en sciences sociales pourraient être apprises par soi-même en cas de besoins. Les connaissances disciplinaires en sciences sociales ne sont pas toujours utiles au travail.

3. Quel est la finalité de la discipline FLE ?

Je crois que l'objectif (de la discipline FLE) en licence est toujours l'apprentissage du français. Ça suffit d'aborder un petit peu la littérature, parce que ceux qui s'intéressent à la littérature vont apprendre la discipline de la littérature en master. [...] Bien sûr, il faut former les soi-disant talents qualifiés en recherches, et les familiariser avec la culture française, mais je ne considère pas cet aspect comme le point-clé du premier cycle. Bien sûr, il faut accorder une importance à la culture française, le FLE permet d'enrichir les connaissances culturelles. L'année où nous avons fait un échange d'études à Paris, nous avons eu l'occasion de bavarder avec les étudiants étrangers. Nous nous sommes aperçues que nous n'avions pas beaucoup à dire avec eux sans connaître la culture ou la littérature française. Il paraissait que nous ne comprenions rien. C'est-à-dire que si tu maîtrises les connaissances linguistiques, tu n'as qu'un outil de communication fondamental à la main, mais pour se perfectionner en qualités disciplinaires, il faut lire beaucoup de livres sur la culture, l'histoire de France, etc. [...] Je trouve que la discipline FLE donne la priorité au développement de qualités générales d'une personne, au contraire des disciplines plutôt techniques qui encadrent totalement les étudiants dans une seule orientation. Si tu apprenais la comptabilité tu maîtriserais des techniques professionnelles en comptabilité mais tu ne connaîtrais pas les cultures générales, ce serait une lacune pour ton développement ultérieur. [...] Je pense que ça (la discipline FLE) vise à dynamiser la pensée, y compris l'esprit d'innovation. Elle exige des étudiants une meilleure connaissance générale des courants idéologiques, y compris ceux dans les domaines psychologique, culturel ou historique, etc. [...] Je suis resté en contact avec mes camarades du lycée qui faisaient leurs études de spécialités en sciences naturelles ou dans des disciplines technologiques, et j'ai remarqué qu'ils étaient enfermés dans leurs propres disciplines telles que la médecine, la comptabilité, etc., sans avoir les moindres connaissances d'autres domaines. Je crois que les étudiants en langues ont un esprit plus ouvert, ils ont des idées d'avant-garde et font preuve de plus d'ouverture sur le monde.

4. Qu'est-ce que tu apprends ces dernières années ?

Durant les deux premières années, nous avons maîtrisé la grammaire du français et l'avons pratiqué davantage, puis nous avons commencé les contacts et les recherches en littérature en troisième et quatrième années.

5. Quels sont les avantages et les désavantages de la discipline FLE de notre université ?

Dans une université connue pour son atmosphère humaine telle que la nôtre, nous étudions beaucoup sur la littérature et la culture tout en maniant les compétences linguistiques. [...] Je me suis imaginé que les étudiants à BFSU se focalisaient sur la langue, ce qui restreignait le développement dans le futur. [...] Nous faisons plus d'exercices de réflexion et de recherche que les étudiants à BFSU : au cours de mes apprentissages à RUC, j'ai suivi beaucoup de cours à option sur l'économie, la politique, la philosophie dans lesquels les professeurs expliquaient comment rédiger un mémoire, nous étions au courant de ce que faisaient les étudiants d'autres disciplines. [...] À RUC, nous pouvons suivre en auditeur libre des cours d'autres facultés à notre

gré en plus, les contacts de certaines disciplines de sciences humaines et sociales favorisent aussi les études de notre discipline car il y a très souvent un lien direct ou indirect entre elles. J'ai aussi participé aux activités de l'Association des droits internationaux en première année et pris contact avec les étudiants en droits. Ils m'ont raconté que beaucoup de droits internationaux étaient écrits en français grâce à l'exactitude et la rigueur du français, ce qui m'aide à prendre une conscience disciplinaire du FLE. Un autre exemple, j'ai une compréhension parfaite de la civilisation humaine puisque je suis en même temps les cours du FLE et de la faculté de la littérature. [...] La culture de l'esprit ouvert est primordiale en éducation supérieure, en même temps l'apprentissage du français nous aide à entrer en contact avec plusieurs disciplines de sciences humaines telles que la philosophie, la littérature, l'histoire et tout ce qui est d'humain. [...] Riches en connaissances de sciences humaines et sociales, les étudiants en langues sont enclin à un esprit ouvert et créatif et sont capables d'associer une chose à beaucoup d'autres. Si nous voulons créer quelque chose de nouveau, nous devons être au courant des domaines de pointe. [...] En plus, la Chine actuelle a tendance à encourager le développement «transfrontalier» chez les talents, c'est-à-dire que je pourrais travailler dans plusieurs domaines malgré ma spécialité originale. Par conséquent, nous sommes beaucoup plus compétitifs au marché d'emploi que ceux qui ne maîtrisent qu'une technique, ceux dont les préoccupations se limitent dans une seule discipline. Ils (les étudiants à BFSU) ont plus de cours du FLE que chez nous, ils ont plus d'occasions de pratiquer le français, ils parlent plus couramment français que nous. Par rapport à BFSU, les enseignements des cours disciplinaires sont moins approfondis chez nous. Par exemple, les étudiants à BFSU ont plus de cours sur la littérature, les études de la francophonie, la politique française, la traduction, etc.

Entretien 3 (Enseignante 1)

1. À quoi sert l'enseignement/apprentissage de la discipline FLE? À quoi sert l'éducation supérieure ?

Du point de vue pratique, elle (la discipline du FLE) facilite le travail ou le voyage. En même temps, chaque pays a besoin des établissements qui forment les personnels en LE, parce qu'on a besoin de communiquer avec les autres pays, de toutes sortes de communications, au niveau national, social ou personnel et qu'il faut des gens chargés des échanges internationaux. Sans département de français, comment transmettre les connaissances disciplinaires et former les professionnels en relations internationales ? Selon mes recherches, lors de la création du Collège *Tongwen*, l'année où l'on aspirait à l'ouverture et l'apprentissage auprès des pays étrangers, personne ne pouvait enseigner la langue et la culture française en Chine, c'est juste à cause du manque d'établissement assumant la mission de formation des personnels connaissant à la fois la langue et la culture française. [...] Je reste toujours traditionnelle en ce qui concerne la constitution de la discipline du FLE. La discipline FLE est une spécialité qui offre un enseignement du français et de la culture française. Il faut absolument avoir des cours de littérature, mais la littérature ne représente pas la totalité de la culture. L'intitulé de notre discipline, la langue et la littérature française, est une appellation d'habitude. Par conséquent, il y a deux piliers des savoirs disciplinaires pour moi : l'un concernant la langue, l'autre concernant la culture : la connaissance des comportements et des manières de penser des Français.

2. D'après vous, qu'est-ce que c'est que la discipline FLE ? Quelles seraient les compétences nécessairement acquises après les études de la discipline FLE?

Notre discipline, au niveau de la licence, reste une discipline axée sur la pratique et l'application.

Nous pouvons donner des cours sur la littérature ou la linguistique afin de stimuler l'intérêt des étudiants pour la recherche pour que nos étudiants souhaitent continuer leurs recherches en littérature, linguistique ou traductologie en master. Mais à la différence des étudiants de la discipline de l'anglais qui commencent leurs études universitaires avec une bonne base en anglais, nos étudiants débutent leur apprentissage du français à partir du zéro. Être capable de communiquer avec les Francophones, c'est déjà pas mal après des études universitaires en quatre ans. Si l'on formait les étudiants capables de faire des recherches mais incapables de parler le français, ce serait aller à l'encontre de nos objectifs de formation. [...] Pour moi, il faut trois étapes (pour bien maîtriser la discipline FLE) : tout d'abord, jeter une bonne base linguistique, puis s'informer et comprendre les manières de penser et d'agir, la vision du monde des Français et des Francophones à travers la langue, et enfin, échanger des pensées et des cultures avec la langue. [...] Je suis contre une idée très courante en milieu des LE ainsi que dans la société chinoise, c'est-à-dire la généralisation du concept formation à « compétences composées ». [...] Je pense qu'il faut avoir des établissements supérieurs qui consacrent à la langue et la littérature françaises. Il me semble que la formation à compétences composées ne ressemble à rien. Le français des affaires, le français du tourisme, le français de droit, le français sur objectifs scientifique et technologique ? Au fond, ce sont des cours centrés sur les connaissances linguistiques. Dans ces cours, l'enseignant présente tout simplement les terminologies, mais il ne comprend pas vraiment le domaine. [...] Si l'on fixe comme objectif la formation à compétences composées, l'on se méprise, on s'insulte, on dévalorise notre discipline. Il faut absolument avoir des départements qui s'attachent aux études linguistiques et littéraires. [...] Actuellement, tout le monde parle des compétences composées, alors que personne n'affirme fermement qu'il souhaite développer une discipline centrée sur la langue et la littérature françaises. On se traite comme outil des autres, subconsciemment on se croit inférieur aux autres disciplines, on manque d'auto-identification comme professionnel ou spécialiste du FLE. Les étudiants sont démotivés parce qu'ils ne sont pas capables de se repérer : tout le monde veut faire une spécialité noble qui englobe un peu de tout. Dans ce cas-là les étudiants n'apprennent pas bien leur discipline et les enseignants ne savent pas quoi et comment enseigner.

3. Quelles sont vos impressions de la discipline FLE de RUC ?

J'espère que toutes les disciplines à RUC sont égales, mais les faits montrent précisément le contraire. Chaque université a ses disciplines dominantes. Je pense que notre recherche est d'une qualité aussi bonne que les professeurs du FLE des universités des langues, mais par rapport à d'autres instituts de notre université [...] La plupart d'étudiants se contentent de comprendre au lieu de maîtriser, ils ne se donnent pas la peine d'approfondir l'apprentissage du français ni font des exercices. Ils ne sont pas conscients d'être étudiants SPÉCIALISTES de français. Les étudiants à RUC ont aussi leur avantage, ils ont une plus large vision du monde et aiment réfléchir. Mais ils sont frivoles, ils ne s'adonnent pas à leur propre spécialité, parce que, soit, ils ne veulent pas travailler ultérieurement avec cette spécialité soit, ils sont dispersés par d'autres activités. Cela est partiellement dû à la politique éducative de notre université qui oblige une réduction de l'enseignement en présentiel. Je pense que cette politique (*Itinéraire de formation des étudiants en licence*) ne nous apporte aucun profit. Nous sommes obligés de réduire les exigences de notre discipline et la qualité de formation pour sa mise en œuvre. Je ne suis pas contre l'idée de l'éducation générale promulguée par l'administration universitaire. Mais je ne suis pas d'avis de l'abaissement des exigences de la discipline majeure, parce que notre discipline a des

particularités : les étudiants d'autres disciplines, la philosophie, par exemple, ont besoin du temps davantage pour lire des livres ou réfléchir, et la réduction des crédits n'influe pas beaucoup sur leur apprentissage. Mais l'apprentissage du français nécessite plus d'exercices, surtout pour les débutants et les intermédiaires en licence. [...] C'est dommage que l'administration pratique une politique éducative uniforme.

D'ailleurs, notre spécialité est mal placée à RUC aussi à cause du niveau de recherche de nos collègues. Le niveau général de recherche de notre discipline à RUC n'est pas avancé, selon l'estimation universitaire. [...] Les articles publiés par nos enseignantes, qui figurent dans les revues indexées, ne sont pas nombreux. [...] S'il n'y a pas de revues indexées pour la discipline du FLE, c'est parce que, tout d'abord, les enseignants de français sont plutôt praticiens que théoriciens, du début de l'enseignement du français en Chine jusqu'à aujourd'hui. Les revues indexées en LE sont toutes créées par les enseignants d'anglais. Ensuite, j'ai entendu dire qu'une revue devrait atteindre à un certain tirage pour être évaluée « revue indexée ». Aucune revue ne correspond à ce critère, donc, aucune revue ne figure dans l'index.

4. D'après vous, pourquoi les enseignantes du département de français participent rarement au Concours des aptitudes professionnelles des enseignants ?

En effet, on a servi de « chair à canon », parce que l'on enseigne une « petite langue ». Un membre du jury m'a dit que j'avais bien donné le cours, mais je n'ai pas pu être sélectionnée parce que les gagnants participeraient au concours de l'enseignement au niveau de la municipalité et qu'un cours d'une petite langue n'était pas compétitif.

5. Quelles sont vos impressions du métier d'enseignant de français à RUC ? Quel est le travail que vous jugez le plus important en tant qu'enseignant de français ?

C'est difficile pour moi de faire des recherches de FLE. Je ne savais même pas que la recherche est une partie de travail des universitaires. Je ne me souviens pas d'avoir suivi des études théoriques en master. À l'époque, la formation en master n'était pas aussi systématique et méthodologique qu'aujourd'hui. Nous avons toujours travaillé les compétences linguistiques. Nos camarades de classe, que ce soit leur axe de recherche, ont rédigé toutes et tous un mémoire sur les missionnaires, car c'était l'intérêt de recherche de notre directeur de mémoire. Je n'ai appris rien en théories quand je faisais mon master de traduction. Mon directeur de mémoire de master travaillait comme traducteur depuis des dizaines d'années ; et les cours, c'était tout en pratique de traduction ou d'interprétation. Je consacre beaucoup de temps à préparer mes cours. Je suis avant tout ENSEIGNANTE de français, ma première tâche est de bien organiser mes cours et de bien faire apprendre les étudiants. [...] Mais dans une université axée sur la recherche, les universitaires devraient s'investir plus dans la recherche tout en garantissant la qualité pédagogique, c'est déjà pas mal. Nous sommes toutes épuisées et souffrons de grands stress. Beaucoup d'universités pratiquent une politique uniforme d'évaluation des enseignants. Les enseignants de disciplines humaines sont évalués très souvent par les critères des disciplines de sciences naturelles, il faut avoir tels projets de recherches, tels articles, si jamais on ne réussit pas à faire ce travail, on est renvoyé. C'est-à-dire que l'administration réduit le système d'évaluation de recherche originairement complexe en un simple dénombrement d'articles. On n'évalue pas l'article par sa valeur réelle. [...] Je réfléchis souvent sur mon travail. Au début de l'établissement de notre département, je me suis donnée tout entier à l'enseignement, j'ai donné beaucoup d'exercices grammaticaux aux étudiants, j'ai corrigé les devoirs minutieusement, je leur ai expliqué toutes les erreurs, j'ai même donné des leçons particulières aux étudiants un par un. Mais maintenant,

d'énormes pressions de recherche, pour ne pas dire des pressions de «survie», m'obligent (de l'abandonner), car le temps me manque. Si j'investissais trop dans l'enseignement, je n'aurais pas de temps pour faire mes recherches et pour survivre à RUC. [...] Maintenant je souhaite consacrer plus de temps à la recherche, car le résultat de celle-ci a un lien direct avec le contrat. Je me sens toujours au seuil de l'agonie.

Annexe VII

Tableau I Résultat de la première partie de l'enquête menée en 2013

Dans quelle mesure doit-on déterminer soi-même les objectifs d'apprentissage?											
Avant l'expérience						Après l'expérience					
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
5%	5%	30%	35%	25%	3.7			10%	55%	35%	4.25
Dans quelle mesure doit-on déterminer soi-même les contenus d'apprentissage?											
Avant l'expérience						Après l'expérience					
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
5%	5%	25%	55%	10%	3.6			15%	50%	35%	4.2
Dans quelle mesure doit-on choisir soi-même les ressources d'apprentissage?											
Avant l'expérience						Après l'expérience					
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
5%	15%	45%	25%	10%	3.2			35%	40%	25%	3.9
Dans quelle mesure doit-on procéder à l'auto-évaluation?											
Avant l'expérience						Après l'expérience					
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
5%	10%	30%	45%	10%	3.45			10%	50%	40%	4.3
Dans quelle mesure doit-on décider soi-même les exercices à faire?											
Avant l'expérience						Après l'expérience					
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
5%	20%	15%	30%	30%	3.6			20%	35%	45%	4.25
Dans quelle mesure doit-on rechercher soi-même la réponse ou la résolution d'un problème?											
Avant l'expérience						Après l'expérience					
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
		45%	25%	30%	3.85			15%	30%	55%	4.4
Dans quelle mesure doit-on faire le bilan de ses méthodes d'apprentissage?											
Avant l'expérience						Après l'expérience					
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
5%	10%	45%	30%	10%	3.3			15%	45%	40%	4.25
Dans quelle mesure doit-on être guidé par le professeur?											
Avant l'expérience						Après l'expérience					
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
	15%	30%	35%	20%	3.6		5%	35%	45%	15%	3.7

Tableau 2 Résultat de la deuxième partie de l'enquête menée en 2013

Je prête attention à ce que je vais apprendre.											
Avant l'expérience						Après l'expérience					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
	5%		55%	40%	4.3			5%	30%	65%	4.6
Je prête attention au culturel.											
Avant l'expérience						Après l'expérience					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
10%	35%	55%			2.45			15%	20%	65%	4.5
Je me fixe les objectifs d'apprentissage de chaque leçon.											
Avant l'expérience						Après l'expérience					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
	15%	40%	35%	10%	3.4			5%	45%	50%	4.45
Je détermine les points-clés de chaque leçon et fais le planning d'apprentissage.											
Avant l'expérience						Après l'expérience					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
5%	10%	25%	50%	10%	3.5			20%	20%	60%	4.4
Je mémorise les nouveaux mots par répétition.											
Avant l'expérience						Après l'expérience					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
	5%	10%	50%	35%	4.15		10%	15%	40%	35%	4
Je lis rapidement le texte pour comprendre l'idée générale avant d'entrer en détail.											
Avant l'expérience						Après l'expérience					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
5%	10%	20%	30%	35%	3.8			15%	35%	50%	4.35
J'apprends un nouveau mot avec les exemples ou le contexte qui illustrent l'utilisation de celui-ci.											
Avant l'expérience						Après l'expérience					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
		15%	70%	15%	4		10%	25%	40%	25%	3.8
Je consulte le dictionnaire quand il y a des nouveaux mots.											
Avant l'expérience						Après l'expérience					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	moyenne
	10%	35%	20%	35%	3.8		5%	45%	20%	30%	3.75
Je prends des notes.											
Avant l'expérience						Après l'expérience					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
		10%	50%	40%	4.3			25%	45%	30%	4.05
Je fais des liens entre ce que je sais et les connaissances nouveaux.											
Avant l'expérience						Après l'expérience					

1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
		35%	50%	15%	3.5			35%	25%	40%	4.05
Je lis des livres de référence et prends l'initiative de résoudre les problèmes rencontrés dans l'apprentissage du français.											
Avant l'expérience						Après l'expérience					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
5%	20%	20%	30%	25%	3.8		5%	10%	40%	45%	4.35
Je demande l'aide à mes camarades quand je rencontre des problèmes.											
Avant l'expérience						Après l'expérience					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
	5%	15%	55%	25%	4			15%	55%	30%	4.15
Je discute avec mes camarades et coopère avec eux dans le but de résoudre un problème ou d'accomplir une tâche d'apprentissage.											
Avant l'expérience						Après l'expérience					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
	10%	35%	40%	15%	3.6			20%	35%	45%	4.25
Je demande la clarification à mes professeurs quand j'ai des questions.											
Avant l'expérience						Après l'expérience					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
	10%	15%	25%	50%	4.15		5%	15%	25%	55%	4.3
Je veille à mon processus d'apprentissage et fais un bilan sur les progrès et les difficultés.											
Avant l'expérience						Après l'expérience					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
		65%	25%	10%	3.45	5%	10%	20%	50%	15%	3.6

Représentations disciplinaires du FLE dans une université pluridisciplinaire : le cas de l'Université Renmin de Chine

Par rapport à la multiplication des départements de français dans l'enseignement supérieur chinois, la discipline FLE se développe lentement dans des universités pluridisciplinaires. La dynamique du développement durable manque dans ces terrains, que ce soit en ce qui concerne les motivations d'apprentissage des étudiants, d'enseignement et de recherche des enseignants, ou des soutiens des responsables au niveau universitaire.

Eu égard à cette situation, pris pour terrain l'Université Renmin de Chine, notre travail cherche à étudier les représentations disciplinaires du FLE des acteurs du terrain.

Nous arrivons à repérer les facteurs qui pèsent sur la disciplinarisation du FLE tels que les représentations disciplinaires, la conception de la langue, le statut disciplinaire du FLE, les politiques institutionnelles, ainsi que le niveau général de la discipline FLE en milieu supérieur chinois. À la lumière de la « pensée complexe » d'Edgar Morin, nous procédons à un retour sur le modèle de construction disciplinaire du FLE dans cette université pluridisciplinaire axé sur la recherche et expliquons la nécessité d'une pensée complexe pour la construction disciplinaire. Nous présentons des solutions provisoires et des pratiques didactiques en vue de remédier à la construction disciplinaire du FLE selon les conditions actuelles.

Mots clés : représentations disciplinaires, le FLE, université pluridisciplinaire, la Chine

Disciplinary representations of the FLE discipline in a comprehensive university: a case study of RENMIN University of China

Compared to the multiplication of French departments in Chinese higher education, the FLE discipline is developing slowly in comprehensive universities. The dynamics of sustainable development are lacking in these areas, whether in terms of students' learning motivation, teachers' teaching and research impetus, or the support of responsible at university level.

Given this situation, taken for the field Renmin University of China (RUC), this thesis seeks to study the disciplinary representations of the FLE discipline of the participants (students, teachers and responsables) in the field. We find out the factors that influence the FLE discipline construction, such as the disciplinary representations, the conception of the language, the disciplinary status of the FLE discipline, the institutional policies, as well as the general level of the FLE discipline in upper Chinese environment. In the light of Edgar Morin's "complex thinking", we return to the FLE disciplinary construction model in this comprehensive and research-oriented university and explain the need for complex thinking for disciplinary construction. We present tentative solutions and didactic practices in order to remedy the disciplinary construction of the FLE under current conditions in RUC.

Keywords: disciplinary representations, the FLE discipline, comprehensive university, China