



HAL
open science

Étude de représentations socioculturelles de France dans cinq manuels chinois de FLE (1949 - 2019)

Ge Zhang

► **To cite this version:**

Ge Zhang. Étude de représentations socioculturelles de France dans cinq manuels chinois de FLE (1949 - 2019). Linguistique. Institut National des Langues et Civilisations Orientales- INALCO PARIS - LANGUES O'; Université des langues étrangères (Pékin), 2023. Français. NNT : 2023INAL0011 . tel-04281884

HAL Id: tel-04281884

<https://theses.hal.science/tel-04281884v1>

Submitted on 13 Nov 2023

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.

Institut National des Langues et Civilisations Orientales
École doctorale n°265 *Langues, littératures et sociétés du monde*
PLIDAM

THÈSE EN COTUTELLE

avec

Université des Langues Étrangères de Beijing
Faculté d'Études françaises et francophones

présentée par

Ge ZHANG

soutenue le **26 mai 2023**

pour obtenir le grade de **Docteur de l'INALCO**

en Sciences du langage : linguistique et didactique des langues

**Étude de représentations socioculturelles de France dans cinq
manuels chinois de FLE (1949 - 2019)**

THÈSE dirigée par :

Monsieur Thomas SZENDE
Monsieur FU Rong

Professeur des universités, INALCO
Professeur des universités, BFSU

RAPPORTEURS :

Madame LI Hongfeng

Professeure des universités, Université des Langues étrangères de Beijing

Monsieur Danh Thành DO-HURINVILLE Professeur des universités, Université de Franche-Comté

MEMBRES DU JURY :

Madame Louise OUVRARD

Professeure des universités, INALCO

Madame LI Hongfeng

Professeure des universités, Université des Langues étrangères de Beijing

Madame WANG Xiuli

Professeure des universités, Université des Langues et Cultures de Beijing

Monsieur FANG Youzhong

Professeur des universités, Université des Études internationales de Beijing

Monsieur Danh Thành DO-HURINVILLE Professeur des universités, Université de Franche-Comté

Monsieur Thomas SZENDE

Professeur des universités, INALCO

Monsieur FU Rong

Professeur des universités, Université des Langues étrangères de Beijing

**Étude de représentations socioculturelles de France dans cinq
manuels chinois de FLE (1949 - 2019)**

Remerciements

Cette thèse est bien entendu l'aboutissement d'un long travail personnel mais je tiens à remercier tous ceux qui m'ont aidée sans qui cette recherche n'aurait pu voir le jour.

Mes remerciements vont en premier lieu à Monsieur Fu Rong, professeur à l'Université des Langues étrangères de Beijing et Monsieur Thomas Szende, professeur à l'Institut national des Langues et Civilisations orientales, qui ont su, durant six ans, orienter cette recherche dans le bon sens en indiquant à bon escient les inconvénients qu'elle portait, de la piste de réflexion jusqu'à la moindre faute d'orthographe. Je remercie aussi Madame Tian Yuan de l'Université Renmin de Chine de m'avoir fourni de nombreuses pistes de documentation qu'elle avait découvertes en France. Ma reconnaissance va également à Monsieur David Bel qui m'a aidé à accéder aux références importantes lors de son séjour au Canada, à Madame Xu Yan qui m'a envoyé son ouvrage constituant l'une des références les plus importantes de cette thèse. Je témoigne ma grande gratitude à Monsieur Thibault Muckensturm, lecteur à l'Université des Etudes internationales de Beijing, qui a consacré énormément de temps libre à relire la thèse et à corriger les fautes de français.

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

Merci aux étudiants qui ont participé à la constitution de mon corpus à travers leurs réponses à mes questionnaires. Merci aux six enseignants qui ont accepté d'être interviewés dans le cadre de cette thèse. Merci aussi à Monsieur Ma Xiaohong, Madame Wu Yunfeng, auteurs des deux manuels de mon corpus, et Madame Meng Xi anying, responsable de l'édition du manuel *En Route*, pour les entretiens qu'ils m'ont accordés.

J'adresse également mes remerciements à mes chers étudiants qui ont contribué dans le traitement du corpus, dans le recueil des données de quantité importante.

Merci à mes parents, à mon mari et mon fils, pour leur soutien moral qui m'a permis de mener cette recherche à terme dans de bonnes conditions.

Un grand merci à toutes les personnes qui ont contribué de manière indirecte à la réalisation de cette étude et que j'aurais oublié de mentionner.

Table des Matières

INTRODUCTION.....	7
CHAPITRE I CADRE THÉORIQUE	14
1.1 La culture : un objet complexe dans la didactique du FLE.....	14
1.1.1 Les objets langue et culture : quels rapports ?	14
1.1.2 La culture en didactique de FLE : problématiques	16
1.1.3 De la compétence communicative à la compétence culturelle.....	19
1.2 Les cultures : médiation et transfert.....	22
1.2.1 Médiation : notion en évolution	22
1.2.2 Les médiations en didactique de FLE	23
1.2.3 Les médiateurs en didactique du FLE.....	27
1.2.4 Notion de transfert culturel	29
1.2.5 Les perspectives de la problématique de transfert culturel	30
1.2.5.1 Les processus de sélection	30
1.2.5.2 Les figures et institutions de médiation	31
1.2.5.3 Les formes de réception	31
1.2.6 Le transfert culturel en didactique de FLE.....	32
1.3 Les représentations en didactique	33
1.3.1 Notions de la représentation sociale: quelques repères.....	34
1.3.2 Représentation sociale : contenu et fonction.....	35
1.3.3 La représentation de l'étranger en didactique de FLE	37
1.3.4 L'Autre et soi-même : quelle confrontation ?.....	39
1.3.4.1 Différenciation	40
1.3.4.2 Comparaison	40
1.3.4.3 Concurrence	41
1.3.4.4 Relativisation.....	42
1.4 De la représentation à la mise en discours	42
1.4.1 Le discours didactique.....	43
1.4.2 Le manuel de langue étrangère.....	44
1.4.2.1 Usagers du manuel	45
1.4.2.2 Manuel : objet multidimensionnel	47
1.4.2.3 Le champ d'étude du manuel de langue.....	49
Conclusion partielle	52

CHAPITRE II CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	54
2.1 Présentation du corpus	54
2.1.1 Les manuels de FLE en Chine : un regard historique	56
2.1.1.1 1949-1960	57
2.1.1.2 1960-1966	58
2.1.1.3 1978-1990	59
2.1.1.4 1990-2010	60
2.1.1.5 2010-2019	63
2.1.2 L'intérêt du corpus	65
2.2 Méthodologie	66
2.2.1 Constitution des grilles d'analyse	67
2.2.1.1 Les composantes socioculturelles dans les grilles d'analyse	67
2.2.1.2 Construction de notre grille d'analyse du contenu.....	71
2.2.2 Approche quantitative : pour un aperçu évolutif et comparatif	73
2.2.3 Approche qualitative	75
2.2.3.1 L'analyse par théorisation ancrée.....	75
2.2.3.2 Discours-Historical Analysis	76
2.2.3.3 Enquête et entretien.....	79
2.2.4 Cadre d'interprétation	82
2.2.4.1 Enjeux du contexte socio-historique	82
2.2.4.2 Etat des lieux sociolinguistique.....	83
Conclusion partielle	86
CHAPITRE III LA FRANCE AUX YEUX DES CHINOIS : ANALYSE	
QUANTITATIVE	88
3.1 Les titres et les thématiques	89
3.1.1 <i>CFU</i> : représentations sommaires sur une France « inoffensive » et « neutre »	90
3.1.2 <i>LF60</i> : la littérature comme porte-parole de la France.....	91
3.1.3 <i>LF70</i> : une France représentée par les aspects patrimonial et socioculturel	94
3.1.4 <i>LF90</i> : une France représentée de manière exhaustive	96
3.1.5 <i>ER</i> : la représentation de la France rejointe par celle de la francophonie	100
3.2 Les documents iconographiques	103
3.2.1 <i>CFU</i> : une carte de France	103

3.2.2 <i>LF60</i> : des cartes géographiques	104
3.2.3 <i>LF70</i> : illustrations aux fonctions démonstrative et culturelle.....	105
3.2.3.1 Iconographie authentique	105
3.2.3.2 Iconographie fabriquée.....	107
3.2.4 <i>LF90</i> : illustrations aux fonctions démonstrative et communicative	108
3.2.5 <i>ER</i> : illustrations multinationales et multiculturelles	108
3.2.5.1 Iconographie culturelle authentique	108
3.2.5.2 Iconographie authentique des gens	109
3.2.5.3 Iconographie pédagogique : les dessins	110
3.3 La France, la francophonie et le monde.....	110
3.3.1 <i>CFU</i> : la France, la Chine est les pays communistes	111
3.3.2 <i>LF60</i> : la Chine, la France et l’Afrique	112
3.3.3 <i>LF70</i> : la France, la Chine est les pays axés sur la France.....	114
3.3.4 <i>LF90</i> : la France, la Chine, la francophonie et les pays occidents développés	117
3.3.5 <i>ER</i> : la francophonie, la Chine et les pays européens	121
3.4 Les personnages énonciateurs et les personnalités emblématiques	124
3.4.1 <i>CFU</i> : personnages énonciateurs anonymes et personnalités françaises quasi absentes	124
3.4.2 <i>LF60</i> : personnages énonciateurs anonymes et hommes politiques prédominants	125
3.4.3 <i>LF70</i> : personnages énonciateurs symboliques et écrivains français accentués	127
3.4.4 <i>LF90</i> : personnages énonciateurs symboliques et la mise en relief du général de Gaulle.....	129
3.4.5 <i>ER</i> : personnages énonciateurs authentiques et célébrités littéraires et artistiques prépondérantes	132
Conclusion partielle	135
CHAPITRE IV LA REPRÉSENTATION DE LA FRANCE AU FIL DU	
TEMPS : ANALYSE QUALITATIVE.....	139
4.1 <i>Cours de français universitaire</i>	139
4.1.1 « La France est un pays maritime ».....	140
4.1.2 La France en période de guerre	142

4.1.3 Les paysans laborieux « malheureux » mais « sympathiques ».....	143
4.1.4 Paris, Pékin, Moscou et Stalingrad.....	144
4.2 <i>Le Français</i> des années 60.....	146
4.2.1 La France sous l'aspect géographique	146
4.2.2 La France, « un pays industriel et agricole ».....	148
4.2.3 Les vacances et la cuisine.....	148
4.2.4 Les Français courageux et patriotiques	150
4.2.5 La confrontation des deux mondes.....	151
4.3 <i>Le Français</i> des années 70.....	153
4.3.1 Icônes culturelles emblématiques : lieux de mémoire, Victor Hugo, Charles de Gaulle et Louis Pasteur	154
4.3.2 « Je regretterai la campagne et les fermes. ».....	156
4.3.3 Une société française en mutation et en progrès	158
4.3.3.1 La vie des Français de plus en plus modernisée.....	159
4.3.3.2 La société française en pleine mutation	160
4.3.3.3 L'engouement des Français : les vacances, les week-ends à la campagne et le sport.....	161
4.3.4 Les agriculteurs défiés et « les ouvriers de la prospérité ».....	162
4.3.5 « L'Afrique nous parle »	164
4.4 <i>Le Français</i> dans les années 90	166
4.4.1 « Un hexagone fabuleux ».....	167
4.4.2 Le métro de Paris, le T.G.V. et le Concorde : quelles grandes inventions du siècle !	171
4.4.3 La France aux multiples visages	172
4.4.4 La liberté, la passion et la distance.....	178
4.4.5 La France, l'Occident et la Chine.....	180
4.5 <i>En Route</i>.....	183
4.5.1 Un hexagone multicolore : la France est bien plus que Paris et Victor Hugo	184
4.5.2 Un avenir écologique : la France est en action.....	186
4.5.3 La France, pays attractif et dynamique	188
4.5.4 Les Français, aventuriers, passionnés, mais mauvais conducteurs	190
4.5.5 Les Chinois en France et les Français en Chine.....	192
Conclusion partielle	193

CHAPITRE V LE MANUEL : ENTRE REPERE POLITIQUE, OBJET COMMERCIAL, DISPOSITIF PEDAGOGIQUE ET PRODUIT CULTUREL	196
5.1 Acteurs institutionnels	196
5.1.1 Politique linguistique et aspect diplomatique	197
5.1.1.1 La Chine nouvelle à l’image de l’URSS (1949-1960) — L’enseignement des langues étrangères au service de la « cause socialiste »	197
5.1.1.2 L’établissement des relations diplomatiques sino-françaises (1960-1966) — L’enseignement des langues étrangères en essor	199
5.1.1.3 La Révolution Culturelle (1966-1976)—L’enseignement des langues étrangères interrompu	201
5.1.1.4 L’ouverture de la Chine au monde (1978-1990) — L’enseignement des langues étrangères mis en valeur	202
5.1.1.5 L’âge d’or de l’amitié sino-française (1990-2010)—L’enseignement florissant des langues étrangères	203
5.1.1.6 Le renouveau de la nation chinoise 2010-2019— L’enseignement des langues étrangères aux caractéristiques chinoises	205
5.1.2 Les programmes d’enseignement de français	207
5.1.2.1 Le programme national de français de 1956	208
5.1.2.2 <i>Le Programme national pour l’enseignement supérieur du français comme spécialité</i>	209
5.1.2.3 <i>Guide pour l’enseignement supérieur du français comme spécialité</i>	211
5.2 Acteurs professionnels	212
5.2.1 Les éditeurs	212
5.2.1.1 Profils de l’interviewée	213
5.2.1.2 La production de <i>En Route</i> : contexte et conception	213
5.2.2 Les auteurs	215
5.2.2.1 L’auteur de <i>LF90</i>	216
5.2.2.2 Auteurs d’ <i>En Route</i>	219
5.3 Acteurs du terrain	221
5.3.1 Enseignant	221
5.3.1.1 Profil des enseignants interviewés	222
5.3.1.2 Discours pédagogique : pratiques, démarches et supports	222

5.3.1.3 Discours sur la dimension culturelle dans le cours de français général	224
5.3.1.4 Discours sur la représentation de la France dans les manuels	228
5.3.2 Apprenant	230
5.3.2.1 Profil des étudiants enquêtés : motivation	230
5.3.2.2 Représentation de la France : cristallisation et évolution.....	232
5.3.2.3 Savoir intéressant ou utile : là est toute la question	239
Conclusion partielle	243
CHAPITRE VI L'IDENTITÉ ET L'ALTÉRITÉ : DE L'HÉTÉRO-	
REPRÉSENTATION À LA CO-REPRÉSENTATION	245
6.1 La rencontre du soi et de l'Autre dans la perspective pluriculturelle	246
6.1.1 Les cinq approches théoriques de la culture.....	247
6.1.1.1 Les études nationales.....	248
6.1.1.2 Les études sur l'éducation à la citoyenneté.....	249
6.1.1.3 Les études culturelles	250
6.1.1.4 Les études postcoloniales	251
6.1.1.5 Les études transnationales	252
6.1.2 Quelle altérité ? Quelle identité ?.....	253
6.1.2.1 Quelle culture étrangère enseigner ?	254
6.1.2.2 Quelle culture native enseigner ?	257
6.1.3 La représentation de l'altérité à partir des capitaux culturels de l'apprenant.	259
6.2 La construction de l'objet-culture : progression et manière de représentation	260
6.2.1 La représentation de l'altérité : quelle progression/l'ordre de présentation ?	260
6.2.2 La représentation de l'altérité : comment s'y prendre ?.....	263
6.3 La représentation de l'altérité : le choix du matériel pédagogique	264
6.3.1 Document pédagogique fabriqué	266
6.3.2 Document pédagogique authentique	270
Conclusion partielle	274
CONCLUSION GENERALE	277
BIBLIOGRAPHIE.....	282
LISTE DES ACRONYMES ET DES ABREVIATIONS.....	297
ANNEXES	299

INTRODUCTION

Parmi les trois pôles fondamentaux qui composent le triangle didactique, à savoir la langue, le sujet et le monde (Defays, 2018), le premier a été pendant longtemps privilégié. La langue, la culture, la communication ainsi que d'autres contenus constituent les objets du cours de langue étrangère. Le manuel¹, support de diffusion du savoir et vecteur principal des objets du cours de langue suscite donc notre intérêt de recherche.

Premièrement, le manuel constitue un matériel pédagogique très important dans l'enseignement d'une langue. Le savoir linguistique y est présenté, organisé et hiérarchisé de manière systématique. Accompagnateur pour l'enseignant et outil de travail concret pour l'apprenant, le manuel forme d'une certaine manière le cadre sécurisé pour l'enseignement et l'apprentissage (ci-après l'E/A) en condensant en un objet le savoir à acquérir et les ressources nécessaires pour y parvenir, ce qui en fait un ouvrage de référence incontournable, ce qui est d'autant plus particulièrement vrai qu'il s'agit de l'E/A exolingue d'une langue étrangère, tel est le cas du français langue étrangère (ci-après le FLE) en Chine.

Deuxièmement, le manuel est la référence théorique primordiale. Il met en relief le principe de l'enseignement qui vise la constitution, la transmission et le développement des savoirs. De la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle, on voit une évolution de la définition du savoir : savoirs (passifs, encyclopédiques ou référentiels), savoir-faire, savoir-être, savoir-vivre, savoir-apprendre... Ils sont tous présentés explicitement ou implicitement dans le manuel qui détermine la formation du système de savoir de l'apprenant.

Troisièmement, le manuel de langue est en tension entre plusieurs pôles. Les discours dans le manuel, qu'ils soient fictionnels ou authentiques, représentent la culture du pays cible et témoignent en même temps des habitudes de pensée, de croyance, de valeur et de jugement qui caractérisent le groupe social de l'auteur.

¹ Défini par Henri Bess comme « tout ce qui a pu être matériellement élaboré pour aider maîtres et élèves à enseigner / apprendre telle ou telle L2, que ce soit en classe ou hors de celle-ci. » (Bess, 2010 : 17)

Comme l'a dit Semal-Lebleu (2010 :11) : « L'écriture d'un manuel scolaire...s'inscrit en tension entre la transmission de valeurs individuelles ou collectives, le choix d'un mode d'éducation et d'apprentissage, l'obligation ou non de se plier aux programmes déterminés par un Etat. »

Le sujet de cette thèse est la représentation socioculturelle de la France dans cinq manuels chinois de FLE publiés pendant les 70 ans depuis la fondation de la Chine nouvelle. Notre choix est avant tout motivé par la prise de pleine conscience des enjeux que pourrait comporter la représentation du pays cible dans un manuel de langue cible au regard de l'auteur du manuel, de l'enseignant et de son enseignement, de l'apprenant et de son apprentissage. C'est pourquoi nous cernons les manuels de FLE rédigés en Chine comme corpus d'étude. A cela encore faut-il ajouter que notre détermination quant au choix du sujet de notre thèse est étroitement liée à nos expériences professionnelles qui nous permettent de relever plusieurs constats comme suit :

- Sur la pratique d'enseignement. En fonction de l'objectif d'enseignement, différents manuels sont utilisés comme supports pédagogiques pour des cours de FLE. Pendant la sélection des documents pédagogiques, nous avons pu comparer leurs contenus linguistiques et socioculturels, un travail toujours fascinant qui nous permet de collecter des supports de grande qualité et d'observer ensuite efficacement leurs effets pédagogiques en classe. Dans nos pratiques d'enseignement, il a été constaté que si le matériel pédagogique est bien sélectionné et considéré comme « intéressant », quand bien même les activités pédagogiques ne favorisent pas d'interaction, les étudiants ne sont pas pour autant moins motivés dans l'apprentissage.
- Sur le résultat de l'enseignement. Bon nombre de nos étudiants ont été exposés à ce qu'on appelle communément le choc culturel lors de leur séjour en France ; beaucoup d'étudiants chinois ont eu du mal à s'intégrer dans la communauté francophone ou tout simplement à faire ami avec les Français. Ces problèmes pourraient s'expliquer évidemment par les compétences linguistiques insuffisantes de nos étudiants en question, mais de nos jours, on n'hésite plus à pointer les compétences socioculturelles encore plus faibles de nos étudiants vis-à-vis de la langue-culture cible.
- Sur l'emploi du manuel de FLE en Chine. Force est d'abord de reconnaître que

chez nous, les manuels français sont en général préférés aux manuels chinois de français par nos étudiants chinois apprenant le français. En effet, dans la majorité des universités chinoises, on utilise le plus souvent les deux manuels à la fois de manière complémentaire pour assurer l'enseignement du français général aux étudiants niveau débutant et intermédiaire. Généralement, le manuel de FLE chinois est privilégié au service du développement de compétences linguistiques fondamentales des apprenants, alors que le manuel français est en priorité à l'usage de l'*input* communicatif et socioculturel.

Eu égard à ce qui précède, nous sommes amenée comme corollaires à nous poser plus particulièrement la question suivante : Comment les manuels chinois de FLE représentent-ils socioculturellement la France? Cette question nous entraîne à nous interroger encore sur deux autres questions étroitement liées au sujet de notre recherche : Quels sont les facteurs qui façonnent ces représentations socioculturelles ? Dans quelle mesure ces représentations influencent-elles la pratique d'enseignement et la motivation des apprenants dans l'apprentissage ?

Pour répondre à ces questions, nous comptons mener une recherche à la fois diachronique et synchronique sur la représentation de la France dans cinq manuels chinois de FLE publiés pendant la période de 1949 à 2019. Nous croyons qu'une analyse historique éclairera mieux ce sujet qui est intimement lié au contexte social, parce que les pratiques des acteurs sociaux et les enjeux politiques, économiques et même idéologiques doivent agir d'une façon ou de l'autre sur les représentations socioculturelles dans les manuels. En plus, un panorama chronologique et évolutif de la représentation de la France par les Chinois nous permettra de mieux saisir les objectifs et finalités de l'E/A universitaire du français en Chine. Quant à la recherche synchronique, elle consiste en quatre volets :

- description et interprétation des représentations socioculturelles sur la France dans les manuels de chaque époque historique ;
- comparaison de la représentation socioculturelle de la France par les étudiants avant et après l'apprentissage du français ;
- analyse de corrélations entre la représentation socioculturelle de la France par les étudiants et leurs motivations d'apprentissage ;

- analyse de la médiation de l'enseignant vis-à-vis des représentations socioculturelles sur la France dans les manuels.

Une telle recherche nous permettrait d'expliciter le rapport entre le monde, l'objet et le sujet dans la didactique de langue, d'éclaircir le processus et l'approche selon lesquels les cultures seraient représentées et d'améliorer le manuel de FLE pour qu'il réponde à la nouvelle dynamique de la société chinoise.

Vu le nombre considérable des manuels de FLE rédigés et publiés en Chine, nous préférons ne cerner que ceux destinés aux étudiants chinois qui apprennent le français à l'université comme spécialité, c'est-à-dire comme première langue étrangère. Nous avons sélectionné plus précisément une série de manuels rédigés ou corrigés par l'Institut des Langues Etrangères de Beijing, aujourd'hui l'Université des Langues étrangères de Beijing (ci-après BFSU), car cet établissement s'est engagé dans la rédaction du premier manuel chinois de FLE après l'établissement de la Chine nouvelle, ainsi que quatre autres manuels qui se sont succédés de génération en génération pour former une évolution graduelle de la culture chinoise de manuel de français. Il convient d'ailleurs de signaler que, forte d'une longue histoire de plus de 80 ans, BFSU est l'une des universités chinoises les plus prestigieuses en Chine aussi bien pour son enseignement/apprentissage des langues étrangères que pour sa fabrication de manuels de langue dont ceux de FLE largement suivis en Chine.

Afin de procéder à notre recherche, nous avons mobilisé à la fois les approches quantitative et qualitative. L'approche quantitative nous permet d'avoir une vision globale des représentations socioculturelles présentées dans les manuels de notre corpus. Pour faire l'inventaire des thèmes culturels, nous nous référerons aux travaux de Nathalie Auger (2000) en repérant des désignants substantifs et qualificatifs ayant sémantiquement trait à la notion d'identité. L'approche qualitative s'applique dans trois procédés d'analyse : analyse de contenu avec la théorisation ancrée, destinée à réaliser une série d'esquisses plus ou moins détaillées de la France représentée dans différents manuels ; analyse de discours avec l'approche historique du discours (en anglais Discours-Historical Analysis, ci-après DHA) vise à la mise en relation des représentations axiologiques exogène et endogène ancrées dans le discours du manuel avec les contextes sociohistoriques ; analyse des entretiens et des enquêtes des acteurs

de terrain.

En vue de bien positionner notre étude par rapport à celles antérieurement accomplies en la même matière, il est nécessaire de passer en revue des travaux de recherche les plus représentatifs réalisés en Chine comme à l'étranger. Quatre travaux méritent d'être mentionnés. La thèse de Mélanie Buchart intitulée *Une conceptualisation didactique de la culture : ancrages théoriques, discours et représentations : le cas des manuels de FLE finlandais* est menée dans un contexte finlandais d'hétéroglossie. Cette recherche donne à voir une évolution diachronique de la notion de culture dans le matériel pédagogique de 1965 à nos jours (une totalité de 20 manuels de FLE), ainsi que l'orientation axiologique des représentations de l'identité et de l'altérité dans ces supports. L'auteure a adopté une approche transdisciplinaire explorant trois champs : la linguistique, l'anthropologie et le management. L'objet d'étude principale concerne les imaginaires socioculturels à travers les représentations de l'identité et de l'altérité présentes dans les manuels de FLE. Ces données sont traitées qualitativement dans une analyse descriptive, comparative et diachronique, à la différence de notre recherche qui s'appuie à la fois sur des analyses quantitative et qualitative.

La thèse de Huang Lüe titrée *Médiation culturelle et manuel de FLE : altérité et identité dans Le français*. L'étude porte sur la place de la culture de l'Autre et celle du soi-même ainsi que la façon dont se négocient les rapports de force entre elles dans ledit manuel. L'analyse des données s'appuie sur des approches quantitative et discursive. Il est question d'une étude synchronique, différente de la nôtre, à la fois diachronique et synchronique.

La thèse de Nathalie Auger intitulée *Construction des identités dans le discours de manuels de français langue étrangère en usage dans l'union européenne : la dimension interculturelle du contrat de parole didactique* est une étude d'ampleur avec un corpus de 42 manuels rédigés dans 13 pays européens. C'est une étude diachronique et synchronique dont la méthode de traitement des données sera heuristique pour notre recherche : la grille d'analyse des représentations élaborée à partir de la catégorisation des composantes ethnosocioculturelles d'Henri Boyer, le repérage des représentations par des désignants sémantiques relatifs aux identités dans le corpus. Les travaux

d'Auger s'appuie principalement sur l'analyse de discours s'inspirant des outils linguistiques comme des théories de l'énonciation, ce qui est bien différent des nôtres qui combine l'analyse de contenu et l'analyse de discours critique.

Enfin, nous tenons à citer l'ouvrage de Karen Risager *Representations of the world in language textbooks*. Il y introduit cinq approches théoriques de la culture (the five culture-theoretical approaches) et propose d'intégrer dans le manuel de langue les études de la culture à cinq dimensions, à savoir : études nationales, études de l'éducation à la citoyenneté, études culturelles, études postcoloniales et études transnationales. Ces approches serviront pour notre étude de cadre qui délimite l'ampleur des représentations de l'altérité et de soi-même dans les manuels de FLE.

La présente étude est structurée en six chapitres. Au titre du cadre théorique, le chapitre premier consiste à introduire la culture comme objet complexe dans la didactique du FLE, en portant une attention particulière à la médiation et au transfert culturel, deux notions relatives à la complexité de l'enseignement des langues. La notion de représentation en didactique du FLE sera aussi abordée notamment avec l'enjeu de l'Autre et du soi-même. Le manuel de langue, en tant que mise en discours des représentations, sera exposé à travers ses fonctions et ses usages.

Le deuxième chapitre présentera le cadre méthodologique auquel se réfère la présente étude. Un survol historique des manuels de FLE constituant notre corpus sera effectué avec l'accent mis sur le contexte socio-historique de la rédaction. Les grilles servant à analyser les composantes socioculturelles contenues dans le manuel seront établies, avant de présenter les démarches quantitative et qualitative qui jetteront les bases de notre analyse entreprise en trois axes : corpus de manuels, entretien avec les auteurs et les éditeurs de manuels et enquêtes auprès des acteurs de terrain (enseignants et apprenants).

La construction des représentations de l'altérité et du soi-même dans notre corpus de manuels fera l'objet de notre troisième et quatrième chapitres : l'analyse quantitative de la répartition des thématiques socioculturelles sera envisagée, celle-ci concernant à la fois les documents écrits et iconographiques ; un comptage des désignants toponymiques sera considéré et cet inventaire s'étendra de la France à la Chine en passant par les pays francophones ainsi que d'autres pays du monde ; un repérage des

désignants ethnonymiques sera pris en compte dans l'objectif de ressortir les acteurs sociaux et les célébrités accentués par le manuel ; l'analyse qualitative du contenu et du discours mettra l'accent sur des attitudes à l'égard de la France ainsi que ses relations avec la Chine ; par la valorisation et la dévalorisation, nous révélerons les estimations concernant l'Autre et soi-même ainsi que le rapport de force présent entre l'altérité et l'identité.

Le cinquième chapitre visera à dégager les facteurs qui ont un impact direct et indirect sur la sélection et la représentation des contenus socioculturels sur l'altérité et soi-même. Nous nous focaliserons sur les acteurs institutionnels et professionnels qui expliqueront la construction de certaines représentations dans les manuels à différentes époques historiques. Nous mettrons également en lumière le lien référentiel unissant les représentations dans les manuels et la réalité de l'E/A en Chine en apportant une attention particulière aux acteurs de terrain (enseignants et apprenants).

Enfin, nous reviendrons à la problématique que nous posons au départ de notre recherche : la construction de l'objet-culture dans l'enseignement du FLE autour de la catégorisation, de la progression et de la manière de représentation, trois questions qui constitueront l'axe principal du dernier chapitre. Nous concluons notre recherche par des propositions pédagogiques pertinentes.

CHAPITRE I CADRE THÉORIQUE

L'objectif de notre recherche est de mettre en évidence la dimension culturelle des manuels de FLE rédigés et publiés en Chine. Cette dernière repose à la fois sur l'étroitesse des liens présentés entre langue et culture et sur la construction de la représentation de l'altérité, qui est soumise, au sein des manuels, à des contraintes à la fois didactiques, sociohistoriques, géopolitiques et idéologiques. Dans ce chapitre, nous exposerons le cadre théorique de la recherche et plus précisément les différentes acceptions que la notion de *culture*, les implications de *cultures* et le concept de *représentation* recouvrent et sous-tendent afin de mieux expliciter ce que ces termes signifient dans notre étude. Nous nous focaliserons enfin sur le discours didactique spécifique qui est le manuel afin d'articuler le cadre théorique autour du champ d'application.

1.1 La culture : un objet complexe dans la didactique du FLE

Depuis le début de la didactique des langues, on ressasse que langue et culture sont liées, mais on ne met ce principe en œuvre que très tardivement. Soit la culture est totalement gommée de la conception didactique qui se réfère au structuralisme, soit la culture et la langue sont séparées de manière hiérarchique avec la langue comme objet d'enseignement privilégié et la culture comme ornement, soit encore la langue et la culture constituent respectivement l'objet d'étude de deux cours différents. C'est peut être parce que la notion de la langue est claire, tandis que la culture par sa définition et par sa nature est un objet complexe. Cependant, l'enseignement de la langue et celui de la culture sont étroitement liés, car la capacité à communiquer demande une aussi large participation culturelle que linguistique. Dans les paragraphes qui suivent, nous allons d'abord éclaircir les rapports entre langue et culture, puis nous récapitulerons les problématiques générales dans la didactique du FLE et enfin nous terminerons par une revue évolutive des compétences que l'apprenant de langue étrangère est censé acquérir dans l'apprentissage de cette langue.

1.1.1 Les objets langue et culture : quels rapports ?

Concernant les rapports entre la langue et la culture, Beacco (1986) a fondé l'hypothèse suivante : la culture d'une société (y compris son histoire) se manifeste à

travers sa langue. (1) Au niveau des « mots » qui actualisent des valeurs et des comportements et qui sont, pour certains, intraduisibles comme le mot *bizutage*. (2) Au niveau des comportements communicatifs, qui sont propres à un ensemble linguistique et culturel donné : dans ce cas enseigner une langue équivaut à enseigner une civilisation et il n'y a pas lieu de distinguer deux méthodologies.

Byram (1992) examine les grandes lignes des liens entre langue et culture dans l'enseignement des langues. D'abord, la langue et ses variantes comme des dialectes sont des manifestations ouvertes de l'identité culturelle auxquelles on est confronté dans la vie quotidienne. Apprendre le français amène à s'intéresser à une aire géographique qui dépasse souvent les limites nationales. Ensuite, le choix des mots, la manière de parler manifestent autant des connotations d'attitudes personnelles qu'une expression de l'appartenance sociale. « Les significations d'une langue donnée témoignent de la culture d'un groupement social donné, de même l'analyse de ces significations nécessite l'analyse et la compréhension de cette culture » (*ibid.* 66) Il est donc difficile pour l'apprenant de séparer des items lexicaux de leur référence d'origine. En sus, la langue incarne les postures, les pratiques et les réflexes culturels qui résultent d'inculcations culturelles. Le mot « café » pour les Français n'est en aucun cas une simple boisson remontante ou un lieu pour en prendre. Le clivage de la langue et la culture est d'autant plus inconséquent que dans le contexte de l'enseignement d'une langue étrangère, les représentations de la culture cible se limitent pour la plupart dans la salle de cours et les apprenants ne les connaissent de fait qu'indirectement.

Pour démontrer la complexité de la construction de l'objet-culture dans la didactique des langues, nous voulons citer parmi d'autres la définition de la culture selon Szende :

Culture is the hypothetical repertoire

a) of explicit and implicit rules that govern exchanges within a community, and

b) of all references that are acquired and memorized, experienced and expressed collectively, and which, be they shared or not by other cultures, constitute, to the members of the group, nature itself at a given moment of its evolution. (Szende, 2014 : 54)

Une telle définition renforce l'affirmation énoncée plus haut : enseigner une langue revient inévitablement à enseigner une culture. La conception de Szende de la culture est d'ordre à la fois sociologique, anthropologique et ethnolinguistique qui

implique des aspects variés de recherches susceptibles d'être déployées dans la didactique du FLE.

1.1.2 La culture en didactique de FLE : problématiques

Du point de vue didactique, la culture dans l'enseignement des langues étrangères peut être développée autour de ces trois problématiques fondamentales :

- Quelle culture enseigner ?
- Peut-on enseigner une culture étrangère en se passant de sa culture maternelle ?
- Comment enseigner la culture dans une classe de langue ?

En premier lieu, quelle culture enseigner ? Williams a classé la définition de la culture en trois catégories :

Tout d'abord, le domaine de « l'idéal » de certaines valeurs universelles, dans lequel la culture est un état de perfection humaine ou un processus y conduisant. Ensuite, il y a le domaine « documentaire » dans lequel la culture constitue l'ensemble des productions intellectuelles et créatives, et dans lequel se trouvent enregistrées dans le détail la pensée et l'expérience humaine. L'analyse de la culture définie ainsi constitue l'activité de la critique. Enfin, il existe une définition « sociale » du terme, qui fait de la culture la description d'un mode de vie particulier traduisant certaines significations et certaines valeurs non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement habituel (Byram, 1992 : 111-112).

Selon la définition de Williams, c'est la culture de la deuxième catégorie qui est habituellement enseignée dans la classe de langue. On peut observer aujourd'hui une tentative d'y intégrer des éléments de la troisième catégorie. Les deux catégories correspondent en fait à la dichotomie galissonienne (1999) qui distingue la culture savante de la culture courante, appelée également culture patrimoniale par Porcher et culture anthropologique par Cuq. Avec la culture savante qui est élitaires donc maîtrisée par le plus petit nombre, la question didactique reste prioritairement du côté contenu ou produit (quoi enseigner/apprendre ?) ; tandis qu'avec la culture courante, culture expérientielle ou comportementale, qui est souvent tacite et non valorisante et relève du savoir-faire ou du savoir-être, on est plutôt du côté des approches et des processus (comment enseigner/apprendre ?).

Beacco (2018 : 53-54) développe la dichotomie de Galisson et distingue l'objet-culture en six formes :

- La forme centrée sur la maîtrise de connaissances d'orientation encyclopédique.

- La forme centrée sur la maîtrise des connaissances factuelles et verbales/communicatives nécessaire à une gestion efficace d'un environnement social et matériel inconnu ;
- La forme d'orientation humaniste qui privilègue le partage des imaginaires et des expériences esthétiques, les échanges des idées ;
- La forme centrée sur les manifestations folkloriques relevant d'un génie national ;
- La forme d'ordre ethnolinguistique qui met en évidence les formes de l'usage de la parole dans une communauté donnée ;
- La forme sémiologique, comme un langage, composée de signes qui sont les connotations culturelles, les représentations collectives ou encore des mythes.

En deuxième lieu, la culture maternelle dans l'enseignement de la culture étrangère. Pour Zarate, la culture maternelle est inévitable dans l'enseignement des langues étrangères, parce que l'étranger, c'est-à-dire l'apprenant n'est pas un observateur comme les autres. Il dispose d'un savoir antérieur (sa culture maternelle) à son arrivée dans la culture seconde. « L'observation d'une culture dépend moins de ses caractéristiques que de la position qu'adopte celui qui observe par rapport à l'objet observé. » « Le rôle que l'on peut assigner à la classe de langue est de comprendre, à travers la découverte de la culture maternelle et étrangère, les mécanismes qui entraînent l'appartenance à toute culture. » (Zarate, 1986)

Porcher (1986) préconise le comparatisme qui selon lui est la seule voie d'approche possible pour comprendre une société. Par comparaison entre la société-source et la société-cible, on parvient d'une part à connaître une nouvelle aire culturelle, d'autre part à avoir une connaissance objectivée de notre culture maternelle.

En troisième lieu, par rapport à l'enseignement des langues, l'enseignement de la culture est jusqu'à présent méthodologiquement moins marqué bien que la langue et la civilisation soient étroitement liées dans leurs évolutions. Porcher (1986) a déployé plusieurs principes épistémologiques et pédagogiques pour inspirer les didacticiens dans la réflexion sur la méthodologie de l'enseignement de la culture :

- La culture dans la langue : la langue est une pratique sociale et dépendante de ceux qui s'en servent.

- La culture dans la communication : la communication ne se réduit pas à la communication linguistique. Il y a du non-linguistique dans la communication.
- Langue et contextes socioculturels : la compétence de communication englobe la compétence de communication linguistique et la compétence culturelle.
- Culture et langue : il s'agit ici du fait que la langue et la culture ne sont pas toujours indissociables surtout dans l'éducation. Il est possible de suivre un enseignement de culture étrangère sans suivre l'enseignement de la langue correspondante.
- La langue dans la culture : les représentations du pays cible véhiculées dans la culture par exemple la littérature constitue aussi une image de sa langue.

Cuq met l'accent sur le choix des supports pédagogiques. Il souligne l'importance et la tendance d'introduire la culture savante et la culture populaire dans la classe de langues étrangères et d'après lui « un support pédagogiquement performant est un support qui... aide l'apprenant à structurer les références culturelles qui permettent à ses connaissances idiomatiques de devenir de véritables savoir-faire linguistiques» (Cuq et Gruca, 2017 :81). Il précise trois critères à respecter dans le choix des matériaux : la pertinence (le matériau est censé pouvoir éveiller chez l'élève une connaissance par contiguïté), la performativité (pour prévoir le degré de participation et de réception), l'exploitabilité (prise en compte de la variabilité des activités et de la motivation des élèves) (De Carlo, Galisson, 1998 : 57) .

Vu les liens indissolubles entre la langue et la culture, l'enseignement d'une langue dépend de la linguistique, de l'anthropologie ou d'autres disciplines de référence pour élaborer une démarche méthodologique destinée à la construction et l'analyse des deux objets. Du structuralisme à la socio-linguistique en passant par la pragmatique, les théories linguistiques permettent aux enseignants de langue de porter une attention croissante aux fonctions du langage. Les enseignants tentent de donner aux élèves davantage qu'une simple compétence grammaticale : ils tiennent compte de la « compétence communicative » élaborée par Hymes et autres chercheurs, analysent l'emploi de la langue dans des situations d'interaction authentiques, et mettent en lumière certaines valeurs et normes de la culture cible. Et cela ne suffit pas car la langue se réfère au réel et incarne les valeurs et artefacts d'une culture. Les enseignants ont donc besoin de faire appel à d'autres disciplines comme l'anthropologie et l'ethnologie pour mettre au point les techniques d'analyses culturelles.

Dans tous les cas, les formes à donner à des activités relatives à l'altérité dépendent du contexte de l'enseignement des langues et les finalités assignées à celui-ci. Plus concrètement, les finalités se traduisent par des compétences que l'apprenant est censé acquérir.

1.1.3 De la compétence communicative à la compétence culturelle

Dans ses recherches ethnographiques dans les années 60 du siècle dernier, D. Hymes a remarqué la dimension non verbale dans la pratique communicative de l'homme. Dans son article *On Communicative Competence* (Hymes, 1972), il a défini la compétence communicative par les quatre paramètres suivants : possibility (possibilité ou grammaticalité), feasibility (acceptabilité), appropriateness (adaptabilité), occurrence (réalité). D'après lui, une personne compétente en communication implique qu'il sait parler correctement la langue en choisissant les expressions adéquates à la situation communicative et à la pratique socioculturelle et qu'il peut accomplir avec réussite l'action de communication.

Moirand (1982) a aussi développé quatre composantes de la compétence communicative dont la composante linguistique (relative aux savoirs phonétique, lexical et grammatical), la composante discursive (la production des énoncés en conformité avec la situation communicative), la composante référentielle (la perception de l'univers matériel, l'expérience de l'homme et leurs relations) et la composante socioculturelle (liée aux normes socioculturelle, interactionnelle et aux connaissances historique et événementielle).

Il est évident que la bonne maîtrise d'une langue étrangère ne suffit pas pour réussir la communication avec des autochtones. Ou autrement dit, « maîtriser suffisamment la langue » ne se limite pas aux capacités linguistique et communicative. La compétence (socio)culturelle est une compétence dont l'enseignant de langue ne peut faire abstraction dans la conception méthodologique ni dans la pratique pédagogique.

Zarate (1986) a distingué la compétence culturelle de l'étranger et celle de l'autochtone en soulignant que le vécu personnel et la culture d'origine vont influencer la réception et l'évaluation par l'étranger de la culture étrangère qui peut être en dissonance avec le système de référence originel. L'étranger, en étant celui qui ne

participe pas de la connivence générale, devient alors un observateur particulier.

Byram a partagé l'idée de Zarate en mettant en évidence la dimension affective, c'est-à-dire les vécus et les émotions personnels liés souvent à « l'acquisition des significations culturelles partagées » (Byram, 1992). D'après lui, certains phénomènes culturels comme des artefacts ou des comportements sont explicites et conscients et d'autres pas, ces derniers désignent les « significations communes » représentées dans la dimension connotative et affective de la langue et constituent un grand défi pour les apprenants de langues étrangères qui les appréhendent souvent par le biais de leur propre culture.

Les apports de Galisson dans l'approche de la culture ne sont pas à négliger. Il a élargi la notion de savoir en fonction de quatre paramètres pour définir la compétence culturelle, à savoir : savoir-faire, savoir-être, savoir-faire-avec et savoir-faire-face-spontané (Galisson, 1999). L'enseignement de langues-cultures a pour finalité de former des apprenants qui soient capables de parler et de se comporter correctement dans la communication et surtout dans la co-action avec les autochtones de cette langue, ce qui leur demande non seulement une bonne maîtrise de la langue mais aussi une ouverture d'esprit à la culture étrangère et l'intelligence ou la stratégie de mener à bien la rencontre de sa propre culture avec celle de l'Autre.

Puren (2013) a fait l'inventaire des composantes de la compétence culturelle préconisées par différentes méthodologies dans l'évolution de la didactique des langues cultures.

Tableau 1 : Les composantes de la compétence culturelle (Puren, 2013)

COMPOSANTES	DÉFINITIONS	DOMAINE PRIVILÉGIÉ	ACTIVITÉS DE RÉFÉRENCE	
			langagières	culturelles
1. trans-culturelle	Capacité à retrouver, dans les grands textes classiques, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d’humanité » (É. Durkheim), celui qui sous-tend tout l’ « humanisme classique » ou encore, actuellement, la « Philosophie des Droits de l’Homme », capacité à reconnaître son semblable dans tout être humain	valeurs (universelles)	traduire	reconnaître
2. méta-culturelle	Capacité à mobiliser les connaissances culturelles acquises et extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos/à partir de documents authentiques représentatifs de la culture étrangère, consultés en classe ou chez soi.	connaissances	parler sur (commenter)	repérer, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, juger, comparer, transposer ⁷
3. inter-culturelle	Capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l’on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d’échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l’autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel	représentations	parler avec (communiquer)	rencontrer, découvrir ⁸
4. pluri-culturelle	Capacité à gérer culturellement le vivre ensemble dans une société multiculturelle	attitudes et comportements	activités de médiation ⁹	co-habiter
5. co-culturelle	Capacité à adopter et/ou créer une culture d’action commune avec des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun.	conceptions ¹⁰		co-agir

D’après tous les propos récapitulés ci-dessus, nous pouvons en arriver à la conclusion suivante : pour être culturellement compétent dans « la difficile aventure du voyage au-delà de la culture » (Hall, 1976), il est important de prendre du recul par rapport à sa propre culture et de se mettre d’accord sur les attitudes et les comportements acceptables pour tous pour ainsi créer une « culture commune d’action » (Puren, 2013). Par conséquent, les acteurs dans l’enseignement/apprentissage des langues étrangères doivent rendre compte de la complexité de l’objet (donc langue et culture) en l’intégrant dans un ensemble social et surtout en le traitant avec une vision ouverte et évolutive. Il est aussi nécessaire d’analyser les capitaux culturels des apprenants et ceux de l’enseignant : les premiers tissent les visions du monde des apprenants, leurs représentations, leurs systèmes de valeurs...qui « gouvernent directement les processus de réception d’un message...et d’intériorisation des données » (Porcher, 1986) ; les derniers interviennent involontairement dans les actes pédagogiques de l’enseignant.

1.2 Les cultures : médiation et transfert

Comme le dit Lebrun *et al.* « l'apprentissage n'est jamais un rapport direct et immédiat d'appropriation de la réalité. Il passe par un processus médiateur qui s'établit entre le sujet et l'objet de savoir et s'actualise au sein d'une situation pédagogicodidactique en recourant à des dispositifs divers, dont le manuel scolaire. » (Lebrun, Lenoir, Desjardins, 2004 : 513). En effet, la médiation dans l'enseignement des langues étrangères est une démarche hiérarchique assurée par différents acteurs : national, collectif et individuel. Ils participent à la construction des savoirs et des compétences de l'apprenant. La classe de langue est un lieu de rencontre de diverses cultures, celle de soi-même et celle de l'altérité. C'est aussi un espace de mise en relation de partenaires en situation de découvertes linguistique et culturelle. Nous nous interrogerons dans les parties suivantes sur deux processus : les médiations et le transfert culturel, qui expliquent précisément la complexité de l'enseignement de langues et cultures étrangères.

1.2.1 Médiation : notion en évolution

L'apparition des termes médiation et médiateur remonte au XIV^e siècle dans des textes de théologie chrétienne où le médiateur désignait l'intermédiaire, Jésus, entre Dieu et les hommes, et la médiation signifiait l'intervention pour concilier Dieu et les hommes (Alègre, 2011). La définition du concept de médiation varie d'une discipline à l'autre et donne lieu à des pratiques de médiation diversifiées.

Selon les pensées philosophiques et sociologiques, la médiation est le résultat d'un processus de socialisation, a un caractère régulateur chez l'individu (Bourdieu, 1980), résulte d'un problème, d'une rupture, d'une opposition (Niel, 1945) et implique une relation ternaire.

Le développement du concept de médiation dans les sciences juridiques s'appuie sur le concept de médiation dans la philosophie et sur la complexité du monde. Jean-François Six a évoqué quatre formes de médiation (Guillaume-Hofnung, 2009 : 70) qui sont directement liées à la finalité de la médiation :

- la médiation créatrice : elle a pour but de créer entre des personnes des liens sociaux qui n'existaient pas ;
- la médiation rénovatrice : elle a pour but d'améliorer et de consolider des liens préexistants qui étaient devenus indifférents ou s'étaient distendus ;

- la médiation préventive : elle a pour but d'éviter un conflit en gestation ;
- la médiation curative : elle a pour but d'aider les personnes engagées dans un conflit en recherchant conjointement le mode approprié pour le résoudre.

Selon Six (2002 : 23, 26), la médiation créatrice et la médiation rénovatrice constituent des formes de médiation citoyenne; et la médiation préventive et la médiation curative sont des formes de médiation institutionnelle.

La théorie de Vygotsky sur le langage et la pensée a reçu une attention considérable dans la psycholinguistique. Jusque dans les années 1990, certains concepts clés de sa théorie dite SCT (Sociocultural Theory), comme la médiation, la zone proximale de développement (ci-après ZPD) et l'auto-réglementation ont montré un grand impact sur l'enseignement des langues étrangères. La SCT soutient que des formes d'activités mentales humaines surviennent dans les interactions que nous entretenons avec d'autres membres de notre culture et dans l'expérience spécifique que nous faisons des artefacts produits par nos ancêtres et par nos contemporains. La théorie insiste sur une relation homogène et dialectique entre le mental et le social. Le concept central de la SCT est que les formes supérieures de l'activité mentale humaine sont médiatisées. La médiation relie la dimension individuelle et la dimension sociale. L'apprentissage s'accomplit à travers la médiation des processus mentaux mis en œuvre lors de l'accomplissement d'une tâche complexe. La tâche de la psychologie, selon Vygotsky, est de comprendre comment l'activité sociale et mentale humaine est organisée à travers des artefacts et des relations. (Lantolf, 2000)

1.2.2 Les médiations en didactique de FLE

La notion de « médiation » aurait dû s'imposer fortement en didactique des langues cultures en 2001 avec la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (ci-après *CECRL*), référence importante pour l'enseignement des langues étrangères et l'évaluation du résultat de cet enseignement. Les développements de cette notion restent pourtant très limités dans le *CECRL*. D'abord, le *CECRL* distingue systématiquement deux genre d'activités de médiation – la traduction et l'interprétariat : « Parmi les activités de médiation, on trouve l'interprétation (orale) et la traduction (écrite), ainsi que le résumé et la reformulation de textes dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible pour son destinataire. » Le résumé et la reformulation sont classés dans une situation de traduction (*CECR*, 2001 : 79-80). Ensuite, la médiation peut avoir lieu dans une situation de communication unilingue ou

plurilingue : « Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes. » (*CECRL*, 2001 :18). Enfin, selon le *CECRL*, les médiateurs doivent faire preuve de neutralité : « Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. » (*CECRL*, 2001 : 71, 80).

En comparaison des apports de disciplines de référence, les activités de médiation sont présentées dans le *CECRL* sous une forme restreinte. « Elle est banalisée, située hors de tout contexte de tension, limitée à des activités de reformulation facilitant l'accès à une information qui se dérobe. » (Zarate, 2003a : 99) Zarate propose trois conceptions de la médiation afin de prolonger et élargir les visées du *CECRL* (*ibid.*) :

« - la médiation comme espace de mise en relation de partenaires, en situation de découverte. Initiateurs qui rendent intelligibles pour des nouveaux venus les contextes culturels et linguistiques que ces derniers inaugurent ;

- la médiation en situation de conflit ou de tension, quand langues et repères culturels produisent de l'exclusion et de la violence sociale. Différentes situations de remédiation seront présentées, dans un processus où est d'abord explicité l'objet du conflit, où ensuite est mis en place un dispositif qui aboutit ou non à une résolution ;

- la médiation insufflant des dynamiques propres aux espaces tiers, alternatives aux affrontements linguistiques et culturels. Dans cet espace pluriel, la différence y est nommée, négociée, réaménagée. »

En nous référant aux perspectives citées ci-dessus et en nous basant sur la particularité de la discipline de la didactique des langues (ci-après DDL), nous définissons la médiation dans DDL comme un processus qui revêt les étapes suivantes :

La médiation pédagogique permet par le biais d'un tiers à un individu de mieux fonctionner sur le plan intellectuel en travaillant les démarches logiques, l'esprit de déduction, les capacités de raisonnement et de la construction des savoirs. La médiation se déroule dans un contexte au sein duquel l'apprenant, l'objet, la tâche, le médiateur et la situation d'apprentissage sont en interaction.

La médiation linguistique conduit l'apprenant à intégrer une nouvelle langue et culture comme objets d'apprentissage, à structurer les savoirs acquis, et à parvenir à la compréhension et l'expression en la langue cible dans la communication concrète. Cette démarche est assurée principalement par les médiateurs enseignant et manuel qui

réalisent la sélection des documents pédagogiques et décident l'approche d'introduction des connaissances et la mise en valeur des points linguistiques.

La médiation culturelle permet à l'apprenant à la découverte et à la rencontre d'autres cultures et d'autres systèmes sociaux avec une certaine ouverture d'esprit pour se positionner dans un environnement pluriculturel. La médiation culturelle participe à la construction de l'acteur social dans le sens où l'apprenant acquiert des savoirs et des représentations symboliques de la société étrangère dont il apprend la langue tout en les articulant de façon harmonieuse dynamique avec les représentations de sa société d'appartenance. Ce processus a pour finalité de créer ou de renforcer les liens sociaux par l'intermédiaire du partage de représentations symboliques et de pratiques culturelles qui les matérialisent.» (Alègre, 2011 : 72)

La médiation sociale inclut les positions à l'échelle collective, nationale ou internationale. L'enseignement et l'apprentissage d'une langue revêtent une dimension politique dès lors que les langues sont « considérées comme constitutives du social » (Lévy, 2003 : 14). Il faut dans ce cas reconnaître la didactique des langues comme un champ organisé autour de tensions sociale, politique ou diplomatique. La proximité ou la distance culturelle entre deux pays influence la donne de la politique linguistique qui va déterminer le paysage de la didactique.

La médiation éducative « porte sur la relation entre les élèves et les valeurs au fondement du projet institutionnel de ce qui est appelé précisément l'Éducation nationale » (Puren, 2020 : 15). Cette démarche s'actualise à l'échelle nationale avec l'Etat comme médiateur principal qui définit sous forme de programme national un socle commun de connaissances, de compétence et de valeurs pour la didactique comme pour d'autres disciplines. Le programme sert de référence pour le travail d'enseignants et d'autres acteurs du système éducatif et définit la finalité de l'éducation scolaire.

La médiation didactique est de former les acteurs sociaux qui entretiennent un rapport dialectique constant entre l'identité et l'altérité. L'évolution des méthodologies d'enseignement est attendue, les approches et pratiques innovantes sont sollicitées pour que les apprenants obtiennent efficacement les compétences nécessaires à la co-action avec les gens dont ils apprennent la langue. Enfin les apprenants de langues étrangères sont éduqués en vue d'acquérir une valeur conforme à l'idéologie du pays

d'appartenance et au développement personnel. L'imbrication de la médiation didactique dans d'autres types de médiations est très fréquente parce que l'enseignant de langue est aussi éducateur qui initie à la vie en groupe et à la prise d'autonomie et dont le travail implique la mise en pratique de diverses sources pédagogiques.

Inspiré du schéma de C. Puren qui lui-même l'a conçu à partir du « triangle pédagogique » de Jean Houssaye (Houssaye, 1988), nous concluons les médiations en didactique des langues ainsi : les médiations se réalisent de manière hiérarchique avec de l'aval en l'amont la médiation pédagogique comme moyen opérationnel présente le plus souvent dans le processus d'enseignement, les médiations culturelle et linguistique comme démarches formatrice et heuristique qui s'imposent soit entre le savoir et l'apprenant, soit entre l'enseignant et l'apprenant. Toute activité didactique a lieu dans un environnement contraint par les médiations éducative et sociale qui dépendent des facteurs politiques et sociales et des circonstances bilatérales ou même multilatérales. Quant à la médiation didactique considérée comme un système complexe, elle se positionne sur le continuum entre les deux bornes extrêmes que sont l'apprenant, d'une part, et les savoirs/compétences qu'il doit acquérir.

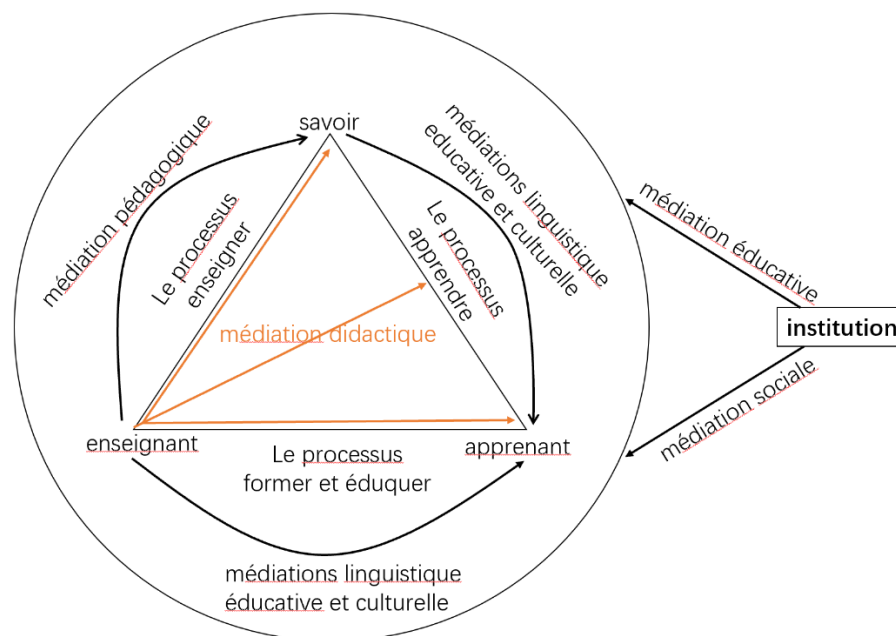


Figure 1 : Médiations en didactique des langues (cf. Puren, 2019 : 46)

1.2.3 Les médiateurs en didactique du FLE

Nous partageons l'affirmation de Zarate (2003b :173) sur l'objet prioritaire de la didactique des langues – la communication. La didactique des langues présuppose que la construction du sens est un processus interactif. L'apprentissage passe par un processus de médiation qui s'établit entre le sujet et l'objet de savoir. Il est assuré d'abord par les médiateurs de terrain : enseignant et manuel.

Médiateur enseignant

L'enseignant, passeur du savoir linguistique et culturel, rend les nouveaux contextes linguistiques et culturels intelligibles pour l'apprenant par des discours particuliers comme par exemple le métalangage, le feedback correctif, la reformulation, la répétition ... Il présélectionne et met en valeur les savoirs qu'il juge importants et influence directement l'appropriation par l'apprenant de la réalité. Il entretient le dynamisme de l'interaction en classe comme hors classe par des méthodes d'enseignement innovantes et motivantes. Passeur de valeur, l'enseignant doit être conscient des tensions identitaires qui habitent toute société et engager sa responsabilité professionnelle dans leur résolution. Zarate et Byram (1998) ont défini cette conscience comme « la capacité affective à abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité et l'aptitude à maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère ». En fin de compte, les enseignants de langue avec leurs savoirs, leurs expériences et leurs valeurs s'impliquent pleinement dans la création des liens sociaux.

Médiateur manuel

Vecteur principal du savoir linguistique et culturel, le manuel est le matériel de base sans lequel la classe de langue ne pourrait avoir lieu. D'abord, il incarne la conception méthodologique de l'enseignement et la réflexion des auteurs sur les rapports de la langue avec la culture. Ensuite, il est le portfolio qui désigne les objectifs d'enseignement-apprentissage et oriente l'organisation des activités pédagogiques. Il est aussi un lieu de rencontre de diverses cultures dont la culture cible et la culture des apprenants. Ainsi les manuels de langue présente-t-il un intérêt sociologique particulier : « ils mettent à plat la relation à l'étranger qu'une société donnée veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque » (Zarate, 2004 :11).

Les manuels réalisent donc une médiation linguistique entre le sujet et l'objet de savoirs linguistiques, ainsi qu'une médiation culturelle entre le sujet et l'objet de savoirs culturels. Ils sont de véritables objets d'histoire témoignant des conditions de socialisation d'une génération donnée dans un pays donné et des relations entre la culture locale et les cultures étrangères. Dans les manuels de langue, la culture de l'Autre est « soumise à une transformation, propre au contexte où elle est enseignée : elle fait l'objet d'un compromis, rarement explicité, entre les enjeux locaux et ceux propres à la culture étrangère. » (Zarate, 2004 : 25)

En plus des médiateurs de terrain, il est tout aussi important de mentionner les médiateurs institutionnels.

Bien que la didactique des langues n'ait pas pour objectif d'explorer les pratiques politiques, sociales et diplomatiques, ces pratiques entrent dans son champ. D'après Zarate, la description d'une culture étrangère obéit à des règles particulières lorsqu'elle se situe en contexte scolaire (Zarate, 2004 : 11). Les enjeux géopolitiques, les rapports de force entre différentes nations s'actualisent dans l'élaboration du programme officiel national et dans la conception des matériels didactiques (choix des textes, illustration, exemples, etc). La mise en conformité de la culture étrangère avec les valeurs locales est assurée par les médiateurs institutionnels : le pouvoir politique représenté souvent par le Ministère de l'éducation conditionne les représentations de l'Autre et les descriptions identitaires du soi-même ; le responsable éditorial, le concepteur graphique et le maquettiste sont autant de partenaires dans la fabrication d'un manuel et qui imposent la logique de leur profession parfois aux dépens des intentions initiales de l'auteur ; la direction de l'établissement d'enseignement n'est pas sans incidence dans la sélection des outils pédagogiques, l'élaboration du cursus et la promotion d'un environnement scolaire spécifique (comme par exemple l'ambiance exotique plus vive dans les universités des langues étrangères que dans les universités pluridisciplinaires).

Si nous regardons du côté de l'apprenant, le savoir et les compétences qu'il a acquis sont le résultat plus ou moins gratifiant d'une contribution de plusieurs médiateurs :

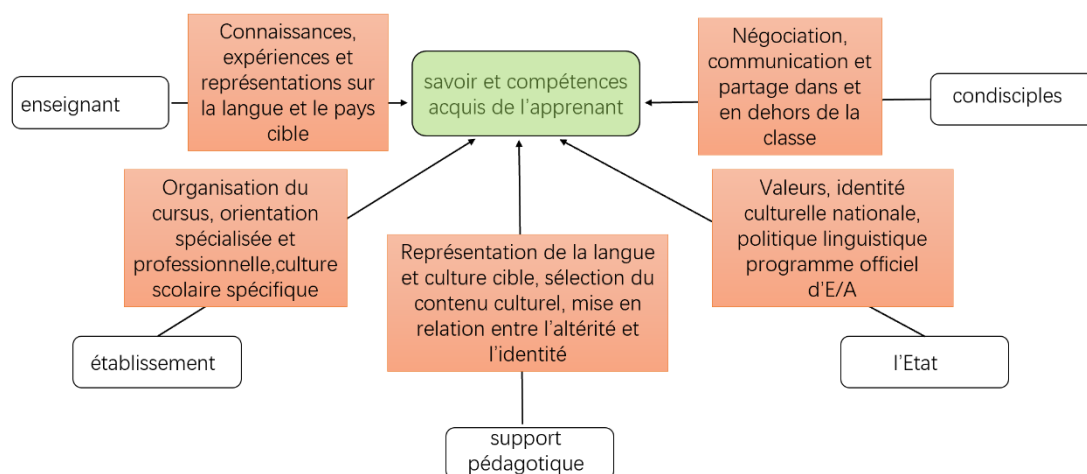


Figure 2 : Médiateurs dans la formation et l'éducation de l'apprenant

1.2.4 Notion de transfert culturel

Le transfert culturel est une notion initiée par Michel Espagne et Michael Werner dans les années 80 du siècle dernier. Elle s'est développée dans le cadre des études de l'Allemagne du 19^e siècle dans ses liens avec la France. Il s'agit d'une « transmission d'idées, d'artefacts culturels, de pratiques ou d'institutions d'un modèle social d'action, de comportement ou d'interprétation à un autre ». (Ehrhardt, 2008 : 429).

Le terme de « transfert », précisent Espagne et Werner (1988 : 5) implique le déplacement matériel d'un objet dans l'espace. Il est question concrètement des mouvements humains, comme des voyages, des transports d'objets d'art, des livres, et de biens d'usage quotidien à des fins qui n'étaient pas forcément intellectuelles.

« Tous les groupes sociaux susceptibles de passer d'un espace national ou linguistique ethnique ou religieux à l'autre peuvent être vecteurs de transferts culturels... Les traducteurs, les enseignants spécialistes d'une aire culturelle étrangère, les émigrés politiques, économiques ou religieux, les artistes répondant à des commandes, les mercenaires, constituent autant de vecteurs de transferts, et il convient de tenir compte de leurs différentes médiations » (Espagne, 2013 : 2)

Il implique une transformation en profondeur liée à la culture d'accueil. C'est donc la mise en relation de deux aires culturelles autonomes que sous-entend la notion de transfert culturel. Les besoins spécifiques de la culture d'accueil exercent une sélection : on accepte certains idées, objets ou productions culturelles en rejetant d'autres, ceux-là demeurent désormais dans un espace où ils restent éventuellement disponibles pour de nouvelles conjonctures.

Selon Ehrhardt (2016), le transfert culturel « se caractérise essentiellement par sa dynamique et contraste nettement avec d'autres approches plus statiques comme celles fondées sur l'identité culturelle ou l'imagologie de l'altérité. » La globalisation d'aujourd'hui incite les chercheurs à requestionner les processus de migration et d'expansion économique, sociale et culturelle, ce qui leur permet de saisir des phénomènes de transferts culturels souvent très complexes, « régis par une dialectique entre adaptation/imitation, résistance et transformation, aussi bien de pratique que de formes langagières et de genres médiatiques. » (Hans-Jürgen Lüsebrink, 2014 : 26)

Lüsebrink a mentionné trois dimensions majeures des phénomènes d'interculturalité, dont les processus d'interaction interculturelle, les processus de perception de l'Autre et les processus de transferts culturels. Les derniers visent à « conceptualiser un ensemble de phénomènes relatifs aux rapports entre des cultures différentes désignés traditionnellement par les termes d'*échange*, de *relation* et d'*influence*, et plus récemment, en ce qui concerne le domaine littéraire, par celui de *réception*. » (*ibid.* :29)

1.2.5 Les perspectives de la problématique de transfert culturel

Selon Lüsebrink (*ibid.*), l'orientation théorique et méthodologique de la problématique de transfert culturel pourrait être développée par le biais d'une triple perspective : les processus de sélection, les figures et institutions de médiation et les formes de réception ou d'appropriation.

1.2.5.1 Les processus de sélection

Il s'agit des choix à la fois quantitatifs et qualitatifs qui expriment les rapports entre différentes cultures. Plus concrètement, le questionnement porte sur les secteurs de la production intellectuelle ou artistique transferts d'une culture à une autre sous forme de traduction, d'éducation, de discussion, ou d'exposition médiatique. On s'interroge sur les points d'attention accordés par un pays à une autre société, et aussi l'oubli et le rejet, implicite ou explicite, à son sujet. On observe la façon dont sont filtrées les informations sur d'autres pays. La perception stéréotypée d'une culture étrangère, bien que figée, réductionniste et à l'encontre de l'évolution sociale, constitue souvent une nécessité cognitive et « représente des phénomènes de longue durée historique ancrés dans les mentalités collectives » (*ibid.* : 33). Elle exerce une influence

importante sur la sélection des informations, la construction des images et les comportements à l'égard de l'Autre. Les processus de sélection est une perspective d'analyse d'importance dans le questionnement de transferts culturels dont Lüsebrink conclut sa signification ainsi :

« Une telle perspective d'analyse permet ainsi de comprendre sur quelles formes de transferts de savoirs sont basées les représentations collectives d'une société sur d'autres sociétés : celles-ci régissent, en définitive, son imaginaire collectif, façonnent les modes d'interaction avec des étrangers et déterminent les comportements politiques et économiques sur le plan international. »
(*ibid.* : 35)

1.2.5.2 Les figures et institutions de médiation

Il est question de trois types de médiateurs. D'abord des médiateurs individuels, ceux qui servent à faire connaître une culture étrangère au public de leur propre pays, comme les enseignants de langues étrangères, les traducteurs, les interprètes, les guides touristiques, les correspondants à l'étranger, des écrivains et metteurs en scène. Ensuite, des institutions dont la mission est de promouvoir une culture étrangère ou d'opérer la médiation interculturelle, comme les Instituts Français dans différents pays du monde, les départements de langues et cultures étrangères dans les universités, les ambassades à l'étranger...La troisième typologie souvent moins structurée concerne des établissements dont la fonction première n'a apparemment pas affaire avec l'interculturalité mais en réalité servant de véhicules sociaux importants pour les transferts culturels : par exemple, certaines émissions télévisées qui ont un certain pouvoir de sélection d'informations, d'images de témoignages présentés sur d'autres pays et aires culturelles, ou encore « les grands musées qui peuvent inscrire, dans leur politique générale de présentation, une ouverture plus ou moins large à d'autres cultures. » (*ibid.* : 36)

1.2.5.3 Les formes de réception

La réception d'une autre culture se traduit par des formes d'échelle diversifiée allant des phénomènes d'imitation, d'adaptation, d'ajustement, de transformation, d'appropriation, jusqu'aux formes de refus, de résistance et de rejet. Le phénomène du remake d'un film à l'étranger en est un exemple. Pour répondre à l'attente du public d'une culture différente, une adaptation de l'histoire ou du paratexte du film est obligatoire.

En résumé, la perspective d'analyse désignée par le concept de transfert culturel

se caractérise par deux composantes : sa processualité concernant la dynamique qui relie les processus de sélection, de médiation et de réception, et son intentionnalité, régie par des acteurs individuels, collectifs, institutionnels ou médiatiques, souvent en lien avec des stratégies politiques, culturelles ou économiques.

1.2.6 Le transfert culturel en didactique de FLE

La classe de langue étrangère en Chine, en l'occurrence le FLE, est apparemment un lieu de rencontre homogène : les acteurs - enseignant et apprenants – sont de nationalité chinoise, l'acte d'enseignement se produit dans un contexte chinois et souvent la communication enseignant-apprenant ou apprenant-apprenant est en chinois. Cependant, derrière les identités individuelles constituant cet espace comme autant de pièces d'une mosaïque se dissimulent des imbrications multiples.

D'abord, l'enseignant, chef d'orchestre et aussi missionnaire, en dirigeant l'apprentissage (l'idée renvoie à la conception didactique « apprendre à apprendre » de Puren) transpose à la classe inévitablement son passé, son vécu et son appréhension de la langue et de la culture françaises. Il assume le travail d'enseignement en triant plus ou moins à sa volonté les documents, en adaptant les outils pédagogiques et en interprétant la culture française filtrée par sa propre représentation en la matière. Il importe, en quelque sorte, une double image de la France : celle dont il hérite et celle réinterprétée par le pays d'accueil – la Chine.

Ensuite, les outils pédagogiques entre autres le manuel longtemps considéré en Chine comme matériel de base de l'enseignement, est aussi objet commercial, produit culturel, et repère politique, dont l'analyse constituerait une vraie aire transdisciplinaire. L'écho de l'auteur, souvent enseignant ou expert de la langue cible, la politique directive de l'Etat et l'enjeu commercial visé par les éditeurs pour répondre à l'engouement des Chinois pour la France, peuvent se lire intelligemment en filigrane dans le manuel. De plus, le système symbolique de la langue du pays d'accueil crée une réalité nouvelle. Le manuel ressortit au travail pédagogique et exige une approche de nature didactique, mais les études qu'il suscite ont des retombées qui concernent davantage le contexte historique et l'enjeu socio-politique.

Enfin les apprenants, récepteurs mais pas toujours passifs, construisent leur représentation du pays cible dans cet espace commun qui est la salle de classe et aussi

chez eux où règne leur identité singulière. Si pour apprendre le français, les apprenants chinois n'avaient qu'un outil pédagogique qui est le manuel dans les années cinquante, ils sont baignés aujourd'hui dans des milliers de matériels imprimés et audio-visuels et leur choix de lecture surtout divers serait inéluctablement responsable de leur représentation de la langue et du pays où la langue est parlée.

Tous ces éléments culturels se déplacent à travers l'espace et aboutissent à des métissages.

1.3 Les représentations en didactique

La recherche cristallisée autour de la notion de représentation sociale existe depuis plus de 50 ans. Cette recherche se caractérise notamment par la vitalité, la transversalité et la complexité.

Vitalité, parce que mise en lumière par Moscovici dans les années 1960, la notion de représentation sociale a mobilisé un vaste courant de recherche couvrant essentiellement la psychologie sociale, l'anthropologie, l'éducation et aujourd'hui la didactique des langues.

Transversalité, comme l'évolution de la notion et la taxinomie que celle-ci génère (représentation individuelle, représentation collective, représentation sociale, représentation mentale, représentation publique, représentation culturelle) démontre, les représentations sociales doivent être étudiées « en articulant éléments affectifs, mentaux et sociaux et en intégrant à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale et idéale sur laquelle elles ont à intervenir » (Jodelet, 1993 : 41). Ceci met en évidence en même temps la troisième particularité : la complexité.

Nous donnerons, dans un premier temps, quelques éléments de définition de la représentation sociale située au carrefour d'une série de concepts sociologiques et psychologiques. Nous présenterons ensuite des caractéristiques générales des représentations autour de deux volets : contenu et fonction. Nous dégagerons finalement, parmi le nombre considérable de travaux sur la représentation sociale, quelques recherches illustrant des aspects théoriques et pratiques dans le domaine de la

didactique des langues.

1.3.1 Notions de la représentation sociale: quelques repères

Au sens large, la représentation sociale peut être considérée comme un mode de connaissance de la réalité. La notion de représentation sociale a été introduite et élaborée par Serge Moscovici, qui lui-même a développé la notion de « représentations collectives » de Durkheim (1968) et l'a distinguée par la perception dynamique et évolutive de cette activité mentale.

Pour Moscovici, les représentations sociales sont « des systèmes cognitifs qui ont une logique et un langage particuliers, une structure d'implication qui portent autant sur des valeurs que sur des concepts, un style de discours qui leur est propre ». (Moscovici 1984 : 10-11) Une représentation sociale « est un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation. Tout d'abord, l'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer. Ensuite d'assurer la communication entre les membres d'une communauté. » (*ibid.*)

Selon Jodelet (1993 : 36), la représentation sociale « c'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». En tant que système d'interprétation, les représentations sociales régissent notre relation au monde et aux autres, orientent les conduites et les communications sociales, interviennent dans des processus variés comme la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, etc.

Abric (1987) caractérise à sa manière la représentation jusqu'à affirmer ses deux composantes - cognitive et sociale – et ces deux contextes discursif et social. Selon lui, dans la plupart des cas, ce sont des productions discursives qui permettent d'accéder aux représentations. La signification d'une représentation sociale est toujours ancrée dans un contexte idéologique et la compréhension de celle-ci nécessite la mise en relation de la place occupée par l'individu ou par le groupe dans un champ social donné. D'après Abric, la représentation est 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.» (Abric, 1987 : 64) La représentation n'est donc pas un simple reflet de la réalité, elle est une organisation signifiante.

1.3.2 Représentation sociale : contenu et fonction

Ainsi définie, la représentation est constituée d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions, d'éléments culturels, de valeurs et d'attitudes à propos d'un objet donné. L'analyse d'une représentation nécessite donc un double repérage : celui de son contenu et celui de sa structure.

Selon Moscovici (1961), une représentation a essentiellement trois composantes: l'information, le champ de représentation et l'attitude.

L'information renvoie l'ensemble des connaissances relatives à l'objet de la représentation. Le niveau de l'information peut varier d'un sujet à l'autre. En comparaison avec l'idée de Moscovici, Flament (1994 : 209) appelle cette information « cognitions » qui renvoie le rôle actif du sujet dans l'acquisition de connaissances. Il s'agit d'abord des connaissances élémentaires relatifs à l'objet qui proviennent de trois sources : « les expériences et les observations du sujet (j'ai vu, j'ai fait), les communications auxquelles il s'est exposé (j'ai entendu, on m'a dit) et les croyances qu'il a lui-même élaborées (je pense, je crois) » (Moliner, 1996 : 53-54) Il est question ensuite des structures cognitives complexes élaborées à partir des cognitions élémentaires dont stéréotypes, catégories et conduites sociales censés correspondre aux cognitions nommée « scripts » (*ibid.*).

Le champ correspond à l'organisation de l'information. Autrement dit, la représentation est considérée comme un ensemble structuré et hiérarchisé de connaissances. Les individus ne disposent pas de la globalité des informations. Ils ne disposent que d'informations sous-jacentes de certains aspects de l'objet et c'est l'ensemble de ces aspects qui constitue le champ de représentation. Il est convenu de parler ici de l'hypothèse du *noyau central* avancé par Abric (2011). L'idée fondamentale de cette hypothèse est que dans l'ensemble des connaissances rapportant à l'objet de la représentation, certaines jouent un rôle central qu'Abric nomme *noyau central*. Composée des éléments stables, ce noyau constitue un système qui résiste le plus au changement. Sous la dépendance du noyau, les éléments périphériques. Ils sont regroupés en structure cognitive et assurent la fonction opérationnelle de la

représentation sociale. Nous sommes donc en présence d'un double système que Moliner résume ainsi :

Le système central, structurant les cognitions relatives à l'objet est le fruit des déterminismes historiques, symboliques et sociaux auxquels est soumis le groupe social. Les système périphérique, en prise avec les contingences quotidiennes, permet, dans certaines mesures, l'adaptation de la représentation à des contextes sociaux variés. (Moliner, 1996 : 61)

Enfin l'attitude correspond à l'orientation globale des sujets par rapport à l'objet. Elle situe le dernier en positif ou en négatif. Il est consenti de voir des représentations sociales comme une activité mentale bidimensionnelle « dans laquelle certaines cognitions jouent un rôle descriptif et d'autres un rôle évaluatif. Les premières permettent de saisir la nature de l'objet, d'en donner une définition alors que les dernières saisissent la qualité de l'objet et consistent en jugements positifs ou négatifs à son égard » (Castellotti et Mochet, 2005 : 37). Les attitudes sont aussi définies comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet. Des informations objectives comme des stéréotypes sont toutes susceptibles de constituer le stock de croyance de l'individu sur l'objet qui détermine ses intentions d'action et affecte ses comportements. (*ibid.* : 8)

Dans la perspective sociocognitive, Abric (2011 :15-19) développe la notion de représentation sociale pour relever ses quatre fonctions essentielles :

- 1) fonctions de savoir : elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité ;
- 2) fonctions identitaires : elles définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes;
- 3) fonctions d'orientations : elles guident les comportements et les pratiques;
- 4) fonctions justificatrices : elles permettent a posteriori de justifier les prises de position et les comportements.

Parmi ces quatre fonctions, celles d'orientations nous paraît particulièrement importantes pour notre recherche parce que sans nous contenter d'une esquisse historique des représentations de la France dans les manuels de FLE en Chine, nous souhaitons savoir comment et dans quelle mesure nos apprenants chinois sont influencés par les représentations publiques en l'occurrence les manuels dans leur

représentation même l'apprentissage de la langue et culture cible. Les fonctions d'orientation et les fonctions justificatrices expliquent aussi la nécessité d'enquêter sur les attentes et les représentations préexistantes des apprenants sur la langue et culture française, parce que celles-ci déterminent d'une certaine mesure la réception et l'appropriation des représentations dans les manuels de FLE.

1.3.3 La représentation de l'étranger en didactique de FLE

En France comme en Chine, les recherches sur la représentation dans la didactique des langues peuvent être divisées en deux volets : question et méthode. Les travaux de Bernard Py (2000), de Henri Boyer (2003), de Geneviève Zarate (2004) et de Jean-Claude Beacco (2018) ont largement contribué à la construction théorique de ce sujet, tandis que Margarida Cambra et Luci Nussbaum (1997), Véronique Castellotti, Danièle Moore (2002), José Luis Atienza (2006), Xie Yong (2010), Béatrice Bouvier (2010), entre autres, ont mené des recherches empiriques à partir desquelles ils mettent en rapport les représentations des acteurs du terrain (enseignant et apprenant) sur le pays cible et l'enseignement de la langue. En plus, Nathalie Auger (2000), Zheng Xiaohong (2009), Huang Lüe (2015) et Tan Jia et Fu Rong (2018) ont étudié la question de représentation d'un autre aspect avec comme corpus le manuel de langue. Nous dégageons brièvement les travaux qui nous serviront d'appuis théoriques.

Pour Zarate (2004), les représentations sociales définissent d'une part la distance entre la culture d'appartenance et les cultures étrangères (proximité, affinité, éloignement, incompatibilité), d'autre part elles participent aussi à un processus de définition de l'identité sociale. C'est la raison pour laquelle Zarate préconise la prise en compte explicite des représentations dans la description scolaire. Plus précisément, les statuts des acteurs principaux scolaires – enseignants et étudiants- sont à évaluer parce qu'ils déterminent l'exposition et la réception des cultures étrangères. Par rapport au modèle traditionnel qui privilégie la monographie et le recours au discours de l'expert et qui laisse donc l'élève non-natif sans voix, le nouveau modèle problématise et pose en priorité le processus de construction des connaissances. L'étudiant est encouragé à évaluer la qualité descriptive des informations apportées dans les outils scolaires comme manuels.

Beacco met l'accent sur la dimension affective dans l'apprentissage d'une langue,

ce qui n'est cependant pas pris en considération par beaucoup d'écoles. Selon lui, il est peu probable que les rencontres avec l'altérité en classe de langue (dimension cognitive) donnent lieu à « révélation, choc ou conversion » (Beacco 2018 : 226) qui relève des changements profonds de valeurs, ces derniers sont plutôt régis par les dimensions émotionnelles et identitaires. Se joignant aux microthéories de Bernard Py qui souligne le caractère foncièrement langagier des représentations sociales, Beacco propose de travailler les verbalisations des apprenants (comportements verbaux qui se manifestent sous forme d'opinions et d'assertions) qui sont susceptibles de manifester des attitudes, des croyances et donc des représentations des apprenants.

Pour Py, la question des représentations dans la recherche en didactique se pose à la fois sous forme linguistique et extralinguistique. Il se préoccupe d'abord sur la légitimité et faisabilité de l'analyse du discours comme méthodologie de recherche, Celle-ci s'appuie sur l'idée que le langage n'est pas transparent, et qu'il intervient de façon décisive dans l'élaboration des représentations. Trois phénomènes discursifs ont été observés dont la dénomination, les formules figées et la métaphore. Ces structures lexicales montrent d'une certaine mesure la manière dont les usagers de la langue cible organisent leur perception du monde et se caractérisent eux-mêmes. Quant à l'extralinguistique, Py met l'accent sur l'idée que les attitudes et représentations de l'apprenant constituent un important facteur de succès ou d'échec dans l'appropriation d'une langue étrangère. Il s'agit de la prise en compte d'« attitudes par rapport à la langue cible, à ses usagers, à la communication et à l'apprentissage. » (Py, 2000)

En inventoriant les travaux empiriques des chercheurs européens concernant les représentations des langues et de leur apprentissage, Castellotti et Moore (2002) mettent en évidence l'importance des représentations sociales dans l'enseignement des langues. Selon elles, les images partagées - qui existent dans un groupe social ou une société - des autres et de leurs langues peuvent influencer les attitudes envers ces langues et finalement l'intérêt des apprenants pour ces langues. En plus de leurs répercussions sur l'apprentissage, les représentations jouent aussi un rôle intermédiaire entre politiques linguistiques et mises en œuvre pédagogiques dans la mesure où celles-ci orientent les choix, pèsent sur les pratiques et influencent les apprentissages.

Huang Lüe a mené une étude à la fois quantitative et qualitative du manuel *le*

Français, un manuel de FLE important des années 1990 rédigé par un professeur chinois. Par une analyse du contenu et une analyse du discours, Huang Lüe a révélé les caractéristiques des représentations de l'Autre et du soi-même dans ledit manuel et les stratégies de l'auteur pour équilibrer ces deux entités en concurrence. Il a suggéré à la fin de sa thèse des pistes qui conduiraient à une meilleure médiation interculturelle et la formation d'une compétence interculturelle des apprenants.

Zheng Xiaohong (2009), avec le manuel d'anglais *College English* comme corpus, a analysé les orientations de la valeur culturelle intégrée dans ce manuel et les caractéristiques de leur représentation. D'après lui, l'intégration des orientations de la valeur culturelle favorise le dialogue culturel entre différents pays, approfondit la compréhension de la culture étrangère par l'apprenant et développe l'esprit critique de l'apprenant. Ce qui reste à améliorer, conclut l'auteur, c'est de compléter dans le manuel les orientations de la valeur culturelle locale et celles qui montrent l'aspect négatif de la culture du pays cible. Bien que l'auteur n'ait pas précisé les outils d'analyse ni la méthode du recueil des données, son travail nous inspire et nous aide à compléter notre grille d'analyse en y englobant les orientations des valeurs morale et culturelle.

Tan Jia et Fu Rong (2019) ont examiné 4 manuels de FLE publiés en France au 21^e siècle. Ils y ont relevé les valeurs culturelles mises en avant par les auteurs des manuels en question. Ce sont par exemple les relations interpersonnelles, la sensibilisation aux problèmes environnementaux, l'attitude à l'égard de l'argent, la définition du bonheur, etc. Pour conclure, ils ont résumé par un schéma la feuille de route que les rédacteurs français avaient suivie afin d'intégrer des valeurs culturelles dans le manuel de FLE, importante référence théorique susceptible d'être utile à la rédaction du manuel de FLE et du manuel de chinois langue étrangère (CLE) en Chine.

1.3.4 L'Autre et soi-même : quelle confrontation ?

L'enseignement d'une culture étrangère se distingue de l'enseignement d'une langue étrangère. Bien qu'il soit intégré comme composante inéluctable dans ce dernier, il ne vise pas « l'imitation, l'assimilation, l'automatisation, mais la compréhension, la comparaison, l'initiative » (Defays, 2018 : 87). Dans la classe de langue, l'enseignant et les apprenants sont exposés à trois types de cultures :

- la/les cultures-sources : les cultures d'appartenance variées des apprenants en

- particulier dans une classe pluriculturelle ;
- la/les cultures cibles : les cultures du/des pays où les gens parlent la langue cible comme langue maternelle ou officielle ;
 - la culture de la classe : les cultures que les participants de la classe vont créer à mesure de l'enseignement/apprentissage et en fonction des situations de communications réelles ou simulées où les cultures-sources et cibles se confrontent.

Quelle que soit la méthode d'enseignement, la classe de langue étrangère s'actualise dans la mise en contact de deux ensembles culturels différents. Le contact avec une culture étrangère provoque en général quatre phénomènes : la différenciation, la comparaison, la concurrence et la relativisation.

1.3.4.1 Différenciation

La classe de langue invite d'abord à la découverte d'un univers différent du sien. En fonction des conceptions de la culture, la culture cible est abordée sous divers aspects couvrant des expressions encyclopédiques, des connaissances patrimoniales et anthropologiques et des pratiques quotidiennes. La méthode traditionnelle promeut une reconnaissance de la diversité des manifestations culturelles avec les œuvres littéraires établissant « un pont entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage comme entre le savoir et le ressentir » (Ibid. : 89). La méthode active privilège des activités cognitives comme le repérage, l'analyse et l'interprétation qui permettent d'extraire à partir des documents authentiques des connaissances culturelles à propos du pays cible. Avant l'apparition de l'approche interculturelle, la culture cible était considéré comme une sorte de nouveau savoir que l'apprenant découvrait en parallèle avec la langue cible.

1.3.4.2 Comparaison

L'approche interculturelle relativise autant la culture-source qu'elle initie à la culture cible. Elle vise à former chez l'apprenant la capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsqu'il communique avec des étrangers. « Elle actionne en effet une dialectique entre l'universel et le particulier qui permet de coordonner et de dépasser les différences culturelles » (*ibid.* : 92)

« La comparaison des sociétés constituerait une méthode adéquate pour comprendre l'une d'entre celles-ci, quelle qu'elle soit » (Porcher, 1986 : 24). Par la

comparaison, l'apprenant parviendrait à repérer les incompréhensions ou les malentendus causés par les représentations préalables de la culture de l'autre faites souvent sur la base de son propre référentiel culturel. C'est donc une activité critique, autoréflexive, interactive et constructive. Son importance est confirmée par sa présence fréquente dans les manuels de langue étrangère. Elle se traduit soit dans des situations de communications fictives ou authentique de manière implicite soit dans des exercices de compréhension ou d'expression explicites.

1.3.4.3 Concurrence

Bien que la méthodologie de l'enseignement des langues évolue vers la perspective actionnelle privilégiant la co-culture, la co-action et une société multiculturelle harmonieuse, la coexistence de deux ou plusieurs cultures ne pourrait pas échapper à la concurrence entre les cultures présentes. La valorisation de l'une se fait aux dépens des autres, et ce pour des raisons historique, géopolitique ou idéologique.

Zarate a évoqué un phénomène de « protectionnisme culturel » (Zarate, 1986 : 41) qui s'accompagne d'une fermeture plus ou moins évidente à la culture étrangère. La valorisation de la culture-source fait l'objet d'un discours explicite ou implicite, à travers laquelle la dévalorisation de la culture cible peut être appréhendée. Il est normal de voir dans un manuel de FLE des fictions dialogiques conçues avec des personnages de la même nationalité que les apprenants ou avec le décor de communication planté dans le pays-source. Les valeurs locales pourraient aussi se projeter dans la description de la culture enseignée : le contenu culturel étranger sélectionné souvent en conformité avec la culture locale, la quête de l'affinité entre les deux ensembles culturels, l'extrapolation des pratiques culturelles étrangères dans la vie réelle des apprenants. Bien que la dévalorisation du pays cible soit rarement présente dans la classe de langue, elle pourrait être prononcée discrètement par la description particulière de certains domaines moins glorieux comme le chômage, les problèmes d'immigrés, etc.

Pour que la mise en rapport entre culture nationale et culture étrangère ne soit pas exclusivement au service d'intérêts nationalistes, « elle doit s'ouvrir sur une prise de conscience des mécanismes qui construisent l'homogène et le dissemblable, qui désignent l'identique et l'autre, qui instaurent une hiérarchie entre cultures » (*ibid.*)

1.3.4.4 Relativisation

Nous revenons aux didactiques du plurilinguisme et à la perspective actionnelle très en vogue aujourd'hui. Ces deux courants didactiques mettent en exergue la formation d'apprenants qui soient culturellement compétents de vivre avec les gens issus de différentes cultures ou de s'engager dans un agir de longue durée avec eux. Cela implique une nouvelle configuration du contact culturel et provoque trois phénomènes : prendre du recul vis-à-vis de leur environnement culturel immédiat pour s'associer à la faveur de valeurs mieux partagées ; faire un travail réflexif sur sa propre culture ; « créer de nouveaux points de vue et [...] développer de nouvelles perspectives culturelles des uns et des autres » (Defays, 2018 : 86)

Cette nouvelle forme de contact entre la culture étrangère et celle de l'apprenant est comme une épée à double tranchants. « Les connaissances objectivées de la société-source[...]constituent une condition favorable à la compréhension d'une culture étrangère[...]On apprend à connaître sa propre culture en apprenant à connaître une culture étrangère » (Porcher, 1986 : 26). La classe de langues a pour finalité de former des apprenants capables d'avoir l'expérience d'un univers autre que les leurs en parlant la langue cible. Ce qui va de soi dans ses inculcations n'est pas forcément naturel pour les indigènes d'une autre culture. Une vision relativiste et une attitude objective vis-à-vis de sa propre culture et celle de l'Autre sont particulièrement importantes pour éviter l'égo-centrisme et sociocentrisme dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La création d'une culture de classe ouverte et dynamique où ont lieu des discussions, des négociations, des débats et des partages serait propice pour préparer les apprenants à entrer sans encombre dans la co-culture avec les étrangers.

1.4 De la représentation à la mise en discours

Les représentations sur l'Autre, sur soi-même et sur leur rencontre interculturelle sont constamment présentes sous forme de discours didactique en cours de langue étrangère, aussi bien dans l'esprit des acteurs de terrain (enseignants et apprenants) que dans les supports utilisés. L'analyse de ces dernières s'appuie sur l'analyse du contenu et des procédés discursifs. Dans les parties suivantes, nous allons d'abord expliciter les caractéristiques du discours didactique pour justifier ensuite notre choix du manuel comme objet d'investigations.

1.4.1 Le discours didactique

Au sens large, le discours didactique est un dispositif langagier qui s'observe dans plusieurs contextes : le discours tenu dans le cours scolaire donné sous forme de conférence, celui figurant dans le manuel scolaire ou dans l'ouvrage pour la vulgarisation de connaissances scientifiques et celui présent dans la classe entre l'enseignant et les apprenants. Il est destiné avant tout à la transmission de savoirs et de savoir-faire. Le discours didactique, selon Moirand (1988) ne se restreint pas aux seuls discours tenus par le professeur. « N'importe quel discours quotidien, médiatique ou professionnel peut contenir des traces de 'didacticité' ». Visant à la « compérentialisation », la « communication didactique » est définie par Moirand comme telle :

« Parler d'une « communication didactique » n'est-ce pas en effet se référer implicitement à une situation où l'un des locuteurs possède un savoir supérieur à celui de l'autre ? Une situation où ce savoir, qu'il soit réellement supérieur ou supposé ou considéré comme tel, l'on doive ou l'on désire le faire partager à l'autre, visant en quelque sorte à le rendre plus compétent ? » (Moirand, 1988 :17)

Le discours didactique en classe de langue se distingue des discours didactiques d'autres disciplines, parce que « l'objet du discours y est identifié au moyen de la communication : la langue est à la fois l'outil de transmission des savoirs et l'objet même de l'enseignement/apprentissage » (Ishikawa, 2010 :124). Cicurel (1989) a distingué deux niveaux de production langagière dans la classe de langue : commentaire sur la langue à apprendre et des productions langagières en langue-cible émises par les apprenants et le professeur. Pour elle, le teneur de ce dernier niveau de discours présente des caractéristiques différentes de celui qui se trouve hors du contexte didactique : les élèves énonciateurs doivent produire à des fins d'apprentissage des énoncés dont ils ne sont pas les auteurs (dialogues répétés, joués) ; l'enseignant, en vue d'une transmission du savoir, produit des situations fictives pour expliquer, montrer le fonctionnement de la langue-cible. Malgré la distance entre la communication didactique et la réalité, l'ancrage réel de cette première ne peut pas être négligé, « parce que la visée pédagogique principale dans une classe de langue est de faire acquérir une compétence de communication qui permettra aux apprenants de participer aux diverses interactions sociales et de la vie ordinaire » (Cicurel, 1989 : 13)

Le choix de l'objet du discours didactique relève des préoccupations pragmatiques et culturelles. Les énoncés de l'enseignant (définition, exemplification et explication), les situations pour les jeux de rôles, les sujets de discussion en classe, tout cela n'est pas décidé aveuglément. Adresser tel ou tel propos à l'interlocuteur a déjà une valeur pragmatique en ce sens que c'est catégoriser l'autre comme 'quelqu'un qui mérite un tel propos et pour qui ceci est significatif'. (Mondada, 1999) La culture du pays cible, l'un des objets de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère se soumet au filtrage et à l'interprétation des acteurs du terrain. Prenons la thématique 'gastronomie' comme exemple. Si l'objectif linguistique peut être atteint par une introduction systématique de l'enseignant sur l'emploi des articles partitifs ou sur le vocabulaire des aliments, l'objectif communicatif est tout à fait possible d'être basculé par l'imitation spontanée et souvent maladroite par les apprenants des situations de conversation ni autochtone ni exotique. Ainsi se réduirait l'objectif socioculturel à la connaissance conceptionnelle de l'Autre avant que l'apprenant ne fasse réellement l'expérience de l'altérité.

Étant donnée le grand dynamisme du discours didactique dans la pratique de l'enseignement, c'est-à-dire le discours oral enseignant-apprenant, nous préférons choisir le discours didactique écrit relativement plus maîtrisable, à savoir le manuel, comme corpus de recherche sur la représentation socioculturelle du pays cible. Par rapport au discours dynamique en classe de langue, le discours dans le manuel n'est pas moins vivant dans le sens où il est question d'un dialogue entre divers énonciateurs présents et latents. Produit intellectuel et ouvrage scientifique, un bon manuel de langue est le résultat d'un travail minutieux et réfléchi qui résiste au temps et donc peut représenter les principes et les conceptions de l'éducation d'une certaine époque.

1.4.2 Le manuel de langue étrangère

Le manuel appelé aussi « méthode » (Besse, 1992 :13 ; Galisson & Coste, 1988 :342), « livre scolaire » (Choppin, 1992: 6) est l'objet d'une définition divergente.

Selon Richaudeau (1986), le manuel scolaire est un « matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté ... Tout texte imprimé peut jouer le rôle du manuel, dans la mesure où il est intégré systématiquement à un processus d'enseignement et d'apprentissage ». (Richaudeau,

1986 : 51). La définition de Richadeau a une portée large dans le sens où il ne limite pas le format de ce support pédagogique. Elle diffère de celle de Cuq qui considère le manuel comme « un ouvrage didactique qui sert couramment de support à l'enseignement » (Cuq , 2003). L'accent de Choppin (1992 : 16) est mis sur les traits humains et environnementaux de la construction du manuel. Selon lui, les manuels sont « les utilitaires de la classe : ils sont conçus dans l'intention, plus ou moins explicite ou manifeste suivant les époques, de servir de support écrit à l'enseignement d'une discipline au sein d'une institution scolaire. »

De toutes ces définitions, nous pouvons dégager trois caractéristiques qui délimitent le manuel scolaire :

Le manuel est d'abord un support de référence à visée didactique et pédagogique au service des acteurs du terrain : enseignant et apprenant ;

Le manuel présente une structure considérée comme pertinente correspondant au processus d'enseignement-apprentissage ;

Le manuel est conçu selon divers contraintes internes et externes qui donnent à ce produit un statut complexe comme « condensé de la société » (Choppin, 1992 : 18).

Discours produit par des spécialistes pour une langue étrangère donnée, le manuel de FLE est porteur d'enjeux méthodologiques, pédagogiques, culturel et même idéologique. La sélection des éléments de la L2 et la présentation sont contraintes par la nationalité des auteurs et du public visé ainsi qu'une variété de circonstances : âge de l'apprenant, établissement d'enseignement, finalité d'apprentissage, etc. Notre recherche vise particulièrement des manuels produits par des auteurs chinois pour le public autochtone qui apprennent le français comme spécialité à l'université chinoise, en l'occurrence l'Université des langues étrangères de Beijing (ci-après BFSU).

1.4.2.1 Usagers du manuel

Usager enseignant

Le Gal (2010 : 424) a déterminé trois pôles d'usage du manuel par l'enseignant dont reproductif, semi-distancié et distancié.

L'usage reproductif pourrait être figuré comme un « copié-collé » de ce que

propose le manuel. L'enseignant utilise le manuel tel qu'il se présente sans adaptation ni filtrage des documents ou activités pédagogiques. Cet usage est souvent pratiqué par les enseignants inexpérimentés pour qui le manuel est considéré comme une référence souveraine et un « prêt-à-enseigner » (Besse, 2001 : 4). L'usage semi-distancié concerne les enseignants qui réalisent quelques transformations, ajouts en suivant globalement ce que propose le manuel. C'est un moyen terme entre l'usage distancié et l'usage reproductif. Quand le manuel n'est utilisé que comme un syllabus, il s'agit de l'usage distancié. A contrario de l'usage reproductif, l'offre du manuel est filtré par des choix, sélections, modifications, synthèses ou expansions. La question qui se pose ici n'est pas de désigner lequel des usages est le meilleur, parce que le manuel « n'est qu'un outil mis à la disposition de l'enseignant et des enseignés pour les aider, dans le contexte qui est le leur, à (faire) acquérir la langue étrangère » (Besse, 1992 : 16).

Il est nécessaire de souligner le fait qu'enseignant et manuel sont souvent « coauteurs ». Les représentations sur le pays cible dans le manuel ne seraient pas appropriées directement par l'apprenant. En tant que médiateur, l'enseignant peut à tout moment compléter, remplacer ou reconstruire ces représentations selon le besoin ou à son gré.

Usager apprenant

« Le manuel est le support longtemps privilégié du contenu éducatif » (Choppin, 1992 : 19). La priorité et le prestige du manuel dans le contexte scolaire font de celui-ci le premier ouvrage de référence éducative et culturelle. Pour l'apprenant, le manuel, en l'occurrence le manuel de FLE comme tout d'autres ressources pédagogiques ou authentiques, a pour première fonction de proposer des modèles d'imitation linguistiques. Quand l'apprenant entre en contact avec une langue inconnue, à cause de sa compétence linguistique limitée, il est confronté à une forme d'insécurité que « le manuel va compenser en offrant un socle sûr de savoirs » (Ranchon, 2016 : 42). Le manuel joue aussi un rôle important dans la formation de l'identité de l'apprenant. Dans l'apprentissage d'une langue, « l'apprenant se positionne par rapport à son apprentissage et à ses sources » (*ibid.* : 41) Les nouvelles connaissances culturelles auxquelles s'ajoutent ses expériences multiples lui permettent de prendre du recul vis-à-vis de la représentation qu'il se fait de la langue et de la culture cible, et parfois même de la culture source, ce qui le mobilise et le prépare à l'exercice d'un rôle social. Enfin,

le manuel, référence méthodologique pour l'enseignant, sert aussi à l'apprenant de guide dans son apprentissage méthodique. Les activités pédagogiques et les exercices tout comme les contenus linguistiques et culturels sont autant de sources qui forgent l'aptitude cognitive de l'apprenant. Le tableau suivant rappelle ces différents niveaux d'usage du manuel par apprenant, le savoir-apprendre et le rapport que l'apprenant entretient avec le manuel.

Tableau 2 : Usage du manuel par l'apprenant

Activités pédagogiques proposées par le manuel	Le savoir-apprendre de l'apprenant	Rapport entre apprenant et manuel
compréhension écrite et orale	décryptage, imitation	dépendant
exercices de grammaire et de vocabulaire	confirmation, consolidation	dépendant
exercices de traduction (version, thème)	médiation, réemploi	semi-distancié
exercices de production écrite et orale	extrapolation, transfert, co-action	distancié

1.4.2.2 Manuel : objet multidimensionnel

Outil de l'enseignement-apprentissage, le manuel est avant tout un objet didactique dans la mesure où les ouvrages concrétisent une transposition didactique du savoir savant vers le savoir à enseigner. Chevallard (1991) désigne l'ensemble de ces opérations sous le terme de « transposition didactique » :

Un contenu du savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le " travail " qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. (Chevallard, 1991 : 15)

Qu'ils soient authentiques ou fabriqués, les documents pédagogiques dans le manuel sont le résultat d'une sélection et d'un façonnage minutieux en fonction du niveau linguistique et cognitif de l'apprenant. Comme par exemple dans le manuel de FLE destiné aux apprenants débutants, la culture populaire ou stéréotypée (la Tour Eiffel, le musée du Louvre, la baguette...) est souvent plus exposée afin de réduire la distance entre l'apprenant de l'altérité ; alors que les problèmes sociaux, la politique sont les thématiques abordées plutôt dans le manuel visant les apprenants du niveau avancé. Une prise en conscience de la culture source et du contexte d'apprentissage de

l'apprenant peut aussi être remarquée. Comme par exemple dans le manuel *Le Français* des années 90, l'un de nos corpus de recherche, plusieurs scènes de communication ont lieu à l'Institut des Langues Etrangères de Beijing où les étudiants en français apprennent le français avec cette série de manuel. Cela correspond à l'attente de l'apprenant et rapproche la langue cible de la vie réelle de ce dernier.

Le manuel est un objet politique et social. L'usage du manuel peut provenir de contraintes institutionnelles. « Les programmes officiels... constituent le canevas auquel les manuels doivent se conformer strictement. D'une certaine manière, le manuel est le miroir dans lequel se reflète l'image que la société veut donner d'elle-même ; c'est donc un reflet déformé, incomplet, souvent idéalisé... le manuel est révélateur, par ce qu'il dit autant que par ce qu'il tait, de l'état des connaissances d'une époque ainsi que des principaux aspects et stéréotypes d'une société » (Choppin, 1992 : 19) Les propos de Choppin visent le manuel scolaire en général, alors que le manuel de langue étrangère dont le contenu principale porte sur la langue et culture d'un pays étranger est plutôt un miroir à double faces : celle qui reflète l'image de l'Autre que la société source veut ou peut montrer et celle qui renvoie la culture source elle-même.

Selon Choppin (*ibid.*), le manuel est « le véhicule d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture ». Tous les éléments constitutifs d'un manuel - textes, exemples, images, titres, etc - peuvent servir de vecteurs des valeurs reconnues par « les classes dominantes » (*ibid.*) ou qu'elles cherchent à fonder. Cette dimension est plus présente dans les manuels scolaires destinés aux apprenants mineurs qui sont en cours de la formation de l'identité citoyenne. Cependant, pour le manuel de langue étrangère visant les apprenants adultes, l'inculcation ne conduirait pas forcément à l'intériorisation des valeurs, puisque les apprenants savent prendre du recul au moment où son identité est confrontée à l'altérité.

Pour conclure, nous admettons que la conception d'un manuel de langue est orientée par de multiples décisions, relevant du politique, de l'institutionnel, de la didactique, du profil de l'enseignant et apprenant, de l'éditeur et même du commercial. La place qu'occupe le manuel dans la classe de langue se confirme par son statut de référence linguistique ainsi que par la relation qu'il entretient avec l'objet langue et les acteurs du terrain. Ce sont autant de différentes dynamiques qui font du manuel le

corpus important dans la recherche sur la représentation de l'altérité dans l'enseignement du FLE.

1.4.2.3 Le champ d'étude du manuel de langue

Le champ d'étude du manuel est vaste mais il couvre plusieurs domaines bien identifiables : évaluation du manuel (Germain, 1979 ; Joiner, 1974 ; Risager, 1992 ; Auger, 2003), analyse du discours (Reboul, 1984 ; Auger, 2003), analyse du contenu (De Méo, 1982 ; Buchart, 2013), utilisation du manuel (Bess, 1992 ; Beacco, 1986 ; Zarate, 2004 ; Bento, 2015).

Globalement (et pas exclusivement), l'étude du manuel de langue est effectuée autour des points de vue suivants :

Point de vue sociologique, sociolinguistique. Comme Auger et Buchart qui ont réalisé respectivement une étude sur les manuels de FLE en usage au sein de l'UE et en Finlande pour donner une vision des représentations interculturelles en œuvre dans les manuels de différents pays. Auger, en recourant à l'analyse du discours, vise à dégager les stratégies de mise en discours de ces représentations ; tandis que Buchart s'interroge plutôt sur la définition et l'intégration de la compétence culturelle dans l'enseignement des langues à travers l'analyse du contenu socioculturel dans les manuels de FLE en Finlande.

Point de vue anthropologique et culturel. Quelle culture est enseignée ? On peut d'abord rebondir sur la dichotomie culture savante/partagée proposée par Galisson (1999). La culture savante (patrimoine culturel affiché) a constitué pendant très longtemps le savoir culturel dans les manuels de FLE. Avec l'approche communicative, on voit les manuels de plus en plus riches en thématiques culturelles courantes. Risager a proposé en 1992 un modèle de catégorisation destinée à analyser le rôle culturel dans les manuels de langue en Europe. Dans son modèle, quatre catégories sont prises en compte pour recenser les éléments socioculturels dans un manuel de langue : niveau micro : phénomènes de l'anthropologie sociale et culturelle ; niveau macro : questions sociales, politiques et historiques ; questions internationales et interculturelles ; point de vue et style de l'auteur. Quant à Zarate (2004), elle a comparé la description scolaire traditionnelle par thématiques ou dossiers de civilisation avec l'approche de la représentation. Cette dernière prend en compte explicitement des représentations de

l'apprenant vis-à-vis de l'Autre et de soi-même et pose en priorité un processus de construction des connaissances, ce qui constitue une ouverture maximale à la variété des contextes culturels et sociaux.

Point de vue linguistique. Quels types de discours trouve-t-on dans les manuels ? Beacco (1986) a comparé deux types de documents pédagogiques : synthèse et document authentique. D'après l'étude de la première catégorie de documents, l'approche d'une culture étrangère tend à se réduire à une simple activité de lecture, alors que la lecture du deuxième type de documents « fait appel à de multiples connaissances, fourmille de références partagées par scripteurs et lecteurs, et joue volontiers sur l'intertextualité et l'allusion », bref, le deuxième type est pédagogiquement plus valorisé mais pas sans risque (ex : difficile à appréhender pour les étrangers). De Méo (1982) a distingué deux sortes de lecture dans les manuels de langues dont des textes de « fiction » qu'elle appelle aussi « le réalisme abstrait » et les extraits d'œuvres de fiction, ou de poème en français, accompagnés souvent du « discours d'escorte » (des remarques explicatives). Elle a créé une grille d'analyse destinée à analyser le contenu socioculturel des textes de fiction et des photographies. Reboul, Cicurel, Cordier-Gauthier et Charaudeau ont étudié de manière systématique les types de discours pédagogique (Reboul, 1984), le discours didactique (Cicurel, 1989) et le discours de la méthode (Charaudeau, 1983 ; Cordier-Gauthier, 2002). Ces ouvrages constitueront d'importantes références pour élaborer un cadre théorique pour l'analyse le discours du manuel.

Point de vue méthodologique. À quelle (s) méthodologie (s) se rattache l'ouvrage ? Bess (1992) a récapitulé les différentes méthodologies du FLE dans l'évolution de la didactique pour analyser ensuite leur application dans la pratique pédagogique par exemple le discours et l'emploi des manuels.

Point de vue pédagogique. Comment le manuel s'adapte-t-il aux conditions d'enseignement dans une situation donnée ou inversement, comment l'enseignant adapte et aménage ses activités pédagogiques pour profiter au mieux de tel ou tel manuel ? Kramsh a étudié huit textes allemands de première année les plus largement utilisés ces années-là dans les collèges américains. Les textes ont été sélectionnés pour l'un des thèmes culturels qu'ils ont en commun : les sports. En menant une analyse du

contenu et du discours, Kramsh en est venu aux quatre suggestions suivantes: les connaissances de base doivent être enseignées en L1 avant de se lancer dans des activités linguistiques structurelles ; la culture maternelle (C1) pourrait servir de base à une expérience d'apprentissage mature contrastive ; les informations C1, que l'on trouve dans les textes de sociologie, de sciences sociales et d'histoire, devraient être incorporées ou complétées dans tout manuel de langue étrangère; les textes en langue seconde serviraient mieux les besoins des apprenants étrangers pour comprendre la culture étrangère, s'ils expliquent des faits culturels ciblés tant du point de vue de l'initié que de celui de l'extérieur.

Dans la recherche sur les manuels de langues, par rapport aux chercheurs étrangers qui se livrent dans la conception théorique, les chercheurs chinois se concentrent plutôt sur la pratique. Nombreux sont ceux qui travaillent sur les manuels de chinois langue étrangère (ci-après manuel de CLE): adaptation du manuel à la méthode d'enseignement (Gui et Ji, 2018), contextualisation du manuel dans certains pays étrangers (Luo et Zhang, 2014), comparaison des manuels de CLE rédigés en Chine et à l'étranger (Liu, 2018), principe de la rédaction des manuels de CLE (Wang, 2012 ; Lv, 2014) ... Dans *Synergies Chine* No 5/2010, nous remarquons 8 articles qui portent sur l'emploi, l'adaptation, la comparaison des manuels de FLE. En fait, les recherches sur les manuels de langue étrangère en Chine sont davantage portées sur l'enseignement d'anglais. Parmi la trentaine d'articles publiés dans les revues scientifiques classées en Chine (Index CSSCI), les travaux de Wen Qiufang et Zhuang Zhixiang sont particulièrement importants pour notre recherche :

Wen Qiufang (2002), auteur de l'approche POA (Production-oriented Approach), a proposé trois principes à suivre dans la rédaction de manuels de langues en Chine : en tant que finalité, le manuel doit servir le devenir de l'homme des apprenants ; en tant que référence théorique, le manuel doit s'appuyer sur les théories de l'apprentissage des langues étrangères et secondes, et enfin, le manuel doit être élaboré en contexte chinois.

Zhuang Zhixiang (2006) a récapitulé les problèmes et les défis existants dans la rédaction et l'évaluation des manuels de langue étrangère en Chine (centration sur la pratique, imitation des modèles étrangers sans contextualisation, manque de système

d'évaluation scientifique et intégral). Il a ensuite proposé des principes pour y remédier en mettant en avant la référence au programme national, le besoin de l'apprenant, le développement personnel et la valeur morale positive.

Conclusion partielle

Toute la difficulté de l'enseignement des langues étrangères réside dans le fait que la langue et la culture sont inséparables et la dernière n'est ni statique, et par conséquent ni définissable de manière universelle. Dans le premier chapitre, nous avons essayé par plusieurs perspectives de mettre en avant le rôle spécifique de la culture en contexte d'enseignement d'une langue étrangère. Celle-ci, du fait de sa portée étendue, est l'objet plus complexe par rapport à l'objet langue et pénètre dans la totalité du processus d'enseignement.

Nous préférons mettre le terme « culture » au pluriel, car la classe de langue est le champ de symphonie multiculturel. Le manuel de langue, lieu de rencontre du soi-même et de l'autrui, est le produit façonné conjointement par des médiateurs de diverses hiérarchies : étatique, institutionnelle, collective et même individuelle. Cette complexité explique précisément l'intérêt du sujet de notre recherche.

Le terme « culture » au pluriel implique que notre recherche devrait viser à la fois la phase d'exposition par le manuel et celle de réception par les apprenants, les deux phases interagissant l'une et l'autre. D'une part, le choix des documents pédagogiques, des thèmes socioculturels par l'auteur du manuel doit être conforme aux caractéristiques cognitives des apprenants et répondre à leurs attentes ; de l'autre, le manuel transmet de manière explicite et implicite les savoirs et les valeurs qui influenceront à leur tour le devenir des apprenants en remodelant leur valeurs originales. L'enseignant joue le rôle de médiateur entre le manuel et les apprenants puisque qu'il détermine la façon d'interprétation et d'explication du contenu du manuel.

Compte tenu de ce qui est relaté ci-dessus, la réalisation de notre recherche nécessite une méthodologie pertinente et scientifique permettant de repérer et décrire le plus objectivement possible les représentations socioculturelles, d'en analyser la genèse, et de s'interroger sur la pratique d'enseignement. En nous appuyant sur cette méthodologie de recherche, nous souhaitons parvenir à proposer une méthode

d'enseignement culturel conforme au contexte social actuel de la Chine et capable de former les apprenants répondant aux attentes de la patrie tout en étant compétents pour la communication et la co-action avec les étrangers.

CHAPITRE II CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Si l'objet principal de notre recherche est le manuel de FLE, il n'est pas pour autant le seul corpus autour duquel se déploie notre travail. Nous présenterons dans le présent chapitre les approches méthodologiques qui vont être appliquées dans l'étude des trois corpus : le corpus de manuels, le corpus de témoins et le corpus de terrain. Notre attention se focalisera d'emblée sur les contenus socioculturels et les procédés discursifs des représentations identitaires axiologiques dans les manuels, de surcroît sur l'interprétation de ces représentations à l'aide des témoignages des auteurs et des éditeurs, et enfin sur l'évaluation et l'acceptation des représentations par les acteurs de terrain qui sont les enseignants et les apprenants. Nous croyons que cette triangulation des méthodes à la fois qualitative et quantitative contribueront à un résultat de recherche plus signifiant et convaincant.

2.1 Présentation du corpus

De l'ouverture de la première école de langues étrangères « Tong Wen Guan » en 1862 jusqu'au début du 20^e siècle, l'enseignement du français en Chine a été à la charge des professeurs français qui étaient missionnaires, prêtres ou jésuites. Les matériaux pédagogiques étaient importés de France ou d'URSS². Le manuel de français propre au chinois n'est apparu qu'à partir de 1957³ après la publication du premier programme national spécialement conçu pour l'enseignement du français en Chine. Depuis, les professeurs et experts chinois dans le domaine du FLE se démènent de génération en génération à la recherche de méthodes de français qui s'adaptent au mieux à la réalité chinoise et correspondent aux attentes de l'Etat et des acteurs de terrain.

Parmi une myriade de manuels parus de 1949 en 2019, c'est-à-dire pendant les 70 ans depuis la fondation de la République populaire de Chine, nous avons choisi comme corpus cinq manuels que nous jugeons les plus représentatifs.

- *Cours de français universitaire*. tome I-V. Edition Les Temps.1957-1960.
- *Le français*. tome I-IV. Presses Commerciales. 1962-1963.

² Ce sont par exemple Lectures françaises modernes et Cours de français élémentaire de J. Reclus, ou Le manuel de français de М. Я. ГЕОРГИУ (Xu, 2020 : 331)

³ C'est le manuel *Cours de français universitaire* qui fait partie de notre corpus.

- *Le français*. tome I-IV. Presses Commerciales.1979-1983.
- *Le français*. tome I-IV. Editions de l'Enseignement et la Recherche des Langues Etrangères.1992-1993.
- *En route*. tome I-III. Editions de l'Enseignement et la Recherche des Langues Etrangères. 2017-2019.

Ces manuels figurent parmi ceux les plus utilisés aux différentes périodes de la Chine nouvelle. Leur importance et leur représentativité s'expliquent par les faits suivants :

Premièrement, ces cinq manuels sont tous destinés aux étudiants qui apprennent le français comme spécialité à l'université. Ainsi, ils sont employés dans le cours de français général⁴ et donc dans le cours principal de l'enseignement du français fondamental. En comparaison de ceux utilisés par les apprenants de français en 2^e ou 3^e langue étrangère, ou ceux utilisés dans d'autres cours (compréhension orale, expression orale, etc), ces manuels sont plus riches et plus profonds en contenu, et nécessitent des heures d'enseignement bien plus volumineuses.

Deuxièmement, parmi les cinq manuels, quatre ont été rédigés par des professeurs à l'Institut des Langues étrangères de Beijing (aujourd'hui BFSU), un est le résultat de la coopération entre la BFSU et l'Université des Etudes internationales de Beijing (en anglais Beijing International Studies University, ci-après BISU). A travers les manuels, nous voyons la succession des conceptions et des traditions culturelles et pédagogiques héritées de génération en génération au sein de cette même institution. Vu le nombre considérable de facteurs susceptibles d'intervenir dans les représentations du pays cible, il est important de réduire les variables géographique et humaine en construisant un corpus cohérent et homogène.

Troisièmement, ces cinq manuels sont des ouvrages pédagogiques importants qui s'inscrivent à cinq différentes périodes qui ont marqué l'histoire de la Chine nouvelle : la première commence en 1949, c'est à dire l'année de la fondation de la République

⁴ Ce cours est appelé en chinois «精读课», traduit littéralement en français comme « cours de lecture raffinée » ou « cours de lecture intensive ». Il trouve son origine dans la méthode de lecture analytique du modèle soviétique recommandée pour l'exploitation des textes sélectionnés à l'usage pédagogique. Aujourd'hui, en milieu universitaire chinois, il est appelé « cours de français général ».

Populaire de Chine (ci-après RPC) et qui dure jusqu'à la fin des années 1950. Il s'agit de la décennie où la Chine était isolée par le bloc occidental hormis par le « grand frère » soviétique ; la deuxième période (1960-1966) est quelque peu éphémère en raison du déclenchement de la Révolution Culturelle (1966-1976). Cette période est marquée par la rupture de l'amitié sino-soviétique et l'établissement des relations diplomatiques avec la France ; ensuite de 1978 en 1990, années qui correspondent à la politique de la réforme et de l'ouverture, laquelle a favorisé la vivacité de l'enseignement des langues étrangères dans une Chine ouverte à l'extérieur ; la quatrième et la cinquième périodes durent chacune dix années pendant lesquelles la Chine est devenue de plus en plus active, les échanges sino-français se sont multipliés et l'enseignement du français a été davantage valorisé et par conséquent en plein essor.

Pour être plus claire, cette périodisation peut être résumé dans le tableau suivant :

Tableau 3 : Les manuels constituant le corpus de la thèse et les périodes chronologiques correspondantes

manuels	périodes chronologiques
<i>Cours de français universitaire</i> . tome I-V. Edition Les Temps.1957-1960.	1949-1960 : isolement de la Chine par le bloc occidental
<i>Le français</i> . tome I-IV. Presses Commerciales. 1962-1963	1960-1966 : l'euphorie de l'établissement des relations diplomatiques
<i>Le français</i> . tome I-IV. Presses Commerciales.1979-1983.	1978-1990 : la réforme et l'ouverture
<i>Le français</i> . tome I-IV. Editions de l'Enseignement et la Recherche des Langues Etrangères.1992-1993	1990-2010 : une Chine plus active, une France plus attractive
<i>En route</i> . tome I-III. Editions de l'Enseignement et la Recherche des Langues Etrangères. 2017-2019	2010-2019 : la Chine dans un environnement pluriculturel

2.1.1 Les manuels de FLE en Chine : un regard historique

Nous allons présenter dans ce sous-chapitre les manuels de notre corpus de manière chronologique. Ce regard historique nous permettra de voir l'évolution des conceptions de la rédaction à différente époque, le changement des caractéristiques des manuels qui en résulte, en mettant en lumière des mouvements historiques en lien avec la transition de ces manuels.

2.1.1.1 1949-1960

Durant la première décennie suivant la fondation de la RPC, l'URSS est devenue l'idole de la Chine dans tous les domaines. Les professionnels chinois du milieu du FLE s'intéressaient à l'enseignement du français à la manière soviétique. Des manuels de français d'origine soviétique étaient utilisés dans la majorité des écoles chinoises. Bien qu'impeccables en méthodologie d'enseignement, ces manuels présentaient de nombreux inconvénients dont le plus grand concernait le contenu : les textes choisis racontaient des scènes de vie des soviétiques et par conséquent ne permettaient pas à l'apprenant chinois d'acquérir un vocabulaire relatif à la vie propre en Chine. D'ailleurs, la sortie du *Programme de l'enseignement du français langue moderne* (现代法语教学大纲 xiandai fayu jiaoxue dagang) en 1956 a mis à l'ordre du jour la régularisation de l'ensemble des activités pédagogiques du français à l'échelon national. La conception d'un manuel de français propre au chinois est devenue tâche urgente.

A la demande du ministère de l'Éducation supérieure, un groupe de spécialistes de français de l'Université de Beijing et de l'Institut des Langues étrangères de Beijing ont publié le premier manuel de français en Chine sous le titre de *Cours de français universitaire* (大学法语课本 Daxue fayu Keben) (ci-après *CFU*). Ce manuel est composé de 5 tomes dont les deux premiers ont été publiés entre 1957 et 1958. Ils sont conçus spécifiquement pour la première année d'étude de langue française. Les deux livres seront complétés par trois autres tomes publiés successivement de 1958 à 1960. Ils ont été élaborés par des professeurs venant de l'Université de Nanjing et l'Université de Beijing. Ces trois derniers tomes sont réservés à l'étude du français de la deuxième à la quatrième année. L'ensemble des livres ont été publiés par le même éditeur - la maison d'Éditions *Les Temps*.

Ce manuel est employé dans le cours principal de français général et exige un nombre d'heures d'enseignement important. Les deux premiers tomes ne prévoient pas une progression rapide : de 14 à 16 heures par leçon, et un total de cinquante leçons est conçu pour une étude intensive se déroulant sur une période d'un an. Quant aux tomes 3, 4 et 5, ils comportent respectivement 16, 34 et 33 leçons - soit 81 extraits d'œuvres littéraires et politiques - et sont destinés à l'étude du français allant de la 2^e à la 4^e année. Dans la préface, les auteurs déclarent avoir pris comme référence quelques manuels soviétiques comme celui de М. Я. ГЕОРГИУ utilisé alors dans plusieurs

établissements scolaires chinois. Méthodologiquement et pédagogiquement, ils se sont inspirés du modèle soviétique et ont accordé une importance particulière à la cohérence de la structuration du manuel, à la pratique de la langue et à l'explicitation des difficultés lexicales et grammaticales. En respectant les exigences pédagogiques prescrites par le programme national de français de 1956, les auteurs ont fait des modifications importantes sur le contenu des textes fictifs (les personnages et les lieux de référence deviennent alors chinois pour respecter la réalité du pays), l'arrangement du vocabulaire et l'ordre de présentation de certains points grammaticaux.

Globalement, le manuel porte les caractéristiques des manuels soviétiques de L2. Chaque leçon est organisée autour de trois composantes : démonstration linguistique (sous forme de texte ou de dialogue), explication métalinguistique (la phonétique, la structure morphosyntaxe et la grammaire) et exercice de consolidation et de production. Les textes sont perçus comme matières principales d'étude et sources d'exercices. Ils sont majoritairement fictifs dans les deux premiers tomes. A partir du 3^e tome, les auteurs ont choisi quasi-exclusivement comme texte des extraits d'œuvres littéraires françaises classiques ou contemporaines ou de critiques politiques de grands penseurs français. Quel que soit le texte, la priorité des auteurs est d'assurer une « cohérence » dans cette variété de matériaux en interliant les trois composantes de sorte qu'elles se confortent en ce qui concerne les thématiques, les mots/expressions et les points grammaticaux.

Comme nous l'avons déjà évoqué ci-dessus, les auteurs de ce manuel sont venus de trois établissements universitaires. Parmi eux, plusieurs sont de grandes figures spécialisées en français qui avaient fait leurs études en France dans le cadre de la première vague de Chinois partis à l'étranger. Nous citons ici à titre de représentant Li Weici (李慰慈), l'auteur principal du tome 1 et 2, He Ru (何如), l'auteur du tome 4, et Guo Ling (郭麟阁), l'auteur du tome 5.

2.1.1.2 1960-1966

Aux environs des années 1960, avec la rupture des relations sino-soviétiques, la Chine est emportée par un mouvement de révision du modèle de l'URSS dans tous les domaines. Dans ce contexte, le modèle d'enseignement des langues étrangères à la soviétique est mis en cause. Les professeurs de français de l'Institut des Langues

étrangères de Beijing, rédacteurs principaux d'ouvrages pédagogiques à cette époque, se lancent donc dans le travail de la rédaction d'un nouveau manuel plus adapté à la réalité chinoise et surtout davantage conforme à la conception de la réforme pédagogique initiée par le gouvernement. De 1962 à 1963, on voit la parution du manuel *Le Français* (法语 Fayu). Il est composé de 4 tomes destinés aux deux premières années d'étude universitaire. Ce manuel est en effet le précurseur de deux autres manuels qui portent le même titre. Les auteurs de cette série sont tous venus de la section de français à la BFSU. Les trois manuels, publiés à différentes époques, « se rejoignent pour représenter une évolution graduelle de la culture chinoise de manuels de français » (Xu, 2020 : 370).

La première génération de la série *Le Français* est appelée aussi les « livres verts » à cause de la couleur verte de leur couverture. Il a été publié par les Presses Commerciales et a été utilisé à l'échelle nationale. Conformément à l'exigence du ministère de l'Education, le nouveau manuel doit se différencier des anciens livres en se détachant de l'écorce soviétique. Cependant, il a une structuration similaire que celle de *CFU* de 1956 avec les mêmes composantes principales de chaque leçon : textes (synthétique et dialogique), explications phonétique, lexicale et grammaticale et exercices. Il possède les caractéristiques principales de la méthodologie grammaire-traduction. Si dans les anciens manuels comme *CFU*, les textes présentant la Chine prédominent et la langue française est entremêlée de pas mal de mots sinisés, dans les *livres verts* la France n'est guère plus exposée. La grande différence à signaler est que les *livres verts* sont élaborés pour l'étude du français fondamental durant deux ans, tandis que les 5 tomes de *CFU* couvrent tous les quatre ans d'étude. Cela explique la proportion moins importante des œuvres littéraires classiques dans les *livres verts* et l'organisation arrangée selon la grammaire de ce manuel.

2.1.1.3 1978-1990

La deuxième génération du manuel *Le Français* a vu le jour vers la fin des années 1970, période où la Chine connaissait une ouverture plus grande sur l'extérieur grâce à la politique de la réforme et de l'ouverture. Rédigé toujours par les professeurs de Beiwai et sous l'égide du ministère de l'Education, *Le Français* des années 1970 se présente en quatre tomes tout comme les *livres verts* et s'appliquent à l'enseignement du français fondamental à l'université.

Il peut être considéré comme une révision sur le travail des années 1960 en gardant la structure fondamentale d'un manuel dirigé par la méthodologie traditionnelle. Cependant, les changements s'avèrent remarquables. Si les auteurs du manuel ont suivi d'une manière ou d'une autre les pistes de modifications pratiquées par les auteurs des *livres verts* (par exemple actualiser le contenu des textes pour qu'ils soient conformes à la réalité de la Chine et surtout de la vie des étudiants), ils ont su aussi sortir des sentiers battus. Les nouveautés de ce manuel peuvent être résumées comme suit :

- Mettre l'accent sur l'expression orale en augmentant la proportion des dialogues et en ajoutant une rubrique « *Exercices oraux* » dans les deux premiers tomes ;
- Adapter ou simplifier les extraits d'œuvres littéraires pour qu'ils correspondent mieux au niveau des étudiants ;
- Augmenter le nombre de dialogues qui se passent entre les Français;
- Elaborer deux nouvelles rubriques « *Lecture* » (tome 1, 2, 4) et « *Le savez-vous ?* » (tome 4) qui contribuent à enrichir les connaissances socioculturelles des apprenants sur la France.

En bref, on peut y constater une évolution évidente en matière de visibilité de la culture française par rapport au manuel de la génération précédente, et cette évolution est également attestée par la variation des documents authentiques. Dans *Le Français* des années 1970 (ci-après *LF70*), les extraits littéraires ne sont plus les sources authentiques uniques qui véhiculent la culture française. On y voit des articles de presse, des extraits d'ouvrages socioculturels ou des scénarios de film. Pourtant, les textes portant sur la Chine occupent toujours une place importante. Si les textes sont relativement moins politisés, des traces léguées par la Révolution culturelle y restent de manière plus ou moins visible.

2.1.1.4 1990-2010

Les années 80-90 sont marquées par une multiplication de manuels chinois de français. Le paysage de l'enseignement du français en Chine s'avérait alors multicolore avec l'emploi de différents manuels dans différentes universités. Dans l'objectif d'unifier les cultures et les méthodes d'enseignement disparates, une réunion entre des professeurs de français de dix grands instituts de langues étrangères et universités s'est

tenue en 1987 sur la demande du ministère de l'Éducation. La rédaction d'une nouvelle méthode de français pour être utilisée à l'échelle nationale a été mise à l'ordre du jour.

Quoi que difficile d'aboutir à une conception de rédaction unanime, les professeurs et experts présents à la réunion se sont mis d'accord sur quelques principes de base : varier les thèmes et renouveler les exercices par rapport aux manuels précédents ; utiliser le plus possible des textes originaux écrits par des Français ; assurer une « idéologie correcte » en lien avec « la réalité chinoise », surtout éviter des idées ou des illusions de « dégât capitaliste » incompatibles au développement de la civilisation socialiste chinoise (Huang, 2015 :91-92 ; le témoignage de Ma Xiaohong).

Conformément aux objectifs et principes déterminés dans la réunion et le *Programme national du français langue étrangère élémentaire* publié en 1988, Ma Xiaohong et deux de ses collègues de Beiwai se sont chargés de la rédaction de ce nouveau manuel : la troisième génération *du Français*.

Il se compose de quatre tomes qui ont été publiés entre 1992 et 1993 par les Editions de l'Enseignement et la Recherche des Langues Etrangères. Cette nouvelle méthode a hérité de la structure de base de la version de 1979 en ajoutant de nouveaux éléments.

Premièrement, l'apparition de la nouvelle rubrique « Civilisation » à partir du tome 1. Cette rubrique ressemble à la rubrique « Le saviez-vous » du tome 4 de la version de 1979 dans sa fonction d'introduire des connaissances socioculturelles liées à la France. Deux différences sont à signaler :

- « Le saviez-vous » est écrite en français et donc fait partie des textes à enseigner ou à lire avec soin, alors que la « Civilisation » est rédigée en chinois, placée à la fin de chaque leçon et souvent perçue comme supplémentaire tant par les enseignants que par les apprenants ;
- Le contenu de la rubrique « Civilisation » est beaucoup plus riche que « Le saviez-vous ». Elle aborde des sujets variés qui englobent tant la culture savante que la culture comportementale.

Deuxièmement, en plus de cette nouvelle rubrique, les textes et les dialogues dans ce nouveau manuel sont relativement plus authentiques en montrant des scènes de communication quotidienne et la culture française sous différents aspects. D'après le témoignage de l'auteur Ma Xiaohong, « le manuel est comme une fenêtre par laquelle les apprenants peuvent observer le monde extérieur. C'est pourquoi nous avons fait des efforts pour diversifier les thématiques culturelles afin que les apprenants puissent voir la France de la manière la plus exhaustive possible. »

Troisièmement, sans doute sous l'influence de l'approche communicative, l'auteur a accordé de l'importance aux actes de paroles en créant au milieu de nombreux exercices traditionnels des exercices oraux, comme « Jouez la scène », « Continuez la scène », « Commentez les images suivantes », « Pour ou contre », etc.

Recommandé à l'échelle nationale par le ministère de l'Éducation, ce manuel est utilisé dans la plupart des établissements d'enseignement supérieure ayant le français comme spécialité. En 2003, il en était à sa dix-septième édition pour le tome 1 et à sa 14^e édition pour le tome 2. En 2011, le volume 3 en était à sa vingtième édition, tandis que le volume 4 en était à sa dix-septième édition.⁵ Vers le début du 21^e siècle, Ma Xiaohong s'est attaché à réanimer et à actualiser *Le Français* avec ses collègues. Ainsi, de nouvelles versions des tomes 1 et 2 ont été rééditées respectivement en 2007 et en 2009. Aujourd'hui, dans beaucoup d'universités surtout dans la région de Beijing et Tianjin, telles que l'Université des Affaires Étrangères de Chine (en anglais China Foreign Affairs University, ci-après CFAU) et l'Université Normale de Tianjin (en anglais Tianjin Normal University, ci-après TNU), on continue d'utiliser ce manuel dans les cours de français général de première et deuxième année. Il est de toute évidence que son succès et son influence dépassent de loin *Le Français* des deux premières générations. Il est « le manuel le plus largement utilisé dans l'enseignement du français fondamental en milieu universitaire chinois » (Cao et Wang, 2011) (le Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur du français première langue étrangère en Chine).

⁵ Chiffre cité par Huang Lüe dans sa thèse : *Manuel de FLE et médiation culturelle : altérité et identité dans Le français*. p.96.

2.1.1.5 2010-2019

A l'entrée du 21^e siècle, les manuels de français de toutes sortes rédigés en Chine se sont multipliés sur le marché. Ils se distinguent par la méthodologie d'enseignement, par l'organisation des leçons, par le choix des textes thématiques, et la façon de représenter les imaginaires et réalités français. En même temps, un grand nombre de manuels français ont été introduits en Chine. Force est cependant de constater que devant cette dynamique inédite du marché des manuels, on assiste à un phénomène intéressant quant au choix de manuels.

D'un côté, les manuels français de France sont appréciés tant par les enseignants que par les apprenants grâce à leur authenticité et richesse en matière de culture française, bien qu'ils ne correspondent pas à l'habitude d'enseignement/apprentissage des langues des Chinois en raison du manque d'explications systématiques sur le vocabulaire et la grammaire. Les manuels français de France sont employés dans les cours d'expression orale ou de compréhension orale, ou en complément d'un manuel chinois dans les cours de français général.

De l'autre, les manuels rédigés par les Chinois qui sont en général systématiques en explications grammaticales, semblent plus favorables à l'enseignement et à l'apprentissage, ils sont pourtant moins aimés de nos apprenants, qui les trouvent moins authentiques en ce qui concerne la culture française ou les situations de communication.

Avec le temps, la légende du manuel *Le Français* de Ma Xiaohong a connu un déclin et « le problème du vieillissement s'affichait de plus en plus au fur et à mesure que des manuels étrangers entraient dans notre pays » (Ma, 2010 : 64). Le besoin d'un nouveau manuel est pressant. On souhaite pouvoir équilibrer les aspects théorique et fonctionnel, linguistique et communicatif, systématique et dynamique tout en motivant le plus possible les apprenants et en représentant le plus authentiquement possible la culture française. C'est dans cette optique qu'est conçu le manuel *En Route*.

L'élaboration du manuel *En Route* s'est déroulée sur dix ans (2009-2019) par un groupe de professeurs majoritairement venus de la BISU. D'après Wu Yunfeng, l'un des principaux auteurs, le travail a commencé par l'adaptation du manuel français *Studio 100* utilisé alors dans les cours de compréhension orale. Pour construire les textes, ils ont tiré profit d'une multitude de sources authentiques comme des presses,

des ouvrages, des œuvres littéraires, des clips vidéo ou des articles sur l'Internet. Avant de le publier en 2017, les auteurs l'ont utilisé pendant 7 ans dans les cours de français général à la BISU tout en le révisant en fonction du feedback des professeurs et des apprenants.

De 2017 à 2020 ont été successivement publiés les quatre tomes de ce manuel par les Editions de l'Enseignement et la Recherche des Langues étrangères (en anglais Foreign Language Teaching and Research Press, ci-après FLTRP). Comme *Le Français*, ils sont destinés aux deux années d'étude du français fondamental en milieu universitaire en Chine. Le manuel fait partie de la série « Nouveau Classique » (新经典 xinjingdian) promue par FLTRP. Il est question de plusieurs manuels de langues étrangères édités par la même maison d'éditions. Par le nom chinois, « Nouvelle Classique » implique l'héritage des mérites des manuels des générations précédentes et l'innovation tant dans le contenu que dans la méthode d'enseignement. Par le nom français « En Route », les auteurs voulaient partager l'idée que l'apprentissage d'une langue est comme un voyage continu qui n'a pas une destination définitive.

Comme ce qui est écrit dans la préface, le manuel *En Route* se distingue des autres manuels de français par les quatre caractéristiques suivantes :

- Etablir un équilibre entre l'objectif linguistique et l'objectif communicatif par la création de trois rubriques en dehors des textes et de la grammaire, à savoir « Vocabulaire thématique », « Communication » et « Echauffez-vous ». Elles sont en cohérence avec le thème des textes et proposent des activités communicatives dans lesquelles l'apprenant peut pratiquer la langue dans des situations presque authentiques.
- Mettre en avant l'apprentissage actif, par exemple amener l'apprenant à savoir conceptualiser les règles d'usage grammaticales à partir d'observations pour passer ensuite à l'action dans une situation de communication vraisemblable au regard de la vie quotidienne.
- Accorder une importance primordiale à la qualité de la langue dans les matériaux retenus en utilisant le plus possible des documents authentiques de sources variées.

- Intégrer l'interculturel dans tous les éléments constitutifs du manuel afin de former les apprenants à la compréhension de l'Autre, au plurilinguisme et pluriculturalisme, ainsi qu'à la reconstitution de sa propre identité dans le dialogue avec les gens issus de différentes cultures.

2.1.2 L'intérêt du corpus

Jusqu'à nos jours, aux yeux des Chinois, l'école passe toujours pour être le haut lieu de transmission systématique du savoir encyclopédique. Vecteur principal du savoir linguistique et culturel, le manuel est le matériel de base sans lequel la classe de français ne pourrait avoir lieu. Pour une recherche sur la représentation socioculturelle de la France dans les manuels de FLE publiés en Chine, notre corpus présente deux intérêts particuliers.

D'abord l'intérêt socio-historique. L'analyse des manuels implique une confrontation pluridisciplinaire. Neuner (1997 : 47) a évoqué du plus général au plus concret les facteurs qui déterminent l'enseignement du contenu socioculturel dans le cours de langue : « il faut tenir compte, d'une part, des normes sociopolitiques et institutionnelles générales qui influencent la sélection et l'interprétation du contenu socioculturel et, d'autre part, des traits socioculturels propres au pays étranger et qui doivent faire l'objet d'un enseignement. » Ces facteurs interviennent tous dans l'élaboration d'un manuel, ce qui fait de ce dernier un champ d'étude aussi bien complexe qu'intéressant. Les cinq manuels de notre corpus sont choisis en fonction d'un découpage chronologique. Ils comportent chacun des caractéristiques socio-historiques d'une époque et renvoient aux traces du temps dans la représentation du pays dont on apprend la langue. Nous supposons que le contenu culturel d'un manuel n'est pas arrangé de manière discrétionnaire ou aléatoire. Une analyse diachronique nous permet d'observer la mutation des représentations sur la France et d'en interpréter les causes et ainsi de faire le lien entre le contenu des manuels et la mémoire collective. L'intérêt du corpus s'explique également par sa valeur socio-historique. Ils sont comme des ouvrages sociohistoriques à travers lesquels nous voyons le reflet de la société chinoise, des échanges sino-français qui d'une certaine mesure déterminent l'image de la France aux yeux des Chinois.

Ensuite, l'intérêt didactique. Du premier manuel de français *Cours de français universitaire* sorti en 1957 en Chine au dernier manuel *En route* qui vient de voir le jour, nous y voyons non seulement une évolution de la conception méthodologique de l'enseignement mais aussi la réflexion des rédacteurs concernant les rapports de la langue avec la culture en milieu institutionnel chinois : quelle culture enseigner ? Comment et avec quels outils ? Les manuels constituent un corpus intéressant pour analyser l'acceptation ou l'adaptation des méthodologies du FLE dans l'enseignement du français en Chine au fil du temps. Ils permettent aussi de mettre en évidence l'appréhension de la compétence culturelle par les acteurs de terrain de l'enseignement à différentes époques. L'analyse d'un tel corpus nous amènera à expliquer en quoi les représentations culturelles sont apparues comme appropriées ou impertinentes dans un manuel de langue d'une époque donnée. Elle est aussi propice à la recherche d'une meilleure façon de représenter l'autre et soi-même dans un contexte multiculturel que nous vivons aujourd'hui.

2.2 Méthodologie

En vue d'étudier les représentations socioculturelles de la France dans les manuels chinois de FLE, nous entreprendrons trois axes d'analyse. Le premier axe se déploie autour de notre corpus de manuels. Il permet d'observer une évolution des contenus culturels dans le matériel pédagogique selon les époques et d'étudier en profondeur les représentations endogènes et exogènes, grâce à une analyse descriptive, comparative et diachronique. Le deuxième axe concerne notre corpus de témoins : les auteurs des manuels et les éditeurs. Nous souhaitons, par des entretiens individuels avec les témoins, acquérir des renseignements nécessaires à l'interprétation des représentations socioculturelles dans les manuels. Enfin, dans le troisième axe consacré aux acteurs de terrain, nous étudierons d'un côté l'appréciation des professeurs et des apprenants vis-à-vis de manuels de notre corpus en usage dans le cours de français général, la méthode d'emploi de ceux-ci, et de l'autre les éventuelles répercussions que le manuel pourrait entraîner sur la représentation par les apprenants de la langue et culture enseignées.

Les trois axes d'étude forme une triangulation des données et une triangulation des méthodes. Nous aurons recours aux données statistiques et discursives issues des manuels, à la transcription des entretiens avec des témoins, aux données quantitatives recueillies par des questionnaires. De plus, une combinaison de plusieurs méthodes de

recherche est mise en place : la méthode quantitative, qualitative, l'analyse du contenu et l'analyse du discours. Comme l'ont dit Caillaud et Flick (2016), la triangulation est un moyen de produire des connaissances supplémentaires. Cette triangulation méthodologique nous permettra de valider les résultats de la recherche par une bonne corrélation entre différentes données et nous conduira à élargir nos points de vue sur l'objet d'étude et à porter nos réflexions vers de nouvelles perspectives.

Nous présenterons dans un premier temps des grilles d'analyse représentatives des dimensions culturelles des manuels, puis construirons notre propre grille de l'analyse du contenu. Nous présenterons ensuite nos deux méthodes d'analyse au niveau méso et au niveau micro du corpus de manuel : l'analyse par la théorisation ancrée et l'analyse historique du discours. Nous continuerons par une brève explication du déroulement des entretiens et des enquêtes et finirons par l'introduction d'un cadre d'interprétation des données recueillies dans le corpus de manuels.

2.2.1 Constitution des grilles d'analyse

Au cours des 50 dernières années, l'attention accordée à l'analyse et à l'évaluation des matériels pédagogiques ne manque pas chez les chercheurs en didactique. Il existe donc plusieurs outils possibles d'analyser les contenus linguistiques et culturels du manuel de langue. Cette analyse peut se faire qualitativement et/ou quantitativement. Selon Germain, « analyser signifie discerner les différentes parties d'un tout, évaluer signifie porter un jugement de valeur » (Germain, 1978 : 44), et « toute technique d'analyse se doit de déboucher sur une évaluation des méthodes...non pas en soi mais en fonction des besoins précis des milieux scolaires... » (Germain, 1979 : 485). Tout en s'inspirant des grilles existantes, nous allons construire dans ce chapitre nos propres grilles d'analyse et justifier leur légitimité pour notre recherche.

2.2.1.1 Les composantes socioculturelles dans les grilles d'analyse

Il faut avouer que répertorier la représentation socioculturelle de la France dans les manuels chinois de FLE n'est pas un travail aisé puisque le mot *représentation* implique au moins deux choses : produit et processus. Du point de vue étymologique, « représenter » qui vient du latin *repraesentare* signifie « rendre présent », ce qui indique qu'il y a une « tentative de faire exister, au travers du discours ou de l'image, une réalité extra-linguistique » (Auger, 2003 : 39). Suivant cette logique, nous allons concevoir notre grille d'analyse du contenu visant à relever la réalité représentée. La

conception de notre grille du premier axe est inspirée de plusieurs modèles d'analyse reconnus que nous allons présenter brièvement et chronologiquement ci-dessous.

En rendant compte de l'impact potentiel du manuel sur la conception de la culture étrangère par l'élève, Joiner (1974) a proposé une grille d'évaluation en vue d'étudier le contenu culturel « caché » des documents qu'on utilise dans la classe et de donner aux étudiants en langues étrangères une image objective et précise du pays dont ils étudient la langue. Il s'agit d'un modèle où les évaluateurs étaient invités à cocher la présence ou l'absence d'un phénomène culturel, ou de choisir parmi certains adjectifs celui qui correspond à la manière dont tel ou tel trait culturel est présenté. Bien que limité par la forme (questions à choix limité), cette grille présente de nombreux points forts : les illustrations et les textes sont tous pris en considération, les types de documents recensés en accompagnement de l'inventaire des segments de la société représentés, une impression générale de la culture créée par les illustrations et les textes est sollicitée, une liste de questions générales relatives à la culture est proposée pour permettre une évaluation globale de la scientificité et de la légitimité du manuel.

Pfister et Borzilleri (1977) ont soutenu l'idée que l'apprentissage de la langue d'un pays conduit à une meilleure compréhension des comportements de son peuple et l'enseignement de la culture consiste en un moyen de revitaliser les programmes de langue. Ils ont fourni un modèle d'évaluation qui aidera les enseignants de langue étrangère à identifier le manuel le mieux adapté aux études culturelles. Ils ont combiné les 10 activités humaines de Hall⁶ en cinq grandes catégories : 1) famille et la sphère personnelle ; 2) la sphère sociale ; 3) le système politique et les institutions ; 4) la sphère environnementale ; 5) la religion et l'art. Pour eux, le manuel sera considéré comme adéquat au niveau de la présentation quantitative de la culture dans la mesure où toutes les cinq catégories y sont présentes. Bien qu'une large étendue de contenu culturel soit englobée par ce modèle, la légitimité de cette classification reste être éclairée.

Risager (1991) a proposé un modèle de catégorisation destinée à analyser le rôle culturel dans les manuels de langue en Europe. Quatre catégories sont prises en compte

⁶ Les 10 activités sont appelées aussi Systèmes de Communication Primaires (SCP). Edward T. Hall, *le langage silencieux*, Edition du Seuil, 1984.

pour recenser les éléments socioculturels dans un manuel de langue :

- **Niveau micro : phénomènes de l'anthropologie sociale et culturelle**
 - a. la définition sociale et géographique des personnages : profession, groupe d'âge, famille, sexe, nationalité
 - b. environnement matériel : photo, dessin, tableau, icône
 - c. situation d'interaction : lieu et temps de communication, interlocuteur
 - d. interaction et subjectivité des personnages: relation interpersonnelle, sentiments, attitudes, valeurs et problèmes perçus
- **Niveau macro - questions sociales, politiques et historiques**
 - a. faits sociaux généraux sur la société contemporaine : géographique, économique, politique, linguistique
 - b. problèmes sociopolitiques généraux : chômage, pollution, travail des femmes, travailleurs immigrants
 - c. contexte historique
- **Questions internationales et interculturelles**
 - a. des comparaisons entre le pays étranger et le pays de l'étudiant
 - b. représentations mutuelles, images, stéréotypes
 - c. relations mutuelles: pouvoir culturel et domination, coopération et conflit
- **Point de vue et style de l'auteur**

Expression d'attitudes envers le pays cible et/ou son peuple

Risager a mis en avant une classification de deux niveaux - micro et macro – qui permet l'inventaire des composantes culturelles allant du sujet à l'objet, du pays à l'individu, de l'historique au contemporain. Il a pris aussi en considération les questions internationales et interculturelles, indispensables dans l'analyse du contenu culturel des manuels de langue étrangère. Néanmoins, la typologie pourrait être encore plus précise pour faciliter l'analyse d'une réalité complexe telle que la culture dans les manuels de langue étrangère.

Boyer (1995), quant à lui, a parlé des imaginaires ethnosocioculturels qui sont constitués de traits de l'ordre de la représentation collective, c'est à dire de l'élaboration d'un sens commun, d'un système de pré-codage de la réalité partagé, de la construction d'une identité et donc d'une différenciation communautaire.

Il a proposé de regrouper les imaginaires ethnosocioculturels dans deux grandes strates : l'une à dominante patrimoniale, l'autre qui relève pour une large part de la socioculture. Les deux strates se subdivisent chacune en 2 ensembles :

Tableau 4 : Classification des imaginaires ethnosocioculturels (Boyer, 1995)

1 ^{er} strate	L'imaginaire patrimonial	1 ^{er} ensemble : les grandes mythifications historiques et culturelles nationales : les personnages célèbres, les grands événements, les lieux de mémoire, les grandes oeuvres, les mots et phrases célèbres.
		2 ^e ensemble : qui concerne l'identité collective : les slogans, les groupes de mots ou les devises, les personnages mythiques, les dates à 2 chiffres, certains monuments, les biens de consommation, les mots « à charge culturelle partagés »
2 ^e strate	La socioculture	1 ^{er} ensemble : les grandes représentations du vécu communautaire (la maladie, le travail, l'argent...)
		2 ^e ensemble : les imaginaires les plus actuels : les valeurs auxquelles adhère une société, son atmosphère idéologique, ses obsessions, ses peurs, ses rêves et ses engouements qui se manifestent souvent explicitement dans les médias

De la première strate « archaïque » à la deuxième strate plus moderne, on observe une stabilité de moins en moins forte. Les traits constitutifs d'imaginaires collectifs « s'articulent selon une échelle qui va du plus stable au plus éphémère, du plus consensuel au plus clivé et en fin de compte de l'identité aux identités.» (Boyer, 1995)

Auger (2003) a mené une analyse à la fois quantitative et qualitative dans son étude de 42 manuels de français langue étrangère en usage en Union Européenne. L'objectif est de donner une vision des représentations interculturelles en œuvre dans les manuels de différents pays et de dégager ensuite les stratégies de mise en discours de ses représentations. Statiquement, l'auteur cherche d'emblée à éclairer l'orientation des représentations de l'autre, c'est à dire les procédés de valorisation/dévalorisation constitutifs de toute communauté qui produit un discours pour un autre groupe. Elle a ensuite souligné trois termes de la représentation sociolinguistique autour desquels a été déployé son analyse qualitative : désignant ethnonymique (le peuple), toponymique (le pays) et lectal (la langue). En tenant compte que les représentations résultent d'une dynamique de co-construction, l'auteur a mis en parallèle les types de représentation de l'autre-français avec les types de représentations du même-natif.

De toutes ces études récapitulées ci-dessus, nous pouvons voir combien le travail de recensement est important et le processus de catégorisation est complexe avant d'entamer le travail d'analyse. De la réalité aux imaginaires, les manuels de langue peuvent permettre différentes analyses portant sur plusieurs aspects, allant des composantes linguistiques aux composantes culturelles, en passant par celles de la société et l'ethnographie.

2.2.1.2 Construction de notre grille d'analyse du contenu

Vu que les manuels sont devenus au fil du temps de plus en plus diversifiés tant en matière de contenu qu'en matière de forme, il nous semble indispensable de commencer notre travail en mettant en question la composition du manuel d'autant que différentes modalités du document pédagogique impliquent différentes méthodes d'analyse. Nous avons élaboré le tableau suivant en nous inspirant des travaux de Boyer (1995) et de Huang Lüe (2015) et en y apportant certaines modifications. Celui de Huang était destiné à analyser un manuel chinois *Le Français (tome 1-tome 4)*, un manuel de FLE rédigé et publié en Chine dans les années 90 du siècle dernier, tandis que notre analyse porte sur cinq manuels de FLE en usage en Chine depuis 1949. L'ampleur temporelle du corpus nous oblige à envisager une classification plus complète qui nous aidera à interpréter les stratégies pédagogiques et discursives mises en relief par les manuels de différentes époques. Voici le tableau qui catégorise tous les documents pédagogiques dans un manuel de FLE en fonction de leurs sources et de leurs modalités.

Tableau 5 : Composition des documents pédagogiques dans un manuel de FLE

modalité	typologie	genre
unimodal	document fabriqué à l'objectif pédagogique	fiction : dialogue, récit, lettre
		narration factuelle
		narration commentaire
	document authentique	littérature : extrait de roman, poème
		parole de chanson
	document authentique modifié	texte littéraire adapté montage photo
iconographie	photo de célébrités, d'oeuvres d'art, caricature, dessin	
multimodal	illustration légendée texte illustré	affiche publicitaire, extrait du journal illustré, BD, mode d'emploi, carte

Nous avons d'abord mis en lumière la modalité des matériels parce qu'on voit qu'aujourd'hui les documents pédagogiques ne se limitent plus à une seule forme textuelle ou iconographique. A part les documents authentiques multimodaux comme l'affiche publicitaire, la retouche, le montage, la combinaison du texte et l'image sont aussi fréquents pour que l'idée de l'auteur soit mieux éclaircie et que les éléments culturels soient plus vivants. La prise en compte de la co-construction du sens est très importante dans l'analyse de ce genre de document. Conformément à la source du matériel, nous avons distingué le document authentique du document fabriqué à l'objectif pédagogique et du document authentique modifié. Le document authentique appelé aussi document brut n'est pas conçu dans une visée didactique, à la différence du document authentique modifié qui est didactisé afin de correspondre aux objectifs pédagogiques. Quant au document fabriqué, nous les divisons en trois catégories : la fiction désigne les dialogues ou les récits rédigés par l'auteur du manuel spécifiquement pour l'objectif linguistique, alors que la narration factuelle et commentaire sont rédigés aussi par l'auteur mais plutôt pour l'objectif socioculturel.

Pour recenser tous les éléments socioculturels et parvenir finalement au bilan de la représentation de la France, nous nous sommes référée, entre autres, à la classification des imaginaires ethnosocioculturels de Boyer en complétant et réaménageant les composantes socioculturelles et en mettant en évidence un nouveau niveau de représentation : la représentation interculturelle et multiculturelle. Plus précisément, nous allons non seulement voir comment la France est représentée dans les manuels mais aussi comment la relation entre la France et d'autres pays est représentée et comment les Chinois voient la France parmi d'autres pays étrangers.

Tableau 6 : Grille de catégorisation des composantes socioculturelles de la représentation de la France dans un manuel de FLE

Représentation	Strates socio-culturelles	Composantes socioculturelles	
nationale	1. patrimonial	a. histoire :	grands événements, lieux de mémoire,
		b. géographie	paysage naturel, climat, circonscription territoriale
		c. littérature	grandes oeuvres, grands auteurs
		d. art	oeuvre d'art, courant et mouvement artistique
		e. politique	système politique, grand mouvement social et politique, institution
	2. vécu contemporain	a. économie	tertiaire, agriculture, industrie, échanges commerciales, monnaie
	b. technologie	modernité, nouvelle invention	
collective	3. socioculturelle	a. mode de vie	loisirs, vacances, sport, alimentation, transport, habitat, moyen de communication
		b. profession	travail, congé, chômage, vie au bureau
		c. éducation	système éducatif, orientation, formation
		d. santé	bien-être, soin, hygiène, maladie
		e. concept de valeur	idéologie, engouement, rêves, peur
individuelle	4. anthropologique	a. traits des habitants	traits physiques, mentalité, attitude, sentiments
		b. rapport interpersonnel	famille, amitié, amour, relation entre les collègues, voisinage, situation de communication
		c. folklore	fête, rituel/convention, savoir-vivre
interculturelle et multiculturelle	5. relation internationale	représentation mutuelle, coopération, conflit, comparaison socioculturelle	
	6. communication interculturelle	représentation mutuelle, bonne entente, malentendu, comparaison socioculturelle et sociolinguistique	

2.2.2 Approche quantitative : pour un aperçu évolutif et comparatif

Nous allons dans un premier temps procéder à une macro-analyse quantitative par les occurrences que nous avons choisi de relever. Comme les manuels ne sont pas facilement numérisables, le décompte des désignants ne peut être effectué que manuellement. Nous pensons que cette modeste analyse quantitative va nous apporter les premières informations sur les stratégies participant de la construction des représentations socioculturelles.

Nous partageons l'idée d'Auger sur le nom comme entrée signifiante et nous croyons que les représentations identitaires sont prioritairement véhiculées par des substantifs. « Le nom est la seule catégorie du lexique à se définir par elle-même et à renvoyer (avec le verbe) au domaine de l'expérience humaine » (Auger, 2000 : 62).

Dans l'objectif d'élaborer une vision globale des représentations socioculturelles présentées dans les manuels, nous choisissons de repérer des substantifs ayant sémantiquement trait à la notion d'identité.

Inspirée des travaux d'Auger, nous prenons en compte d'abord des mots identitaires possédant « franc- » comme racine commune, à savoir le toponyme « France » qui renvoie à la territorialité et la spacialité nationale, l'ethnonyme « Français » qui est la combinaison des sèmes « territoire » et « habitants », et le lecte « français » qui est l'union des sèmes « territoire » et « langue ». A ces trois substantifs, nous ajoutons encore l'adjectif « français » qui s'applique à tout substantif et est explicitement l'expression de l'appartenance identitaire. Les mots identitaires servent de repères et nous orientent dans le relevé des thèmes culturels abordés par les textes.

Boyer (1995) explique que pour rendre compte des représentations ethnosocioculturelles, il convient de relever les dates ou les personnages célèbres. Cette démarche nous inspire de cibler un autre groupe de noms signifiants : les noms propres. Nous allons cette fois-ci dénombrer les noms des pays, des villes, des célébrités et des personnages fictifs présents dans les textes. Les occurrences de ces noms propres nous permettent de compléter les informations descriptives thématiques pour réaliser enfin une esquisse de l'Autre France dans les manuels chinois de FLE de différentes époques.

En vue de constater plus clairement le poids accordé à la représentation de la France par le manuel, il est nécessaire de présenter en tant que donnée comparative les occurrences du pays source ou même celles d'autres cultures. L'ampleur de ce travail se limite dans le repérage des noms propres des lieux (pays, villes) parce qu'une visée plus ambitieuse rendra ce travail mission impossible. Nous allons étendre aussi le toponyme « France » à « Francophonie » en relevant les noms des pays francophones pour la toute simple raison que la langue française n'est pas uniquement réservée aux locuteurs résidant en France.

2.2.3 Approche qualitative

Après avoir répertorié les grandes lignes de la représentation de la France dans les manuels, nous voulons continuer d'explorer notre corpus par des analyses qualitatives qui s'articulent à deux niveaux méso et micro.

La méso-analyse des représentations reste une analyse du contenu. Elle reposera sur notre grille de catégorisation des composantes socioculturelles et vise à réaliser une série de peintures plus ou moins détaillées de la France représentée dans différents manuels. Vu le volume colossale et la nature polyphonique des données, la théorisation ancrée nous semble être la meilleure méthode d'analyse qui nous conduira à repérer l'essentiel des informations par trois niveaux de codification.

La micro-analyse s'effectue dans la dimension discursive. Nous nous concentrerons sur les représentations axiologiques exogène et endogène ancrées dans le discours du manuel. Une comparaison diachronique sera menée afin d'illustrer les logiques sociohistoriques sous-jacentes et les contacts interculturels conceptualisés au fil du temps. Les synthèses pédagogiques (textes non dialogiques) feront particulièrement l'objet de cette analyse du discours avec l'approche historique du discours (DHA). Nous allons dans les paragraphes suivants passer en revue l'essentiel des deux méthodes d'analyse qui dirigent notre travail qualitatif.

2.2.3.1 L'analyse par théorisation ancrée

L'analyse par théorisation ancrée, initiée en France par Pierre Paillé, constitue une traduction-adaptation de *grounded theory*, théorisation empirique et inductive proposée, reprise et enrichie par Barney G. Glaser et Anselm A. Strauss. Elle 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.

On peut isoler six grandes étapes marquant l'évolution d'une analyse par théorisation ancrée : il s'agit de la codification, qui consiste à étiqueter l'ensemble des éléments présents dans le corpus initial, de la catégorisation, où les aspects les plus importants du phénomène à l'étude commencent à être nommés, de la mise en relation, étape où l'analyse débute véritablement, de l'intégration, moment central où l'essentiel du propos doit être cerné, de la modélisation, où l'on tente de reproduire la dynamique du phénomène analysé, et enfin la théorisation, qui consiste en une tentative de construction minutieuse et exhaustive de la « multidimensionnalité » et de la « multicausalité » du phénomène étudié. (Paillé, 1994 :153)

Nous nous référons donc à ces procédés pour décrire, puis analyser les extraits des manuels. Ces activités analytiques donnent enfin lieu à une suite de réflexions, de remises en question, de découvertes et de constructions plus éclairantes et mieux intégrées sur la représentation de la France dans les manuels de français en Chine et les sources sociales, politiques ou même idéologiques qui l'alimentent.

Il s'agit dans un premier temps d'une codification des données plutôt brutes, c'est-à-dire étiqueter les éléments socioculturels présents dans les textes, les phrases indépendantes servant d'exemples, les exercices et la lecture supplémentaire. Ensuite, nous effectuons une relecture de tous les codes initiaux en nommant de manière plus englobante des propos socioculturels afin de dresser une liste de catégories. Cette démarche sera suivie par une mise en relation et une comparaison entre les catégories par leurs liens de ressemblances ou de dépendance pour dégager les grands thèmes socioculturels sur la France et les descriptions ou commentaires saillants à ce sujet. Enfin, nous effectuerons une troisième voire quatrième codification plus fine qui arrive à une conceptualisation ou une éventuelle modélisation. Au cours de cette démarche, pour caractériser et qualifier les plus importantes des représentations, nous préférons utiliser des termes *in vivo* venant directement des propos des manuels au lieu de recourir aux écrits scientifiques, et ce dans l'objectif de garder le plus que possible la dynamique et l'authenticité des représentations véhiculées dans ces mêmes manuels.

2.2.3.2 Discours-Historical Analysis

Selon Kramersch (1997), les représentations sont profondément ancrées dans le discours. Le discours du manuel est tout particulier parce qu'il s'inscrit dans un « univers du discours ». « Cet univers recouvre un réseau de contraintes qui agissent comme des filtres limitant les possibilités d'énonciation... » (Buchart, 2013 : 278). L'analyse du discours n'est donc pas exclue de notre étude dans la mesure où elle complète l'analyse du contenu, nous apportera des résultats de nature qualitative et nous permettra de partir des données descriptives pour parvenir à des raisonnements critiques établis par les points de vue sociohistoriques, géopolitiques, didactiques et culturels. Nous allons choisir parmi d'autres l'approche historique du discours (DHA) comme méthode d'analyse. La pertinence de cette méthode pour une étude diachronique comme la nôtre s'explique par ses concepts et ses stratégies linguistiques.

La DHA, une des approches les plus vues des études critiques du discours s'est développée au cours des trente dernières années surtout dans les pays anglophones. Le label soulignant le fort intérêt historique de l'approche pour la recherche historique, cette approche ne se limite pas pour autant à la dimension historique du discours. Elle s'intéresse plus largement aux domaines suivants de l'étude du discours dont discours et politique, discours dans les médias, et discours et identité.

Contrairement au concept de discours à perspective unique promu par Fairclough et van Leeuwen (le discours renvoie à une perspective de la réalité sociale), la DHA opte pour un concept de discours à perspectives multiples (un discours comprenant des réalités sociales diverses). Il se développe autour de problèmes sociaux. Les problèmes deviennent des points de départ de l'argumentation. L'argumentation est à la fois un modèle verbal et cognitif de résolution de problèmes. Ces modèles entourent les affirmations de vérité et / ou les affirmations de justesse normative. Ainsi le discours subit un changement historique lié au changement social. (Reisigl, 2017) Wodak (2001: 65) déclare que l'approche historique du discours tente d'intégrer une grande quantité de connaissances disponibles sur les sources historiques et les domaines sociaux et politiques auxquels les événements discursifs sont rattachés .

Reisigl (2018) souligne que pour aborder diverses caractéristiques et stratégies discursives, les analyses historiques du discours passent systématiquement par cinq questions simples. Ces questions, comme formulées par Wodak (2015), sont les suivantes:

- Comment les personnes, les objets, les phénomènes / événements, les processus et les actions sont-ils nommés et référés linguistiquement?
- Quelles caractéristiques ou qualités sont attribuées aux acteurs sociaux, aux objets, phénomènes / événements et processus?
- Quels arguments sont employés dans le discours en question?
- Dans quelle perspective ces nominations, attributions et arguments sont-ils exprimés?
- Les énoncés respectifs sont-ils articulés ouvertement? Sont-ils intensifiés ou atténués?

Basé sur ces questions, cinq types de stratégies discursives peuvent être distingués. Notez que par stratégie on entend un plan de pratiques plus ou moins précis et plus ou moins intentionnel, adopté pour atteindre un objectif social, politique, objectif psychologique ou linguistique. En conséquence, les stratégies discursives renvoient à manières systématiques d'utiliser la langue. Le tableau suivant répertorie les stratégies importantes et les dispositifs linguistiques.

Tableau 7: Strategies discursives dans la DHA (Cf. Reisigl, 2018 : 52)

Questions à aborder	Stratégies discursives	objectifs
Comment les personnes, les objets, les phénomènes, les événements, les processus et les actions sont-ils nommés et référencés linguistiquement dans le discours en question?	Nomination	construction discursive des acteurs sociaux construction discursive d'objets, de phénomènes, d'événements construction discursive de processus et d'actions
Quelles caractéristiques ou qualités sont attribuées aux acteurs sociaux, objets, phénomènes, événements, processus et actions mentionnés dans le discours?	Attribution	caractérisation discursive d'acteurs sociaux, d'objets, de phénomènes, de processus d'événements et d'actions (par exemple, positivement ou négativement)
Quels arguments sont utilisés dans le discours?	argumentation	persuader les destinataires de la validité des revendications spécifiques de la vérité et de la justesse normative
Dans quelle perspective ces nominations, attributions, arguments sont-ils exprimés?	perspectivisation	positionner le point de vue de l'auteur ou de l'écrivain et exprimer son implication ou sa distance
Les énoncés respectifs sont-ils articulés ouvertement, sont-ils intensifiés ou atténués?	atténuation et intensification	modifier la force illocutoire des énoncés en fonction de leur statut épistémique ou déontique

Par la DHA, nous allons travailler en particulier avec les textes non dialogiques appelés aussi synthèses pédagogiques. Il s'agit des textes rédigés par les auteurs ou adaptés des documents authentiques. Ils sont développés autour d'un sujet ou d'un thème et servent de documents principaux qui introduisent des connaissances linguistiques et culturelles. Nous procéderons à des analyses détaillées sur les propos axiologiques (propos valorisant, neutre ou dévalorisant) au sujet de la France. Plusieurs stratégies discursives feront l'objet de notre analyse : la métaphore, la nomination, les qualificatives, etc. La formulation de ces propos sera interprétée par une mise en relation du discours du manuel avec le contexte historique, les actions sociales et les acteurs sociaux. La DHA nous permettra d'approfondir nos réflexions en découvrant

les réalités, les événements et les mentalités des acteurs ou même l'idéologie des groupes sociaux à une certaine époque qui sont étroitement liés à la représentation socioculturelle de la France.

2.2.3.3 Enquête et entretien

Nous nous rendons compte que les données issues des manuels ne sont pas les seuls et uniques renseignements propices à appréhender l'objet de notre étude. Par conséquent, nous faisons appel à l'enquête et à l'entretien auprès d'acteurs de terrain pour aider à une interprétation plus objective des représentations socioculturelles sur la France dans notre corpus de manuels.

Nous rapporterons dans un premier temps nos entretiens auprès des auteurs de manuels dont M. Ma Xiaohong, auteur de *Le Français* des années 1990, Mme Wu Yunfeng et Mme Hu Yu, auteurs d'*En Route*. Nous regrettons de ne pas pouvoir interviewer Mme Dong Minghui, auteur du *Français* des années 1980 qui nous a quittée en octobre 2020, au cours de la rédaction de la présente thèse. La nécessité et l'importance d'interviewer les auteurs de manuels sont évidentes : ils sont les acteurs principaux dans l'élaboration d'un manuel, ce sont eux qui sélectionnent les grands thèmes socioculturels, choisissent les extraits littéraires ou d'autres documents authentiques, conçoivent la présentation du savoir linguistique et culturel, rédigent ou adaptent des textes et des dialogues. Ils se cache derrière les personnages surtout fictifs des textes pour transmettre leur voix et message. Ils sont des coénonciateurs qui transposent inévitablement aux apprenants leur appréhension de la langue et culture. Les témoignages des auteurs permettent non seulement de justifier notre interprétation des données quantitatives et qualitatives, mais aussi de nous offrir de nouvelles perspectives qui alimenteraient nos réflexions.

Et dans un second temps, nous rendrons compte des témoignages des éditeurs interviewés considérés pour nous comme des coénonciateurs des discours dans les manuels. Connaissant la politique directive de l'État et l'enjeu commercial pour répondre au besoin du public chinois, ils jouent un rôle important dans l'élaboration des normes de base pour la rédaction du manuel. Ils participent aussi activement à l'élaboration proprement dite du manuel. D'une certaine manière, les éditeurs sont un chef d'orchestre qui coordonne l'équipe de rédaction. Ils sont aussi les premiers

évaluateurs qui assurent la perfection du travail et garantissent le respect strict aux directives officielles de l'État.

Enfin, dans un troisième et dernier temps, nous relaterons les interviews effectuées avec certains professeurs de français qui enseignent avec les manuels de notre corpus comme *Le Français* des années 1990 et *En Route*. Notre objectif est d'étendre le travail de description et d'interprétation des représentations sur la France au travail de révélation de la réception en la matière. Nous voulons par des entretiens mettre en exergue les appréciations des professeurs à propos des manuels et leurs méthodes d'emploi de ces derniers. Plus précisément, notre intérêt porte sur les trois questions suivantes : dans quelle mesure les représentations socioculturelles sur la France dans les manuels sont-elles jugées pertinentes ? Quels sont les éléments valorisés du manuels ? Que font les professeurs pour adapter le contenu culturel qu'ils jugent inapproprié ? Nous avons choisi six professeurs de français venus de trois universités dont la BISU, la TNU et la CFAU. Ils enseignent tous aux étudiants débutants de première année avec comme manuel *Le Français* ou *En Route*. Nous n'avons pas ciblé un échantillon plus large, car d'une part, il ne s'agit pas d'une analyse quantitative, et d'autre part, nos interviewés sont responsables des groupes d'apprenants qui font l'objet de notre enquête par questionnaire.

Nous avons construit un échantillon de 121 étudiants pour l'enquête par questionnaire. Ils sont issus des trois universités évoquées ci-dessus. Buchart (2013, 279) a baptisé les apprenants des « co-énonciateurs », autrement dit les destinataires de l'énonciation. Nous croyons qu'il serait important et surtout intéressant de boucler notre recherche en nous interrogeant sur le destinataire de la communication dont l'émetteur du discours est le manuel de français.

Le statut des partenaires des énonciations, en l'occurrence les énonciateurs/coénonciateurs du discours dans le manuel et les co-énonciateurs apprenants est loin d'être égalitaire. Les premiers, sont comme une référence savante, une autorité, tandis que les derniers un simple récepteur des connaissances transmises. Des conventions régulent chaque genre de discours et constituent un contrat entre les partenaires du discours. Dans le type de contrat didactique établi par le manuel, « le savoir à transmettre est conçu comme un objet préexistant représentant une « vérité »

(quelle qu'en soit sa définition), qui est *bonne* pour l'homme (sinon elle n'aurait pas à être enseigné) » (Charaudeau, 1993). Les répercussions que donne le manuel à ses destinataires sont irrécusables. Qu'ils soient récepteurs passifs ou actifs, les apprenants porteraient plus ou moins des empreintes du manuel dans leur représentation de la culture cible.

Nos enquêtes s'organisent en deux temps auprès des apprenants débutants de première année venus de cinq classes différentes. Une enquête initiale a été menée au tout début de leur apprentissage du français dans l'objectif de répertorier leurs représentations antérieures sur le français et la France avant le contact avec cette langue. Nous faisons usage d'un questionnaire composé de questions ouvertes et fermées comme ceci :

8. Donnez 5 mots spontanément associés à la France et 5 mots associés aux Français.

10. Après être diplômé de BISU, vous voulez étudier en France ?

A. Oui B. Non

15. L'apprentissage d'une langue étrangère m'ouvrira la porte d'un autre monde, d'une autre culture.

A. tout à fait d'accord. B. D'accord C. plus ou moins d'accord D. pas vraiment d'accord. E. pas d'accord du tout (cf. Annexe III)

La seconde enquête a été menée à la fin du premier semestre de l'étude du français afin de cerner leurs représentations postérieures sur la langue et le pays cibles et leurs appréciations sur le manuel en usage dans leur cours de français général. Une quinzaine de questions de types variés sont posées : questions ouvertes, questions fermées, question aux choix multiples, etc. Elles concernent les thèmes suivants : impressions générales sur le manuel en usage (*Le Français* ou *En Route*) ; les rubriques du manuel les plus appréciées et valorisées par les apprenants ; les leçons les plus intéressantes ; la variété et l'authenticité du contenu culturel français dans le manuel ; les représentations des apprenants sur la France, les Français et le français. (Voir annexes 4, 5, 6)

L'organisation des deux enquêtes est basée sur notre hypothèse que les représentations des apprenants sur le pays cible seraient dans certaine mesure influencées par le manuel ; cette influence serait en lien avec l'appréciation,

l'acceptation et la valorisation du manuel par les apprenants. Si les entretiens nous offrent des renseignements importants quant à l'interprétation de notre corpus de manuel, les enquêtes sont aussi indispensables pour mettre à notre disposition des pistes de réflexion en profondeur.

2.2.4 Cadre d'interprétation

Une fois mis au point un traitement quantitatif et qualitatif du discours dans les manuels, il nous revient d'interpréter ces résultats à la lumière de l'extra-linguistique. Un éclairage des situations socio-historiques nous permettra d'effectuer une remise en contexte des occurrences des désignants et des représentations culturelles axiologiques. Il sera notamment pertinent de prendre en compte des événements importants dans l'histoire contemporaine de la diffusion du français en Chine. Nous chercherons aussi à mettre en relief le lien référentiel qui pourrait unir les représentations socioculturelles dans les manuels à la réalité de l'enseignement du FLE en milieu universitaire chinois.

2.2.4.1 Enjeux du contexte socio-historique

La langue est un produit socio-historique. Il est nécessaire de prendre en compte le contexte historique pour comprendre les raisons pour lesquelles les discours véhiculent certaines représentations, à plus forte raison lorsque l'on étudie les représentations socioculturelles. Des auteurs comme Auger (2000), Byram (1992) et Buchart (2013) ont tous adopté cette démarche dans leur analyse des manuels. Ils ont démontré avec pertinence que les représentations problématiques telles que les stéréotypes ou les représentations conflictuelles ont une explication historique.

La didactique implique un système complexe de médiations. La médiation sociale a parmi d'autres un lien direct et étroit avec les représentations socioculturelles dans les manuels. Des idéologies et valeurs nationales, aux politiques linguistiques en passant par les contacts culturels et socio-économiques avec les pays étrangers, toutes ces réalités et expériences forment un contexte socio-historique qui influence la mise en discours des représentations sur l'Autre et soi-même. « L'auteur de manuel, comme tout énonciateur faisant partie d'une communauté discursive, est également influencé par le contexte socio-historique dans lequel il s'inscrit. Ce contexte est mouvant et c'est pourquoi il ne faudrait pas oublier que les identités mises en discours ne sont pas fixes, car un sujet parlant est constitué de multiples expériences » (Auger, 2000 : 80). Pour

voir quelles corrélations peuvent exister entre les résultats du corpus et les données de l'histoire, il convient de chercher à comprendre dans quelle mesure l'histoire influence les représentations exogènes et endogènes dans les manuels de FLE en dégagant les grands événements qui ont marqué les relations de la Chine avec la France.

2.2.4.2 Etat des lieux sociolinguistique

Nous voulons rappeler de manière globale les circonstances des contacts entre la Chine et la France durant les 70 ans depuis la fondation de la République Populaire de Chine. Nous nous référons au découpage chronologique fait par Dai Dongmei dans son ouvrage intitulé *L'histoire de la diffusion du français en Chine* (Dai, 2014). D'après elle, quatre jalons historiques ont marqué la Chine nouvelle.

De 1949 à 1959 : l'isolement de la Chine par les pays occidentaux

Dans le contexte de la Guerre froide, la Chine a été isolée par le bloc occidental. Elle n'arrivait pas à construire des liens avec les pays industrialisés. Ainsi elle a été contrainte de se rapprocher de l'URSS. Pendant les dix premières années qui ont suivi la fondation de la RPC, le modèle soviétique était en vogue dans tous les domaines y compris l'enseignement des langues étrangères. Le russe était la seule langue étrangère enseignée en Chine aux dépens des autres langues étrangères. Le français ne faisait pas exception à cette règle générale. Au début des années 1950, il était enseigné en tant que discipline, seulement dans trois établissements : Université de Beijing, Université de Nanjing et Ecole des Langues Etrangères de Beijing. Il a connu une période de redressement au milieu des années 1950 grâce à la création des instituts de langues sous l'impulsion de Zhou Enlai, Premier ministre et ministre des affaires étrangères de l'époque. Pourtant, ayant le même statut que l'allemand et le japonais et loin derrière l'anglais et le russe, son influence est restée limitée.

De 1960 à 1966 : l'euphorie quant à l'établissement des relations diplomatiques

Cette période est caractérisée d'abord par le refroidissement et la rupture des relations entre la Chine et l'URSS. Le besoin d'alliés sur la scène internationale a poussé la Chine à sortir du camp socialiste pour chercher des amis parmi les pays capitalistes comme la France. De 1959 à 1969, la Chine a établi des relations diplomatiques avec plusieurs pays dont la plupart sont des pays asiatiques, africains ou

latino-américains. La France est la première puissance occidentale à établir des relations diplomatiques au niveau d'ambassadeurs (le 27 janvier, 1964) avec la Chine. Cet événement est historique et aura un grand impact sur l'image de la France au sein de la population chinoise. Un essor des échanges sino-français a suivi de peu cet événement. Comme la Chine avait cessé tout contact avec l'URSS, la France est devenue le pays étranger qui recevait le plus d'étudiants chinois et le pays qui ouvrait grand ses portes vers la Chine. Du côté chinois, dans le but de former des spécialistes des langues étrangères au service de la stratégie des affaires étrangères du pays, beaucoup d'écoles de langues étrangères ont été créées pendant cette période dans de grandes villes comme Beijing, Shanghai, Guangzhou, Nanjing, Xi'an etc. Les écoliers y commençaient l'apprentissage des langues (anglais, français, allemand, japonais ou russe) à l'âge de 9 ou 12 ans. Le nombre d'écoles de ce genre n'a cessé d'augmenter jusqu'à la veille de la Révolution Culturelle.

De 1966 à 1976 : la Révolution Culturelle (ci-après RC)

C'est une période où l'enseignement scolaire a été bouleversé. A mesure que le mouvement politique devenait une priorité absolue, toute activité culturelle a été graduellement interrompue dans tout le pays. L'enseignement des langues étrangères était extrêmement politisé surtout pendant les années les plus dynamiques de la RC. « Pour le gouvernement chinois, l'enseignement des langues étrangères formait avant tout des interprètes, qui étaient aussi des fonctionnaires, au service de l'Etat » (Dai, 2014 : 380) En ce qui concerne l'enseignement du français, d'après les statistiques citées par Dai Dongmei (2014 : 385), le nombre des apprenants chinois qui apprenaient le français ou en français a atteint 3000 avant le déclenchement de la RC. Malheureusement, à cause de ce mouvement politique, les apprenants de français en Chine stagnaient et la plupart des instituts de langues étrangères ont fermé leurs portes. Les activités culturelles et intellectuelles ont été délaissées par les établissements scolaires et les étudiants envoyés pour faire des travaux dans les champs. Parmi eux, seul un petit groupe ont pu être diplômés au début des années 1970 grâce à une mesure de protection prévue par Zhou Enlai.

De 1977 à 2009 : les 30 ans de réforme et d'ouverture

Impulsée par la politique de la réforme et de l'ouverture, la Chine est devenue « la 2^{ème} puissance économique, le 1^{er} pays exportateur du monde et la 1^{ère} destination des investissements étrangers directs » (Dai, 2014 : 397). Cette situation a permis de multiplier les échanges entre la Chine et l'étranger. Les langues étrangères ont retrouvé leur vivacité et ont été mises en valeur grâce à la demande des activités économiques et à la volonté politique du pays. Un exode d'étudiants chinois vers l'étranger a vu le jour. Il a fait d'abord partie de la stratégie étatique de l'envoi massif des étudiants chinois à l'étranger initié par Deng Xiaoping. Par la suite, les motivations des étudiants chinois expatriés se sont diversifiées. La France est particulièrement appréciée par les Chinois pour son patrimoine littéraire et artistique, quoiqu'elle soit un pays d'accueil moins prisé par les étudiants chinois qui privilégient les pays de langue anglo-saxone. Un grand nombre d'œuvres littéraires françaises ont été traduites en chinois. L'enseignement du français est aussi lié étroitement à la littérature française. L'attraction de la France pour les Chinois s'explique également par les programmes d'échanges inter-universitaires sino-français, les opportunités prometteuses des étudiants en français sur le marché de l'emploi, la présence de la France dans les médias chinois (création de la chaîne CCTV-F en français) et les échanges culturels (par exemple les années croisée Chine-France se déroulant de 2003 à 2005).

A ces quatre jalons, nous voulons en ajouter un cinquième qui caractérise l'histoire de la Chine de 2010 à 2019, c'est la montée en puissance de la Chine et la promotion de la culture chinoise à l'échelle mondiale. Durant cette décennie, les échanges économiques et culturels sino-français se sont multipliés et les relations entre les deux pays se sont rapidement et favorablement développées. Cela s'explique par l'augmentation constante du commerce entre les deux pays, les visites fréquentes des chefs d'Etat, l'implantation des entreprises chinoises et françaises sur le territoire réciproque et la coopération sino-française dans de nombreux domaines en particulier l'éducation.

De 2010 à 2019, le nombre d'établissements scolaires supérieurs proposant un diplôme de licence *français* a augmenté de 93 à 143. Des dizaines d'universités recrutent des étudiants en français pour les diplômes de master intitulés *langue et*

littérature française ou *langues étrangères et linguistique appliquée* ou même le diplôme de doctorat *langue et littérature française*. Parmi ces établissements, beaucoup ont des projets d'échange (que l'on appelle « 3+1 »⁷, « 2+2 » ou autres) avec des universités partenaires françaises. L'ambassade de France en Chine investit chaque année un budget important dans la formation du FLE destinée aux jeunes professeurs chinois de français. Le gouvernement français et chinois proposent aussi des bourses aux professeurs et étudiants pour des formations en France. Avec le développement des outils numériques, les acteurs de formations du français se multiplient. Les apprenants chinois ont le choix entre des institutions de formations françaises comme l'Alliance française, et celles créées par les Chinois. Les cours en présentiel comme en distanciel sont à la portée de tout le monde. L'Internet et les réseaux sociaux permettent aux Chinois de se renseigner sur les pays étrangers à tout moment.

Si l'initiative « la Ceinture et la Route » et l'expansion des produits et technologies fabriqués en Chine à l'échelle mondiale relèvent des stratégies économique et politique, le rêve chinois n'est en aucun cas un simple rêve de quête matérielle. Sur l'initiative du président Xi Jinping, la Chine ne cesse de renforcer la diffusion à l'étranger de la culture traditionnelle. La stratégie se concrétise d'une part par la promotion intensifiée à l'étranger de la langue et culture chinoises, d'autre part par l'inculcation de la culture traditionnelle chinoise et des grandes pensées philosophiques et politiques du pays dans l'enseignement à tous niveaux.

Evidemment, nous ne pouvons pas retracer les 70 ans d'histoire en quelques pages. Ces informations ne sont qu'une synthèse d'éléments dont il faudra prendre en compte au moment d'interpréter nos données. Nous présenterons dans le chapitre VI de manière plus précise les politiques linguistiques chinoises de chaque époque importante et nous articulerons, dans les analyses des données au cas par cas, la problématique des représentations sur la dimension socio-historique.

Conclusion partielle

Dans l'enseignement des langues étrangères, le manuel, par ses caractéristiques sociolinguistique et sa nature socioculturelle, devient un lieu privilégié d'observation

⁷ "3+1" veut dire que durant les quatre ans d'études de licence, les étudiants passent trois ans à l'établissement scolaire chinois et un an à l'université partenaire français.

des représentations socioculturelles où les identités du soi-même et de l'Autre se rencontrent ou se confrontent. Nous pouvons cerner ces identités en relevant les occurrences contenant des désignants identitaires : toponyme, ethnonyme, adjectif identitaire. A la fois produit didactique, commercial et culturel, le manuel de langue constitue un discours dont l'analyse nécessite de la méthodologie interdisciplinaire. La sociolinguistique, l'analyse du discours et la sociologie, articulés à la problématique des représentations offrent un cadre méthodologique qui permet d'observer le discours du manuel dans sa dimension sociale.

L'ampleur de notre corpus de manuels implique un travail de grande complexité à la fois diachronique et synchronique. Chaque manuel est dans certaine mesure une sorte d'abrégé de ce qui caractérise une époque, tous déploient l'évolution sociohistorique du pays source ainsi que sa reconnaissance de l'altérité.

Une grille d'analyse clairement élaborée est la garantie de l'opération d'analyse, car les éléments socioculturels sont d'autant plus fragmentés et dispersés dans le manuel qu'ils relèvent très souvent de catégorisations chevauchées. Si le repérage des représentations est une tâche quantitative et qualitative complexe, l'interprétation appelle à la mise au point d'un cadre de plusieurs dimensions : politique linguistique, sociohistorique, collective et individuelle. Dans les chapitres qui suivent, nous répondrons successivement aux questions sur la problématique de la représentation de la France : Quelle représentation ? Pourquoi cette représentation ? Comment élaborer une représentation conforme à la finalité de l'enseignement du français et aux attentes des apprenants ?

CHAPITRE III LA FRANCE AUX YEUX DES CHINOIS : ANALYSE QUANTITATIVE

Le paysage des méthodologies dans l'analyse des manuels de langue peut être divisé en trois types : analyse thématique, analyse interculturelle et analyse critique du discours (Risager, 2021 : 27). L'analyse thématique, représentée par l'analyse du contenu, est avant tout vue comme l'acquisition des connaissances factuelles sur les thèmes en question. Le traitement de notre corpus commence par la méthode quantitative, un des modes de l'analyse du contenu. Il nous semble utile voire même nécessaire, car, d'une part, notre recherche ayant pour but de délimiter les représentations identitaires du discours, le danger est grand de se laisser influencer par nos propres représentations. Ainsi, les données quantitatives statistiques permettraient dans ce cas de relever les informations les plus objectives ; d'autre part, les thèmes socioculturels se disséminent en grand nombre dans différentes parties du manuel et surtout de manière irrégulière, là encore un décompte quantitatif est sans doute une méthode efficace pour cibler les informations heuristiques dans un grand ensemble de complexité.

Dans ce chapitre, le procédé de repérage quantitatif s'applique dans quatre catégories de données : les titres des documents pédagogiques principaux, l'iconographie, les désignants toponymiques et les désignants ethnonymiques. Nous nous focaliserons en premier lieu sur les titres des textes/dialogues du manuel dans la mesure où ils véhiculent les représentations les plus prioritaires sur la France. Les mots identitaires ayant la racine commune « franc-» (France, Français, français) nous permettent de relever les thèmes socioculturels les plus mis en avant par l'auteur du manuel, ainsi de mesurer selon les occurrences le poids occupé de chaque thème. En deuxième lieu, pour faire une synthèse sur le contenu et la fonction des illustrations, nous prendrons en considération l'iconographie, élément de plus en plus important dans la construction d'un manuel. Dans un troisième temps, nous dénombrerons les noms propres de lieu parus dans les manuels en fonction de l'unité sémantique⁸. Nous mettrons évidemment en premier plan les désignants toponymiques français parce que le manuel de FLE a pour objectif de construire la représentation de l'Autre-France.

⁸ Une unité sémantique est une unité linguistique ayant une signification complète dans une situation définie. Du plus court au plus long, elle peut être un énoncé formé par un seul mot (ex. - Où vas-tu ? – **Paris.**), une phrase ou plusieurs phrases.

Nous trouvons nécessaire d'élargir l'ampleur du comptage à la francophonie, même aux autres pays du monde pour reconstituer l'atlas mondial représenté dans le manuel. Nous émettons l'hypothèse que la focalisation géographique varie selon le paysage diplomatique ou géopolitique du pays source avec d'autres pays. Les occurrences des lieux, qu'ils soient l'objet de la description ou des lieux d'action de référence, reflètent la préférence de l'auteur, représentant de la communauté d'appartenance. Enfin nous ciblerons les noms propres ethnonymiques. Nous nous intéresserons d'abord aux personnages fictifs dans les textes et dialogues servant de document pédagogique principal. L'objectif est de ressortir les acteurs sociaux accentués par le manuel. Notre intérêt porte ensuite aux personnalités célèbres qui relèvent de la culture patrimoniale d'un pays, car les grands noms sont plus faciles à recenser par rapport à d'autres substantifs chargés d'épaisseur culturelle. L'inventaire ne se limite pas aux célébrités françaises. C'est en situant les données de l'Autre-France dans la globalité des données que nous pourrions mieux l'observer et que notre observation sera significative.

3.1 Les titres et les thématiques

Nous allons commencer l'étude des titres des unités pédagogiques (unité, leçon et séquence) qui comportent des désignants renvoyant à l'identité française, car les titres ont la fonction d'être en première place par rapport au reste du corps du texte pour donner des indications sur l'objet de discours à venir.

La collecte des données s'appuie sur deux types de référenciations : référenciation explicite et référenciation implicite. La première concerne des désignants toponyme (France), ethnonyme (Français), langue (français) et adjectif (français), tous les substantifs qui ont la racine commune « franc- » sont pris en compte ; la seconde les entrées signifiantes relatives à l'identité française. Il s'agit dans ce cas des noms propres ayant sémantiquement trait aux Français (fictifs et réels) et aux patrimoines, produits, objets socioculturels de la France.

En plus de cette procédure d'analyse permettant de mettre à jour les éléments identitaires privilégiés par l'auteur, il nous paraît tout à fait nécessaire de relever les thématiques d'autres documents pédagogiques dont l'Autre-France n'est pas repérable dans les titres, ce qui nous permet d'avoir une idée complète sur les représentations prépondérantes sur la France incarnées dans des manuels de différentes époques.

3.1.1 CFU : représentations sommaires sur une France « inoffensive » et

« neutre »

Cours de français universitaire est le premier manuel de français rédigé et publié en Chine. Il est composé de cinq tomes dont deux seulement seront étudiés dans notre analyse quantitative et cela pour deux raisons : premièrement, rédigés par des groupes d'experts différents, les trois derniers tomes n'ont pas été pensés et élaborés de la même manière que les deux premiers volumes, ce qui a causé une certaine incohérence au niveau de la structure et de la mise en page ; deuxièmement, les trois derniers tomes sont composés uniquement d'extraits littéraires ou de critiques politiques accompagnés d'exercices visant des savoirs dispersés, et par conséquent inadaptés à une analyse statistique des représentations socioculturelles. Dans ce chapitre, nous préférons faire abstraction des trois derniers tomes relativement moins représentatifs de cette méthode mais qui feront cependant l'objet d'une analyse qualitative dans le chapitre suivant.

Pour rédiger les deux premiers volumes, les auteurs ont pris comme référence un manuel soviétique de М. Я. ГЕОРГИУ utilisé alors dans plusieurs établissements scolaires chinois. Plusieurs principes de rédaction du modèle soviétique ont été respectés, par exemple l'importance accordée à la cohérence structurale et à la pratique de la langue cible. Cependant, sur le plan culturel, les matériaux utilisés dans ces deux livres ne renvoient que très rarement la réalité française. Parmi un ensemble de trente leçons constituées de 57 documents pédagogiques⁹, nous n'en relevons que quatre qui portent dans les titres des éléments identitaires français : « Paris » (leçon 8, tome I), « La France » (leçon 25, tome II), « Mon cher Pierre » (leçon 20, tome II) et « Un vieux paysan français » (leçon 27, tome II). La Chine et l'URSS sont autant exposés que la France dans les titres avec les mots toponymiques comme « Pékin », « Moscou », « Stalingrad » ou « le parc Beihai ». Les autres leçons sont principalement construites autour des scènes de vie quotidienne des Chinois.

En regardant de près le contenu de chaque leçon, nous constatons que la langue française est présentée dans des contextes relevant plutôt de la culture quotidienne chinoise ou d'autres pays socialistes comme l'URSS. Parmi les 57 documents pédagogiques, seuls 11 textes et dialogues portent sur la France et les Français. Les

⁹A part les trois premières leçons, chaque leçon s'organise autour d'un texte titré et un dialogue sans titre généralement au même sujet.

représentations sur la France et les Français sont plutôt « inoffensives » et « neutres » (Xu, 2020 : 310) pour ne pas dire superficielles. Elles concernent 7 thématiques, à savoir : vacances, shopping, Paris, loisirs, invitation, géographie et repas. Les mentalités et le mode de vie des Français ne sont guère mis en évidence ni valorisés dans ces textes qui ne décrivent que sommairement les imaginaires sur l'Autre-France. Par exemple, pour représenter le repas français, l'auteur décrit deux voyageurs prenant le déjeuner au wagon-restaurant dans le train. En comparaison, les représentations sur la culture et l'idéologie chinoises sont beaucoup plus importantes en quantité. Un total de 29 textes et dialogues y sont consacrés. La vie scolaire des étudiants chinois est la thématique la plus récurrente (11 documents), suivie de sites touristiques, de la vie politique des Chinois, de la famille, de la fête, de loisirs et du travail.

3.1.2 LF60 : la littérature comme porte-parole de la France

Le Français des années 60 appelé aussi *livres verts* est doté d'une couleur francophile grâce à un nombre important de matériaux originaux et à la variation de thèmes abordés. Les documents politiques ne sont plus l'unique choix. Si les textes sur la culture française ou les manières de vivre des Français restent marginales en quantité, les extraits d'ouvrages littéraires français sont largement employés dans différentes parties du manuel : textes, lectures, exercices de traduction (version), exercices de grammaire, voire même exercices de phonétique, etc. A toutes les leçons, une série de rubriques thématiques sont prévues pour former un arrangement cohérent et une présentation uniforme de toute la série : textes/dialogues, vocabulaire, grammaire et exercices oraux et écrits et lecture. En vue d'opérer une première analyse quantitative des représentations socioculturelles sur la France dans ce manuel, nous entamons par les titres des textes/dialogues et des documents dans la partie « lecture ».

Parmi les 93 textes titrés dans toute la série des *livres verts*, nous en avons recensé 19 qui représentent explicitement les aspects socioculturels de la France. Le repérage se fait grâce aux éléments identitaires représentés par les désignants « France », « Français » et « français » ainsi que les noms propres : les nom des personnalités françaises (ex. « Gabriel Péri », leçon 11, *LF60* III), les titres des œuvres littéraires (ex. *L'Avare*, leçon 10, *LF60* III), les villes et régions françaises (ex. « En Normandie », leçon 2, *LF60* III) et les événements historiques (ex. « La Commune de Paris », leçon 4, *LF60* IV) liés à la France. A part deux textes non authentiques qui présentent

respectivement l'image panoramique de la France et le journaliste communiste français Gabriel Péri, les 17 autres textes sont tous issus des ouvrages français littéraires ou politiques. La culture cultivée au sens patrimonial est ainsi placée sur le premier plan de la représentation socioculturelle de la France. La Chine est très exposée dans les titres des textes. Nous avons repéré 15 textes dans lesquels les aspects culturels de la Chine sont explicitement mentionnés. En plus de la culture source et de la culture de l'Autre-France, l'Afrique est la seule civilisation étrangère mise en avant par l'auteur du manuel.

En ce qui concerne le contenu des documents pédagogiques des *livres verts*, trois constats sont à relever. D'abord, la focalisation sur la culture source. Cela s'explique par le nombre supérieur des textes traitant la Chine : 43 sur la totalité de 93 contre 39 qui portent sur la France. Toutes les 14 leçons du tome I abordent la Chine ou des scènes de vie des Chinois. Ensuite, la pauvreté des imaginaires sur l'Autre-France, et ceci se justifie par le nombre très limité des textes non authentiques comme des synthèses ou des dialogues fabriqués par l'auteur dans l'objectif d'approcher les apprenants à la culture française. Parmi les 39 textes liés à la France, 35 sont issus d'œuvres littéraires. Ces extraits littéraires sélectionnés par l'auteur peuvent par conséquent être considérés comme le porte-parole de l'Autre-France. Troisième constat, la minoration de l'Autre-France par rapport à la Chine. Les aspects socioculturels de la France sont restreints en quantité et en qualité. Un seul texte synthétique fait référence à la France (« La France », leçon 24, tome II) qui est réduite par l'auteur à une esquisse purement géographique : situation géographique en Europe, climat, grands fleuves, population du pays et quelques grandes villes importantes. Six autres aspects culturels sont dispersés dans 11 textes authentiques ou fabriqués : politique (1 texte), villes et régions françaises (2 textes), personnages célèbres français (2 textes), guerre (1 texte), langue française (1 texte), et vie quotidienne des Français (4 textes).

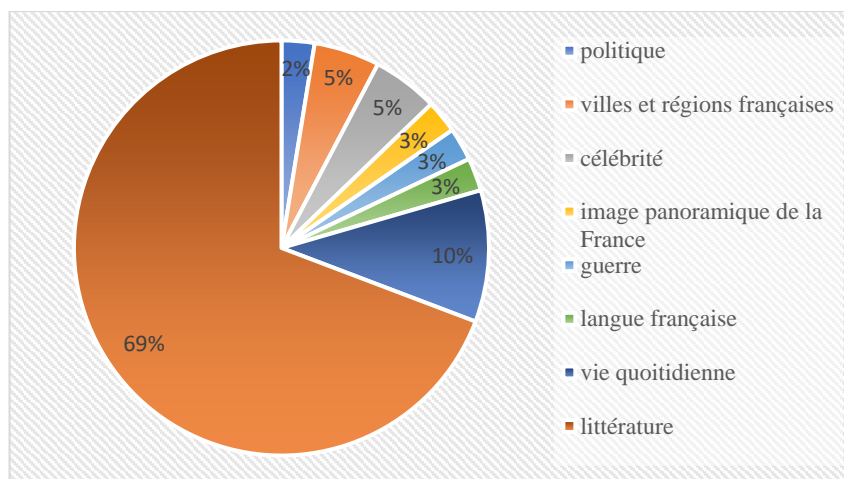


Figure 3 : Les aspects de l'Autre-France représentés dans *LF60*

La littérature occupe la place la plus importante dans tout le manuel. 27 extraits littéraires sont sélectionnés en tant que textes principaux ou documents de lecture. Ils apparaissent en majorité dans les tome III et tome IV en raison du niveau de langue correspondant aux apprenants de deuxième année. Le choix des extraits s'explique bien évidemment par la conception didactique de l'auteur et la valeur patrimoniale littéraire des œuvres, le contenu de ces extraits renvoie aussi d'une certaine mesure à la situation politique, sociale et économique de la Chine qui aurait influencé le choix de l'auteur. Il suffit de regrouper les thèmes des extraits littéraires pour voir comment la culture source se projète sur la sélection des documents. Parmi les 27 extraits littéraires, 7 décrivent la vie misérable des Français, comme *Le Petit Chose fait son premier voyage à Paris* d'Alphonse Daudet (leçon 28, *LF60* II), *Le chômeur* d'Emile Zola (leçon 18, lecture, *LF60* II), *Les pauvres gens* de Victor Hugo (leçon 23, lecture, *LF60* II) ; 6 extraits racontent des histoires qui se passent pendant les guerres : *La partie de billard* d'Alphonse Daudet (la guerre franco-prussienne) (leçon 7, 8, *LF60* IV), *La fouille* de P. Violar (la Seconde Guerre mondiale) (leçon 9, *LF60* IV), *Deux amis* de Guy de Maupassant (la guerre franco-allemande) (leçon 14, 15, *LF60* III) ; 5 extraits représentent la littérature classique emblématique, dont *La parure* de Guy de Maupassant (leçon 5, *LF60* IV), *L'avare* de Molière (leçon 10, *LF60* III ; lecture de la leçon 25, *LF60* II), *Le malade imaginaire* de Molière (leçon 29, *LF60* II), et une fable de Jean de La Fontaine (leçon 12, *LF60* IV). En plus des grands écrivains renommés, les écrivains politiques, patriotiques et communistes sont aussi cités maintes fois comme Paul-Louis Courier, Alphonse Daudet et Paul Vaillant-Couturier.

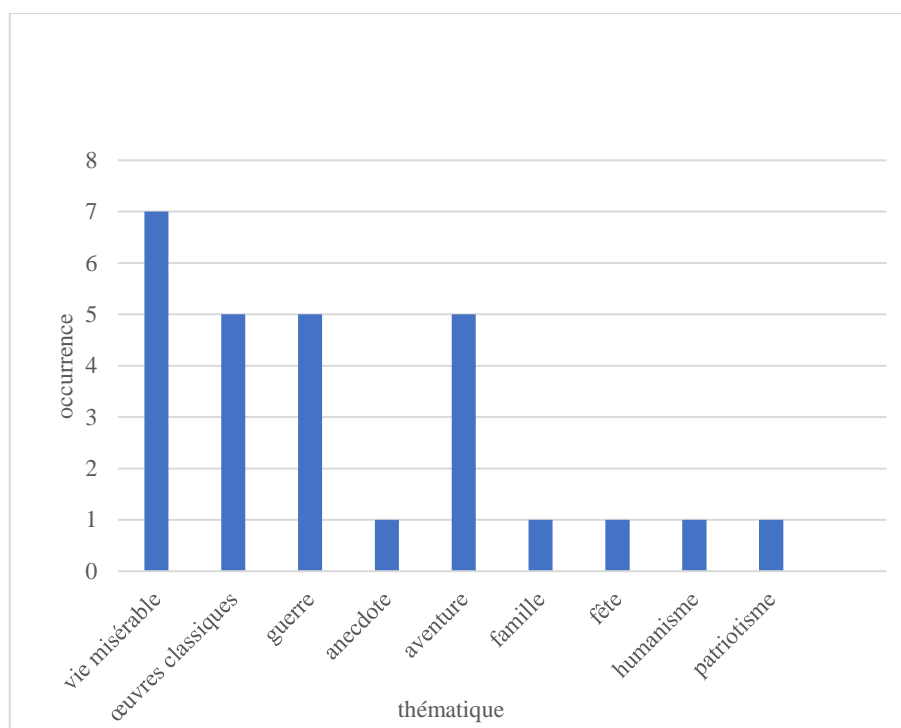


Figure 4 : Les thématiques des extraits littéraires utilisés comme documents pédagogiques dans *LF60*

3.1.3 *LF70* : une France représentée par les aspects patrimonial et socioculturel

La série *LF70* est composée de quatre tomes dont les deux premiers ont une structure semblable, c'est à dire que pour chaque leçon figure un récapitulatif des structures syntaxiques, un texte, l'explication grammaticale, des exercices oraux et écrits et une lecture (supplémentaire). Dans le tome III, l'auteur a supprimé la partie lecture, tandis que le texte est beaucoup plus long que dans les deux tomes précédents. Dans le tome IV, l'auteur a ajouté deux nouvelles parties : « Le saviez-vous ? » et « Un peu de stylistique ». La première est rédigée en français dans le but d'enrichir les connaissances générales des étudiants sur la culture française ; la seconde rédigée en chinois et accompagnée d'exercices pour initier les étudiants à la stylistique du français.

Afin de recenser de manière macroscopique les représentations socioculturelles sur la France, nous avons ciblé, parmi toutes les parties d'une leçon, le texte, la lecture et « Le saviez-vous ». Généralement, le texte, la lecture et « Le saviez-vous » d'une même leçon portent sur la même thématique, comme « Le phénomène télévision » (leçon 4, texte, *LF70* IV), « La télévision française » (leçon 4, Le saviez-vous, *LF70* IV) et « Radio et télévision » (leçon 4, lecture, *LF70* IV). Le tome I est exceptionnel pour le contenu des leçons majoritairement portant sur la Chine.

Nous remarquons que les mots identitaires comme France, Français et français ne sont guère présents dans les titres des documents pédagogiques : 8 titres sur un total de 105. Pourtant, les représentations socioculturelles sur la France sont explicitement indiquées au moyen des noms propres toponymiques comme Paris (« Problème du logement des immigrés à Paris », leçon 7, *LF70* III), Normandie (« La Normandie », leçon 8, *LF70* IV), des noms ethnonymes comme Strasbourgeois (« Une strasbourgeoise et sa région », leçon 14, *LF70* II), Auvergnat (« Chez les Auvergnats », leçon 8, *LF70* IV), et des monuments patrimoniaux comme le musée du Louvre (« Le musée du Louvre », leçon 10, *LF70* IV). Parmi les 105 textes titrés dans cette série, 27 titres comportent des mots identitaires explicites qui évoquent la culture française dans ses 20 aspects différents. Sont surtout concernées les strates de la représentation patrimoniale et socioculturelle. Ce sont par exemple des monuments historiques (« Le Palais et le Jardin du Luxembourg », leçon 12, *LF70* IV), les régions et villes françaises (« Une strasbourgeoise et sa région », leçon 14, *LF70* II ; « La Normandie », leçon 8, *LF70* IV), un événement historique (« L'insurrection parisienne de 1832 », leçon 13, *LF70* IV), le général de Gaule (« La vie quotidienne à l'Elysée », leçon 15, *LF70* IV ; « Le président de la République », leçon 15, *LF70* IV) et les exploits de la médecine française (« L'institut Pasteur et Le grand combat de Pasteur », leçon 6, *LF70* IV). Un texte intitulé « Quelques aspects de la France » (leçon 8, *LF70* II) présente la France d'un point de vue panoramique en évoquant particulièrement les traits géographiques et historiques : relief, climat, grandes villes importantes, économie et la Commune de Paris.

A l'aide d'un tableau suivant, nous avons regroupé en 35 thématiques les 105 textes titrés portant sur la France et la francophonie..

Tableau 8 : Les thématiques les plus présentes dans *LF70*¹⁰

Thématiques	Taux d'occurrences (%)	Thématiques	Taux d'occurrences (%)
littérature	20,95	journalisme	2,9
vie quotidienne	5,7	savoir-vivre	2,9
technologie	4,8	médecine	2,9
sport	4,8	cinéma	2,9
santé	4,8	célébrité	1,9
Afrique	3,8	transport	1,9
vie d'une personne ordinaire	3,8	télécommunication	1,9
villes et régions françaises	3,8	construction urbaine	1,9
profession	3,8	exode rural	1,9
logement	3,8	patrimoine	1,9
vie rurale et vie urbaine	2,9	histoire	1,9

Les thématiques concernant la civilisation française se rassemblent majoritairement dans le tome IV. Qu'ils soient authentiques ou fabriqués, les documents pédagogiques - texte et lecture – sont sélectionnés en cohérence avec le sujet socioculturel de la leçon développée plus ou moins en détail dans la partie « Le saviez-vous ». Dans le tome III où chaque leçon est composée seulement d'un texte, les documents authentiques littéraires sont choisis plutôt selon le niveau de langue, les points grammaticaux ou l'importance de l'œuvre dans la littérature française.

3.1.4 *LF90* : une France représentée de manière exhaustive

Dans chaque tome de la série *LF90*, les leçons comprennent en général cinq parties : dialogues/textes, grammaire, exercices oraux et écrits, un peu de civilisation française et lecture. La plupart des leçons ont un titre qui résume les thèmes principaux des textes, par exemple « Les paysans français » (leçon 14, *LF90* III), « La France et ses immigrants » (leçon 16, *LF90* IV), « Les livres et la lecture » (leçon 5, *LF90* III), etc. Les thèmes socioculturels sont identifiables dans ces titres, il est toutefois nécessaire de lire les textes pour savoir si le contenu de la leçon porte sur la culture française, la culture étrangère ou une réflexion sur un phénomène universel. Par exemple la leçon intitulée « Le choc du chômage » comprend deux textes : « Chômage-fléau social français » et « Dix-neuf mois en marge ». Issus respectivement d'un ouvrage et d'un

¹⁰ Les thématiques qui occupent moins de 1 pour cent ne sont pas affichées dans le tableau. Elles concernent principalement les représentations de la strate socioculturelle.

article de presse française, les deux textes traitent d' « un des problèmes majeurs de la société française actuelle » : le chômage. (LF90 IV : 372)

Nous avons recensé tous les titres des textes, de la partie civilisation et de la lecture qui portent un mot identitaire comme France, Français ou français. Les aspects socioculturels de la France sont généralement indiqués de façon explicite dans ces titres. Sur les 94 titres représentant 40,7% du nombre total des textes titrés de cette série, la culture et la société françaises sont présentées dans ses 39 aspects différents. La culture courante est dominante par rapport à la culture savante. Les 6 strates de la représentation socioculturelle sont toutes concernées mais la strate socioculturelle prime sur les cinq autres.

A la fin du livre sont compilés quelques textes littéraires (ex. *Le laboureur et ses enfants* de Jean de La Fontaine, *L'hiver* de Jacques Prévert) ou paroles de chanson (ex. *La prise de la Bastille*). Ils ne font l'objet d'aucune étude spéciale et devaient être lus en diagonale, faute de temps.

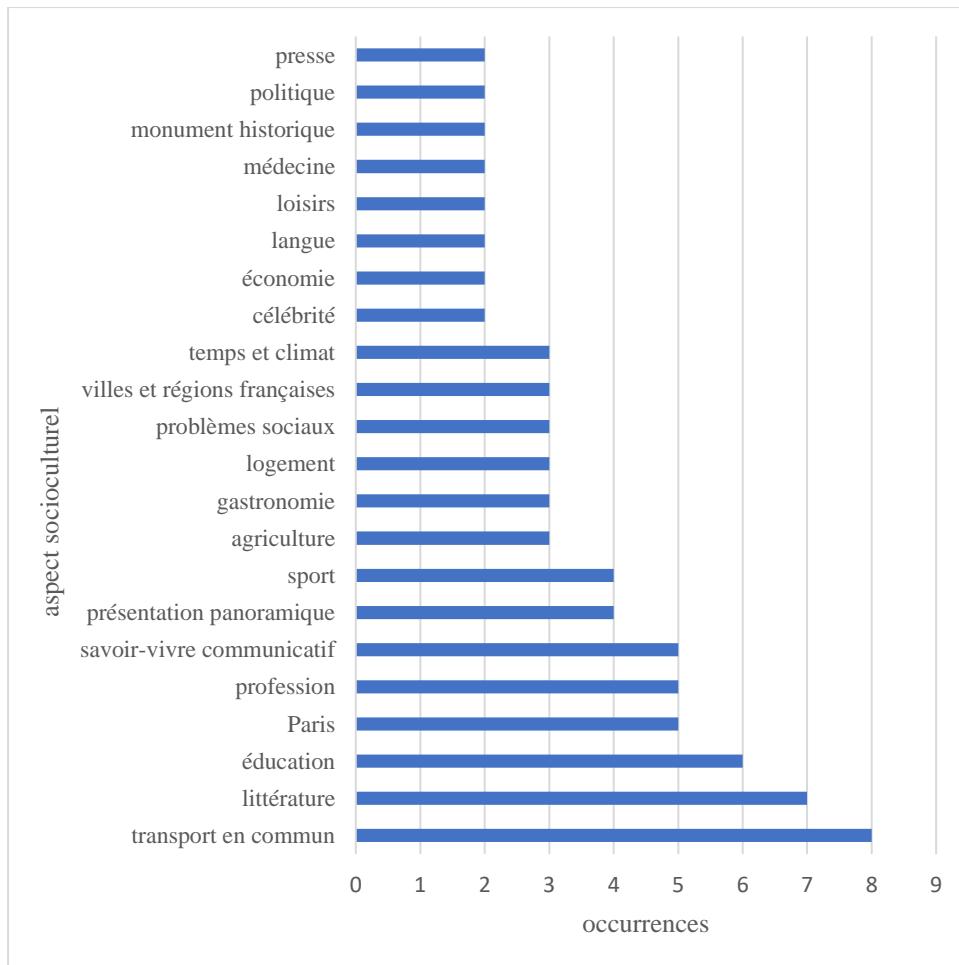


Figure 5 : L'Autre-France dans les titres du manuel *LF90* : aspects et occurrences

Ce tableau donne à voir un large éventail de richesses nationales et collectives mises en avant dans le manuel : du mode de vie (transport en commun, sport, logement, gastronomie...) à la société (éducation, profession, médecine, presse, politique...), en passant par l'économie et l'agriculture. Par ce tour d'horizon, l'auteur fera découvrir aux apprenants la France de manière précise voire exhaustive, et ce voyage est bouclé par 4 textes qui esquissent une image panoramique de la France : « La France » (*LF90* II, leçon 7, lecture), « Connaissez-vous la France et les Français ? » (*LF90* IV, leçon 11, civilisation), « La France – le carrefour de l'Europe » (*LF90* II, leçon 7 texte I), et « Un hexagone fabuleux » (*LF90* II, leçon 7 texte II).

La francophonie ainsi que d'autres pays étrangers sont très rarement exposés dans les titres. La Chine, en tant que culture source, est en effet le seul pays étranger identifiable.

Nous avons regroupé les 231 textes titrés de toute la série *LF90* en 49 thématiques différentes qui concernent en grande majorité la France et les Français. Parmi toutes les thématiques, le transport en commun en France, la littérature française, les loisirs des Français, la culture chinoise et le savoir-vivre communicatif français sont les plus exposées. Les textes littéraires ont été choisis souvent en fonction du thème principal de la leçon, comme par exemple un extrait de la pièce *Knock* de Jules Romains a été choisi pour la leçon 4 du tome IV intitulée « La conscience professionnelle ». De grands écrivains, poètes et dramaturges français du 19^e ou 20^e siècle ont été sélectionnés, parmi lesquels il y a des lauréats de différents prix littéraires français, comme par exemple Anatole France, Roger Martin du Gard, Michel Tournier, etc.

Les textes n'ont pas uniquement l'objectif de représenter la France ou un autre pays. L'auteur, par des textes qui évoquent des phénomènes problématiques à cette époque, des grandes inventions entre autres, fait réfléchir les apprenants quant à la relation entre le développement scientifique et la vie humaine : ex. « A bas la télé! » (*LF90* III, leçon 4), « A quoi servent les satellites ? » (*LF90* IV, leçon 10), « Pourquoi ces caprices du temps ? » (*LF90* IV, leçon 15).

Tableau 9 : Les thématiques les plus présentes dans *LF90*¹¹

Thématiques	Taux d'occurrences (%)	Thématiques	Taux d'occurrences(%)
transport en commun en France	6,1	technologie média et informatique en France	2,7
littérature française	5,6	médecine en France	2,6
loisirs des Français	5,2	célébrités	2,2
culture chinoise	5,2	Paris	2,2
savoir-vivre	4,3	anthropologie (nom, fête, portrait)	2,2
communicatif français		travail et profession des Français	2,2
logement en France	3,5	crime en France	1.73
famille française	3,5	énergie et environnement en France	1.73
agriculture française	3,0	images de la femme en France	1.73
éducation en France	3,0	présentation panoramique de la France	1.73
vie quotidienne des Français	3,0	presse française	1.73
gastronomie française	2,6	société française	1.73
les Français et le sport	2,6		
politique et conflit en France	2,6		
science et la vie humaine	2,6		
climat en France	2,6		

3.1.5 ER : la représentation de la France rejointe par celle de la francophonie

Différent de tous les autres manuels, *En Route* est réparti en unités nommées « parcours » qui comprennent chacun 4 séquences au sens de la leçon. Cette répartition singulière peut être illustrée dans le tableau suivant :

Tableau 10 : Construction globale du manuel *En Route*

	Tome I	Tome II	Tome III
Parcours I	Premiers contacts	Passé, présent, futur	L'Éducation sentimentale
Parcours II	Le monde de l'autre	Dis-moi comment faire	Vivre
Parcours III	La vie, la vraie	Droit à la parole	Le bonheur est dans le pré
Parcours IV	Le passé, la mémoire	La France dans toutes ses facettes	L'homme est la mesure de toute chose ?

La progression va du plus concret au plus abstrait, de l'enseignement de la langue à l'éducation par la langue. La plupart des textes dans le tome 1 sont implicites en matière de représentation de l'Autre. Destiné aux étudiants débutants, l'ouvrage se focalise sur l'acte langagier et le réemploi du vocabulaire et de la grammaire dans la situation concrète de la vie des étudiants, c'est le cas du « Parcours 1 Séquence 2 Dans

¹¹ Les thématiques qui occupent moins de 1,5 pour cent ne sont pas affichées dans le tableau. Elles concernent principalement les représentations de la strate socioculturelle, notamment les problèmes sociaux comme le chômage et les immigrés.

le département de français et d'italien ». Les thèmes socioculturels ne manquent pas et portent plutôt sur la vie quotidienne comme les fêtes en France, la ponctualité, etc. Le Tome II, destiné aux étudiants niveau débutant et intermédiaire, met l'accent sur l'action et la connaissance plus profonde de l'Autre, le savoir-vivre, les valeurs et croyances. Quant au tome III, ce n'est plus l'Autre qui domine mais plutôt le développement d'un esprit ouvert et critique des étudiants, nous pensons ici en particulier au « Parcours IV. L'homme est la mesure de toute chose ? »

Le manuel *En route* a sa façon particulière de nommer les leçons. Au lieu d'utiliser le sujet, l'événement, le lieu où se passe l'événement, l'auteur a choisi d'employer des termes *in vivo* (« C'est comment, chez toi ? » séquence 11, tome I), des proverbes (« Besogne qui plaît est à moitié faite », Séquence 6, tome III), des citations (« Être, ou ne pas être », séquence 14, tome I), des palimpsestes (« J'achète donc je suis », séquence 13, tome III) ou même jeu de mots (« C'est interdit d'interdire », séquence 4, tome II) comme titres des unités et des leçons. Style très poétique qui colore le manuel de FLE de beauté littéraire et même philosophique.

Même si les mots identitaires France, Français ou français n'y sont pas toujours présents, l'Autre-France est repérable dans ses aspects socioculturels à lire les titres des extraits littéraires ou artistiques. En effet, parmi les 115 textes et dialogues dans les trois tomes, nous en avons trouvé 44 dans lesquels les représentations socioculturelles sur la France sont nettes et claires. Ce sont par exemple la littérature française (17 titres), la littérature francophone (3 titres), la gastronomie française (3 titres), Paris (2 titres), l'éducation (2 titres), le mode de vie, l'actualité, le théâtre, la chanson, l'aide sociale, le travail, le climat, le sport et les symboles de la France.

Mis à part la représentation de la France et de la francophonie, la représentation d'autre pays ne manque pas dans les titres des textes dont 5 parlent de la Chine et un évoque le Japon.

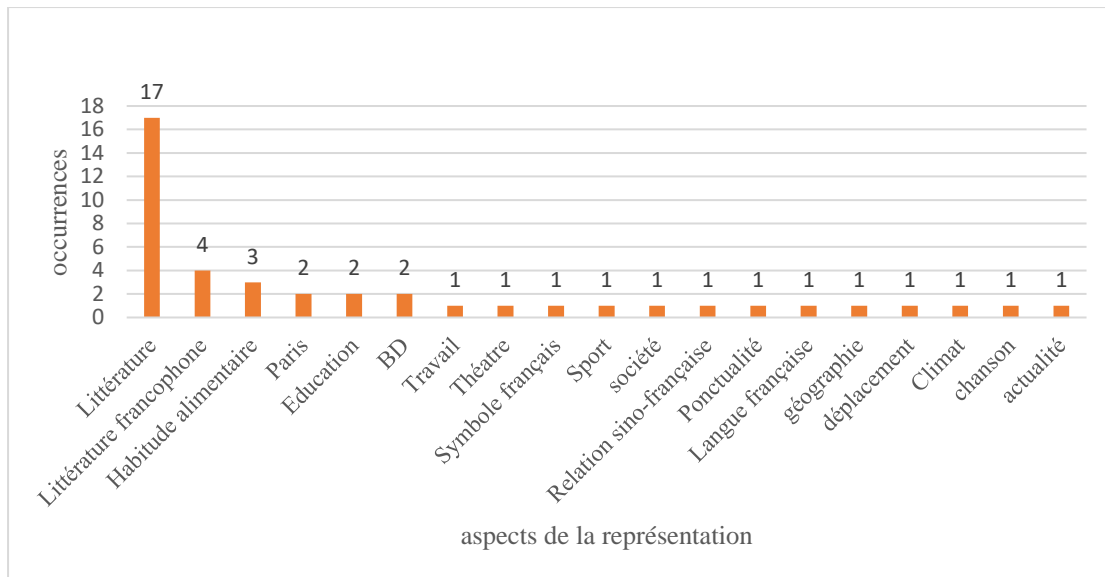


Figure 6 : L'Autre-France dans les titres du manuel *En Route* : aspects et occurrences

Dans les trois tomes du manuel *En Route*, nous avons relevé au total 49 thématiques dont la littérature (française comme francophone) est la plus fréquente. Par rapport aux grandes œuvres classiques, l'auteur du manuel *En Route* préfère choisir les œuvres contemporaines ou populaires comme le *Petit Prince*, les poèmes de Jacques Prévert. Tous les textes ne portent pas sur la France. Nous y voyons des problématiques ou des valeurs à portée universelle comme la tendance « Tanguy », la vie à l'ère numérique, l'action écologique, etc. Le manuel dépasse alors sa fonction première qui est d'enseigner la langue-culture pour arriver à l'éducation civique en français avec notamment comme référence des expériences et des exemples de la communauté francophone. Le schéma ci-dessous liste les grandes thématiques parues plus d'une fois dans ce manuel.

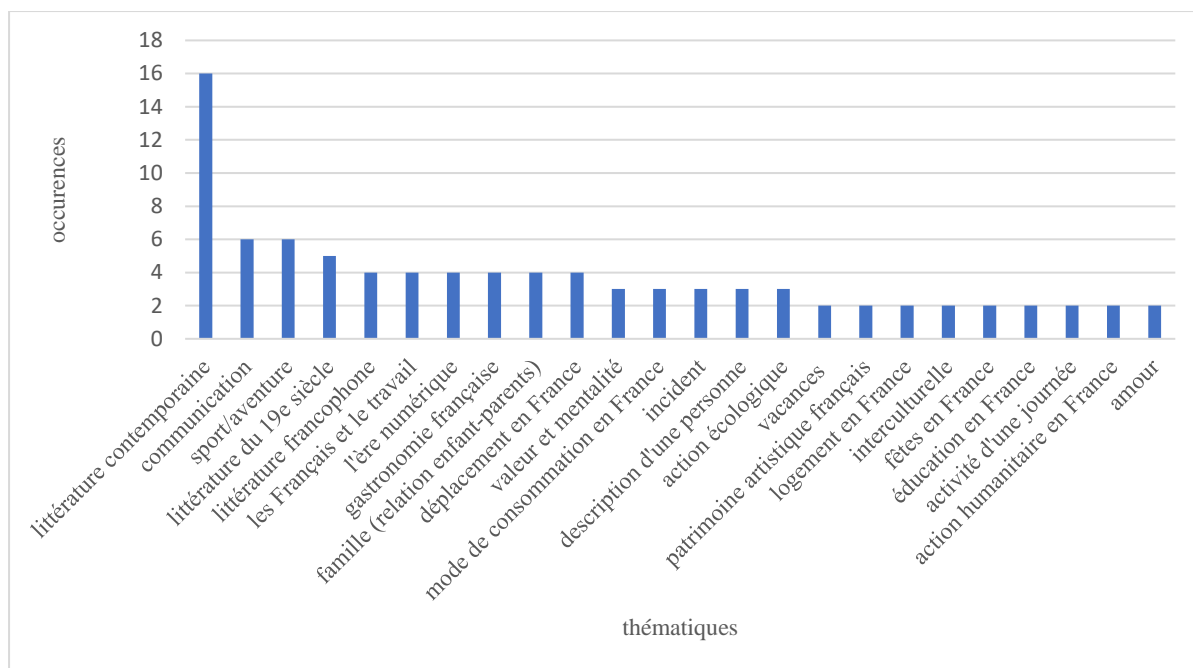


Figure 7 : Les thématiques les plus présentes dans le manuel *En Route*

3.2 Les documents iconographiques

L'iconographie constitue un document indispensable dans les ouvrages scolaires. D'un point de vue commercial, elle perfectionne l'attrait esthétique de l'ouvrage, améliore sa lisibilité et contribue ainsi à la compétitivité sur le marché. Au niveau pédagogique, les images sont une sorte de paralangage qui accompagne, complète ou interprète les informations écrites. Sur le plan culturel, les documents iconographiques ne sont pas choisis au hasard. Chargés de représentations socioculturelles, ils sont souvent sémantiquement signifiants et expriment les intentions pédagogique et idéologique des décideurs (auteur et éditeur).

Dans cette partie, nous allons observer l'altérité et soi-même illustrés dans les images des manuels en question à base de documents iconographiques dans notre corpus de différentes époques.

3.2.1 CFU : une carte de France

On l'a vu, *Cours de français universitaire* est le premier manuel chinois de français à l'exemple soviétique qui se concentre sur l'acquisition et l'entraînement des connaissances sur la langue et son fonctionnement. Ainsi, dans les cinq tomes de *Cours de français universitaire*, la seule iconographie est une carte de France établie en

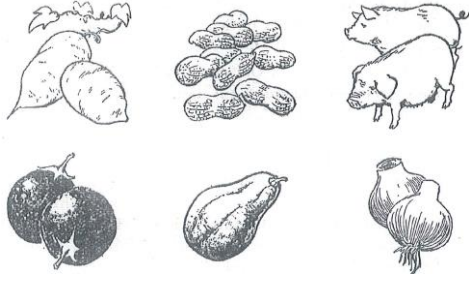
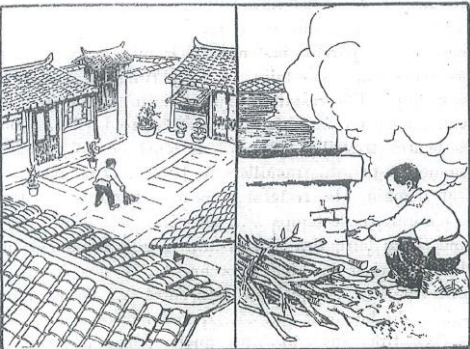
compagnie du texte « La France » et représentant le pays de manière purement géographique.



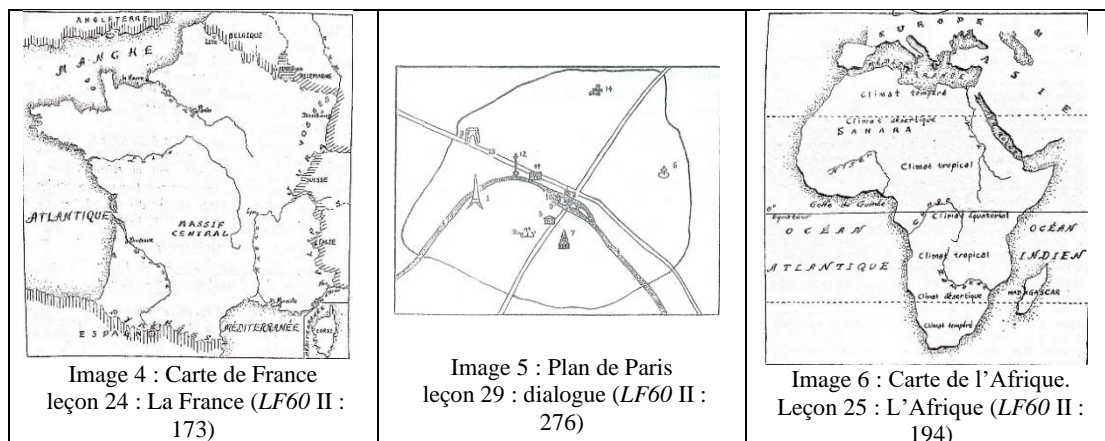
Image 1 : Carte de France, leçon 25 (CFU II :78)

3.2.2 LF60 : des cartes géographiques

Les *livres verts* sont les produits pédagogiques d'une époque de transition où les chercheurs et acteurs de terrains en didactique tentaient de se débarrasser de l'influence soviétique pour s'inspirer d'autres courants didactiques comme la méthodologie directe (ci-après MD) ou la méthodologie audio-orale (MAO). Ainsi, les images sont employées non seulement dans des exercices « originaux » pour les enseignants et apprenants chinois de l'époque comme « Commentez les images », « Qu'est-ce que c'est ? » (dire les mots d'après les images), mais aussi dans les textes représentant les lieux ou objets indiqués, ou encore dans des situations de communication abordées. Pourtant, seulement les deux premiers tomes destinés aux étudiants de première année sont illustrés.

<p>vous déjà fait du séjour à Canton? 21. Qu'est-ce que c'est?</p>  <p>Image 2 : Exercices oraux et écrits III : Sur la vie courante. (21) Qu'est-ce que c'est ? (LF60 I : 48)</p>	<p>Commentez les images:</p>  <p>Image 3 : Exercices oraux et écrits XII : Commentez les images. (LF60 II :72)</p>
---	--

Encore faut-il noter que le tome I consacré à la représentation du pays source - la Chine, on n'y trouve aucune illustration relative à la France à à d'autres pays étrangers, alors que dans le tome II, seules sept images servent à illustrer la civilisation étrangère : une carte de France, celle de l'Afrique, un plan de Paris, quatre photos montrant la Tour Eiffel, la Seine, l'Arc de Triomphe et Notre Dame de Paris.



3.2.3 LF70 : illustrations aux fonctions démonstrative et culturelle

Nous trouvons en général deux typologies d'iconographies dans la série LF70 : les photos authentiques et les dessins, tous en noir et blanc. Les photos servent généralement à illustrer les textes, alors que les dessins sont majoritairement présents dans les exercices oraux.

3.2.3.1 Iconographie authentique

Nous observons que les illustrations authentiques ont deux fonctions : l'une est démonstrative, et l'autre culturelle. La première concerne les photos qui illustrent les personnages, les objets ou les lieux évoqués dans le texte ou même dans les notes à la fin du texte, par exemple un portrait de Louis Pasteur (« La lutte contre la rage », leçon 6, LF70 IV : 103), celui du général de Gaulle (« Le président au travail », leçon 15, LF70 IV : 289), un supermarché français (« Les courses », leçon 11, LF70 II : 214), un bourg de campagne (« Chez le Docteur Knock », leçon 5, LF70 III : 97), etc. Ces photos donnent aux apprenants une idée plus concrète des éléments culturels français censés être inconnus des apprenants.

Les iconographies culturelles concernent les photos qui sont liées indirectement au texte ou qui peuvent d'ailleurs n'avoir même aucun rapport à première vue avec son

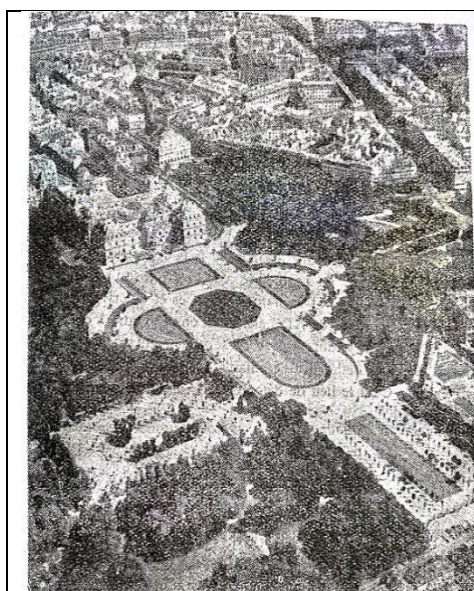
contenu mais correspondent plutôt à la thématique de celui-ci. Dans la leçon 13 du tome IV, l’auteur a choisi un fragment du tableau de Delacroix *La liberté guidant le peuple* pour illustrer le texte « Gavroche dehors », l’extrait littéraire de *Les misérables* de Victor Hugo.



Un tableau de Delacroix
La barricade (fragment)

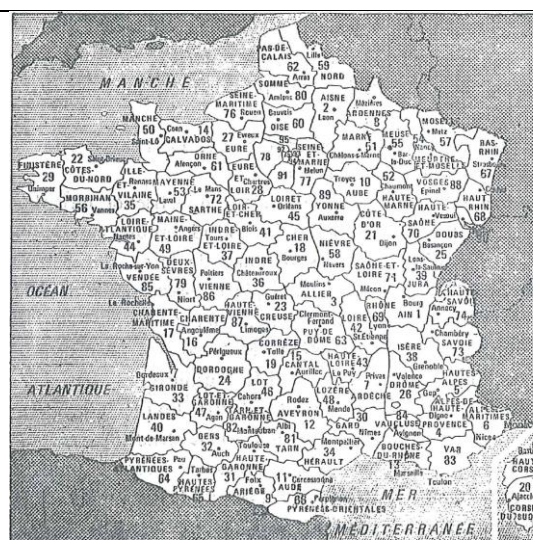
Image 7 : Fragment du tableau de Delacroix
leçon 13 : texte (LF70 IV : 239)

Nous trouvons encore des photos de grand format placées en début de texte ou au milieu d’une page. Elles ne sont plus dans ce cas de simples illustrations démonstratives. Leur rôle culturel est plus évident d’autant qu’elles se trouvent souvent dans la partie « Le saviez-vous », équivalent à la partie « Un peu de civilisation » dans LF90.



Le Palais et le Jardin du Luxembourg

Image 8 : Le Palais et le Jardin du Luxembourg
leçon 12 : Le saviez-vous (LF70 III : 225)



La France par départements

Image 9 : Carte de France
leçon 8 : texte (LF70 II : 147)

Un certain nombre de photos font partie intégrante des œuvres originaux, comme les dessins dans l'extrait du *Petit Nicolas* ou la photo du Nautilus dans l'extrait de Jules Verne *Vingt mille lieues sous les mers*.

3.2.3.2 Iconographie fabriquée

La plupart des dessins se trouvent dans les exercices oraux comme « Commentez les images » ou « Posez des questions d'après les images ». Il est question de dessins simplifiés d'objets ou de personnages. Ils sont en majorité dans les tomes I et II. Les dessins sont utilisés aussi pour montrer la situation de communication ou des objets ou personnages mentionnés dans les textes.

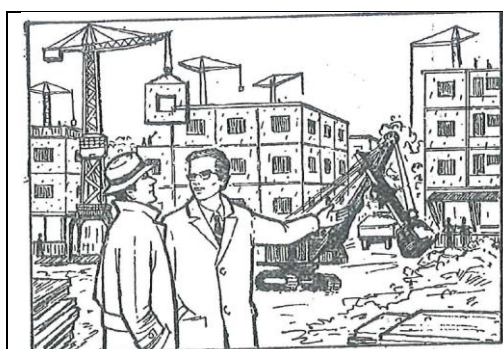


Image 10 : leçon 3 : texte « Sur un chantier »
(LF70 II : 42)



Image 11 : leçon 13 : texte « La Famille »
(LF70 I : 108)

La plupart des dessins dans le tome I représentent des Chinois, du fait que le contenu de ce tome est centré sur la culture source des apprenants. Au dessin, ce sont pour la plupart des ouvriers, paysans, ou étudiants chinois, tandis que les occidentaux en l'occurrence les Français se distinguent facilement par les traits du visage, la couleur des cheveux et l'habit : grands yeux creux, nez aquilin, cheveux clairs bouclés, chapeau, manteau et cravate. Impression bien stéréotypée des Chinois sur les occidentaux.

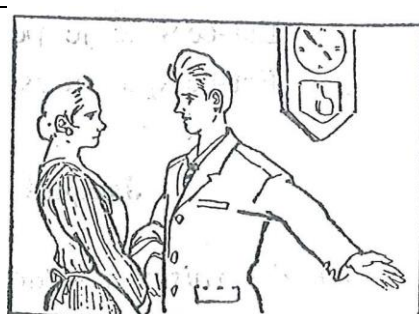


Image 12 : leçon 20 : dialogue
« Jacques, quelqu'un te cherche »
(LF70 I : 205)



Image 13 : leçon 15 : exercice IX.
Commentez les images (LF70 I : 146)

3.2.4 LF90 : illustrations aux fonctions démonstrative et communicative

Les fonctions de l'iconographie dans la série *LF90* peuvent se résumer en deux volets : démonstratif et communicatif. Le premier concerne les illustrations des textes principaux de la leçon. Elles correspondent à la thématique de la leçon en représentant des objets, des lieux ou des personnages évoqués. Le second concerne les images créées spécialement pour les exercices « Commentez les images suivantes » et servent de référence à la production orale. Peu nombreuses, ces images montrent pourtant la valeur de l'iconographie en tant que document pédagogique accessoire réservé aux apprenants de niveau débutant.



Image 14 : leçon 8 : texte « Attention aux portes automatiques » (*LF90 II* : 194)



Image 15 : leçon 10 : exercice X. Commentez les images suivantes (*LF90 I* : 125)



Image 16 : leçon 17 : texte « Une lettre de Paris » (*LF90 I* : 323)



Image 17 : leçon 3 : texte « Une Normande visite Paris » (*LF90 II* : 43)

3.2.5 ER : illustrations multinationales et multiculturelles

3.2.5.1 Iconographie culturelle authentique

La plupart des illustrations telles que la Tour Eiffel, Léonard de Vinci, sites touristiques et culturels sont fournies pour accompagner le texte ou le dialogue. Il est à noter que ces illustrations concernent non seulement des sites touristiques mondialement connus comme le musée du Louvre, l'Arc de Triomphe présents sur la couverture du tome 1 et tome 2, mais aussi autres pays européens et asiatiques dont la Chine est la plus citée.

Nous trouvons également dans des exercices une introduction subtile de symboles culturels par images comme Qing Liang You (en chinois 清凉油. *ERI* : 44), la pommade de fraîcheur traditionnelle et populaire chinoise, la Bibliothèque nationale de Chine (*ER3* : 43), Perrier (*ERI* : 117), l'eau pétillante appréciées des Français, macaron (*ER2* : 196), , et le papier découpé chinois (*ERI* : 170).

Dans le tome II, une séquence est consacrée aux symboles de la France. La vision de l'auteur est à la fois stéréotypique et heuristique. L'image de la France est réduite aux certains clichés comme la baguette, le fromage, le vin rouge, le musée du Louvre, la tour Eiffel, ce qui est pourtant vrai. L'idée de l'auteur est originale dans le sens où il a choisi, pour représenter la littérature française, les écrivains contemporains J. M. G. Le Clézio et Simone de Beauvoir et les personnages fictifs Astérix et Obélix, peu connus des apprenants débutants.

1 Travaillez en groupe : connaissez-vous ces monuments de France ? Choisissez-en un et présentez-le.

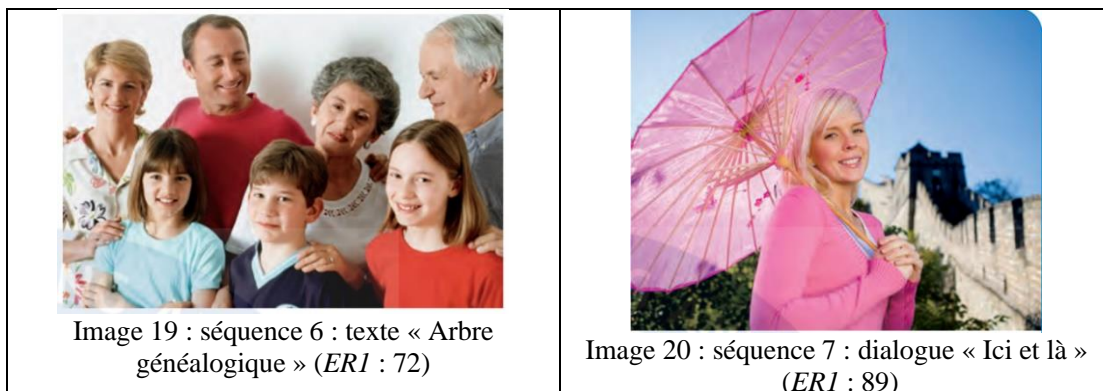


Image 18 : séquence 1 : travaux finaux (*ER2* : 15)

3.2.5.2 Iconographie authentique des gens

Si entre les lignes on ne voit guère l'image des Français, l'accompagnement des images authentiques en est une solution. En plus des illustrations à côté des textes fictifs ou des exercices, chaque parcours ou séquence s'ouvre par une photo authentique en couleur de grand format qui représente majoritairement les gens. Ils sont plutôt jeunes (plus de 90% des photos représentent une tranche d'âge de 20 à 40 ans). Ils sont souriants, l'air content, heureux, et de belle allure. A travers la couleur de la peau et des cheveux, nous supposons qu'ils sont originaires de différents continents. Autrement dit, c'est très difficile de savoir la nationalité de ceux qui ont un visage occidental, la peau blanche mais qui ont les cheveux noirs ou bruns. Cependant, les Asiatiques sont faciles à identifier. Sur les 90 photos au total, ils sont représentés sur 21 clichés. Les personnes provenant d'Afrique noire se distinguent aussi, mais ils ne figurent que sur 6 photos.

Quant à leurs professions, révélées souvent par le second plan de la photo, le décor, nous distinguons des employés ou des chefs d'entreprise, des étudiants, des professeurs et d'autres professions (architecte, journaliste, peintre, mannequin, sportif, photographe, etc.). Pour conclure, l'auteur illustre un lot d'élites multiculturels qui sont apparemment satisfaits de leur vie.



3.2.5.3 Iconographie pédagogique : les dessins

Le nombre de ce genre d'illustration est beaucoup moins important que l'iconographie authentique. Les dessins sont principalement conçus pour les exercices de compréhension et d'expressions orales tels que : « Ecoutez et trouvez les images correspondantes » (ERI : 96), « Racontez ce qui s'est passé d'après ces images » (ERI : 197). Les personnages dans ces dessins sont du style BD ou même manga japonais simplifié. Seules les couleurs des cheveux peuvent manifester les origines des personnages : claires pour les types caucasiens et foncées pour les non occidentaux.

3.3 La France, la francophonie et le monde

Dans cette partie, nous étudierons les désignants toponymiques de la France et d'autres pays proposés par les auteurs. Dans le cadre d'une analyse quantitative, nous essaierons d'inventorier le plus intégralement possible les noms des villes et des pays parus dans les manuels afin de construire une donnée objective. Notre corpus ne se limite pas aux textes. Les phrases dans les exercices ainsi que celles proposées comme exemples dans l'explication de la grammaire feront aussi l'objet de notre recensement, car nous croyons que les exercices et les exemples n'ont pas qu'une fonction pédagogique. Les auteurs peuvent faire état de leur préférence en matière socioculturelle en choisissant les désignants toponymiques de référence.

Avec l'appui de ces statistiques, nous voulons démontrer de manière panoramique l'importance accordée à la France ainsi qu'à l'espace francophone par les auteurs de différentes époques et observer l'intérêt que portent ces mêmes auteurs quant à la sphère non francophone afin de voir quelle vision du monde ils désirent transmettre.

3.3.1 CFU : la France, la Chine est les pays communistes

Les termes toponymiques français sont cités intensivement dans deux leçons : « La France » et « Paris » constituant les seules leçons qui présentent explicitement la culture française. Dans les deux leçons, « France » (37 occurrences) et « Paris » (26 occurrences) sont évoqués de manière répétitive dans les textes et les exercices de compréhension. Certaines villes françaises comme Marseille, Bordeaux et Lille sont apparues de façon éphémère dans les mêmes leçons en tant que représentants des principales villes de France. Lyon (6 occurrences) est plus récurrent grâce à un texte narratif d'une certaine longueur servant de document pédagogique pour un exercice de grammaire. Les sites touristiques, les spécificités culturelles et les paysages lyonnais sont présentés soigneusement dans le récit qui fait l'éloge de la seconde ville de France.

En parallèle, une forte focalisation sur le pays source est observée avec « Chine » (16 occurrences) et « Pékin » (54 occurrences) mis en relief dans des textes comme dans les exercices. « Pékin » est évoqué très fréquemment comme lieu de vie où les personnages fictifs vivent ou font des études (ex : « Nous habitons Pékin. Nous demeurons dans une grande maison grise », leçon 2, tome I), ce qui renvoie l'association de l'enseignement à la réalité chinoise ; alors que « Chine » est principalement évoquée dans des exercices comme sujet de connaissance souvent en comparaison avec la France (ex. : Répondre aux questions : « Par quelle révolution a été établie la République populaire de Chine ? » (CFU II : 115) ; « 6. Quel est le climat de la France ? 7. Le climat de la Chine est-il varié aussi ? » (CFU II : 81)).

En outre, ce sont les pays communistes qui sont particulièrement soulignés. D'abord, l'URSS arrive en troisième place avec « Stalingrad » (9 occurrences), « Moscou » (6 occurrences) et « URSS » (4 occurrences) évoqués intensivement dans deux textes : « Deux touristes visitent Moscou » (leçon 12, tome I) et « Stalingrad d'après-guerre » (leçon 22, tome II). Les deux villes de l'URSS sont explicitement valorisées avec les qualificatifs mélioratifs comme « beau », « large » ou encore

« majestueuse » et les verbes « admirer », « plaire » qui renvoient l'image solennelle des deux villes. Ensuite, la Pologne et sa capitale Varsovie (4 occurrences) évoquées dans le dialogue de la leçon 28 sont revêtues d'une couleur sombre de pays victime de la Seconde Guerre Mondiale.

3.3.2 LF60 : la Chine, la France et l'Afrique

Parmi les références toponymiques évoquées dans les *livres verts*, c'est la Chine qui domine avec 88 occurrences dépassant la France, 60 occurrences. Paris est la ville française la plus récurrente avec 48 occurrences loin devant la Normandie (8 occurrences), Bordeaux (8 occurrences), Marseille (4 occurrences), Lyon (3 occurrences) et Lille (3 occurrences). Les leçons 24 et 29 du tome II contribuent à l'exposition intensive des références toponymiques françaises. La première est composée d'un texte qui présente quelques aspects géographiques de la France et un dialogue entre deux étudiants français qui parlent de leurs projets de vacances. Dans la leçon 29, l'auteur met l'accent sur la capitale de la France par le biais d'un Chinois qui relate son voyage à Paris. Les exercices oraux et écrits et les exercices de grammaire sont créés et organisés au même sujet avec des phrases ou petits paragraphes relatifs aux représentations géographiques de la France.

La population française s'élève à 46 millions d'habitants. Les principales villes sont : Paris, la capitale ; Marseille, le plus grand port de commerce, sur la Méditerranée ; Bordeaux et le Havre, ports de commerce, l'un sur l'Atlantique et l'autre sur la Manche ; Lyon, célèbre par ses soieries et Lille, grand centre industriel au nord de la France. (La France, leçon 24, *LF60* II : 174)

VII. Reliez les deux propositions par un pronom relatif et faites toutes les modifications nécessaires :

1. La France est située à l'ouest de l'Europe. C'est un des grands pays de ce continent. 2. Nous avons traversé de grandes plaines. Dans ces plaines on cultive le blé. 3. Je connais des villes en France. Ces villes sont Paris, Marseille et Lyon. (exercices de grammaire et vocabulaire, leçon 24, *LF60* II : 186)

En plus de la capitale, la Normandie est aussi la région française à laquelle l'auteur s'intéresse. « En Normandie », texte de la leçon 2 du tome III y fait référence. Par cet extrait de l'ouvrage « Au pays de France » de Camerlynck, l'auteur laisse voir aux apprenants une belle peinture de cette région « calme », « paisible » et « extrêmement active du point de vue agricole » (*LF60* III : 15).

Le terme *francophonie* n'apparaît nullement dans les *livres verts*. A la place, l'Afrique y occupe une place importante. Comme désignant toponymique, l'Afrique est la plus récurrente parmi les quatre continents mentionnés dans le manuel, avec 14 occurrences devant l'Europe (7 occurrences), l'Asie (4 occurrences) et l'Amérique latine (1 occurrence). Elle est le thème principal d'un texte intitulé « L'Afrique » (leçon 25, *LF60* II) qui présente ce continent du point de vue géographique. Aucun pays africain n'est évoqué dans le texte. Sous la plume de l'auteur, l'Afrique représente une communauté colonisée par les pays occidentaux et lutte « héroïquement » pour la liberté et l'indépendance. Dix-huit pays africains « où la langue française peut être utilisée » (*LF60* II : 210) figurent dans le vocabulaire complémentaire à la fin de la leçon, représentant d'une manière ou d'une autre l'espace francophone.

Dans les *livres verts*, la focalisation toponymique principale vise la Chine et en particulier Pékin. Cette ville constitue soit l'objet principal des leçons (ex. Pékin, leçon 16, *LF60* II ; Les changements de Pékin, leçon 16, *LF60* II), soit les lieux de vie récurrents dans lesquels les personnages sont mis en scène (ex. L'appartement d'un ouvrier de Pékin, leçon 11, *LF60* I). Nous observons une grande visibilité de la culture source dans les tomes I et II, dont un nombre important de grandes villes ou provinces chinoises. Les désignants des villes chinoises sont aussi largement évoqués dans les exercices créés à partir des discours sur la réalité chinoise.

Ex. Traduisez en français :

北京是全国政治、文化中心，也是一个工业城市。上海是中国最大的商港，1949年中华人民共和国成立，党和政府受到全国人民的爱戴。(traduction proposée par l'auteur de la thèse : Pékin est le centre politique et culturel du pays et une ville industrielle. Shanghai est le plus grand port commercial de Chine. La République populaire de Chine a été créée en 1949, et le parti et le gouvernement sont aimés du peuple de tout le pays.) (tome II, page 188)

L'acronyme URSS arrive à la troisième place juste après la Chine et la France avec 7 occurrences. Il est évoqué et surtout valorisé comme l'un des « pays socialistes frères » qui a beaucoup aidé la Chine (« Dix grandes années » : 1949-1959, leçon 4, *LF60* III : 44).

Au contraire, l'Allemagne (6 occurrences) portant plutôt une image négative (surnommée « l'Allemagne hitlérienne », *LF60* III : 138, ou « les boches », *LF60* III : 147) est mentionnée en tant que pays en guerre avec la France : la guerre franco-

prussienne et la Seconde Guerre mondiale. L'Italie, l'Espagne, la Belgique et la Suisse sont aussi des pays assez récurrents à côté de l'Allemagne. Ils font l'apparition dans le manuel du fait de la proximité géographique avec la France : ce sont des pays voisins de la France qui partagent d'ailleurs plusieurs réalités culturelles.

Nous constatons la présence assez récurrente de Cuba (4 occurrences). L'île caribéenne figure parmi une dizaine d'autres pays dans des exercices de vocabulaire, et elle est particulièrement mentionnée comme étant la nationalité d'un personnage principal d'un dialogue.

Manuel Fuentes, correspondant d'un journal de Cuba, demande au secrétaire de lui donner des explications sur sa commune populaire. (Dialogue, leçon 22, *LF60* II : 137)

Il semble que le dialogue n'a rien avoir avec Cuba, puisque le dialogue vise à vanter les bonnes conditions de vie des habitants de la commune populaire en question, ainsi que le succès de son développement agricole. Cependant, à travers les compliments du correspondant cubain : « Magnifique », « Excellent », « Je vous remercie, camarade. Et je vous souhaite encore de plus grands succès ! », nous entrevoyons l'intérêt et l'admiration des Cubains à l'égard de la Chine.

3.3.3 *LF70* : la France, la Chine est les pays axés sur la France

Selon le nombre des occurrences repérées dans la présente étude, la France, citée 82 fois, est le pays le plus récurrent dans la série *LF70*, devant la Chine (60 occurrences), l'Espagne (12 occurrences), l'Italie (11 occurrences), le Mali (10 occurrences) et le Sénégal (10 occurrences) (liste non exhaustive). Malgré le nombre très limité des textes qui s'y focalisent (*Quelques aspects de la France*, leçon 8, *LF70* II ; *l'exode rurale dans le Sud-Ouest de la France*, leçon 9, tome II), elle est évoquée fréquemment dans les exercices ou dans les phrases servant d'exemples en tant que sujet ou lieu de repère.

La France est un pays d'Europe occidentale...La France est un pays à la fois industriel et agricole. Son économie est développée...(Quelques aspects de la France, leçon 8, *LF70* II : 147-148)

- L'Alsace est la région la plus belle de France ?
- Oui, c'est une des plus belles régions de France. (exercices oraux de la leçon 14, *LF70* II : 290)

Nous observons une apparition plus forte de la France dans les tomes II et IV où la culture, la société et la vie des Français sont particulièrement mis en avant.

La France possède trois chaînes de télévision d'Etat diffusant 100 heures de programme hebdomadaire... (« La télévision française », « Le saviez-vous » de la leçon 4, *LF70 IV* : 69)

Paris, avec ses occurrences très nombreuses (123 occurrences) est indéniablement la ville la plus valorisée. Quoique la capitale fasse l'objet d'un seul texte (*Problème du logement des immigrés à Paris*, leçon 7, tome III), elle est très exposée grâce à de nombreuses présentations sur les sites touristiques et monuments historiques de cette ville. Strasbourg (26 occurrences) arrive en deuxième place grâce au texte *une strasbourgeoise et sa région* (leçon 14, tome II) qui présente la guerre franco-allemande, la richesse culturelle et patrimoniale de la ville de Strasbourg, son rôle important dans l'histoire de la France. Lyon (24 occurrences), Marseille (13 occurrences), Alsace (13 occurrences), Bordeaux (6 occurrences), ainsi qu'une vingtaine de villes et régions françaises évoquées dans les textes ou les exercices.

Les trois villes les plus importantes de France sont Paris (la capitale), Marseille et Lyon. (« Quelques aspects de la France », leçon 8, *LF70 II* : 148)

Le Palais du Luxembourg, palais de Paris, se trouve sur la rive gauche de la Seine... (« Le Palais et le Jardin du Luxembourg », « Le saviez-vous » de la leçon 12, *LF70 IV* : 226)

Aussi...que

Wang est rapide ; et Li ?

Li est aussi rapide que Wang.

En ce moment, il fait bon à Marseille ; et à Toulon ?

En ce moment, il fait beau à Bordeaux ; et à Toulouse ?

En ce moment, il fait mauvais à Lille ; et à Strasbourg ? (exercices oraux, leçon 8, *LF70 II* : 156)

Enfin, malgré un nombre d'occurrences peu élevé, les trois régions agricoles françaises semblent bien privilégiées dans les manuels chinois en question, ce sont le Massif Central, la Normandie et l'Auvergne. Elles deviennent trois textes pédagogiques portant tous sur l'agriculture française ou la vie à la campagne des Français.

L'Auvergne est une région à la fois célèbre et mystérieuse. J'étais venue passer quelques jours de vacances chez des amis...Après déjeuner, je montai vers une ferme sans me rendre compte que je commettais un impair. On était à l'époque de la fenaison et ce n'était pas le moment de déranger les paysans. **Cependant leur sens de l'hospitalité est si grand que le fermier et la fermière abandonnèrent immédiatement leurs travaux et m'accueillirent comme avec joie.** (« Chez les Auvergnats », leçon 8, *LF70 IV* : 138)

Quand j'étais au lycée, j'allais tous les ans passer mes vacances chez mon oncle. C'est un fermier, **il habite avec sa famille dans le Massif Central.** Je passais mes journées à courir le champs, et quand le travail pressait, je donnais un coup de main à mon oncle... (« Les vacances à la campagne », leçon 1, *LF70 I* : 2)

Située à l'ouest de Paris, **la Normandie reste cependant une des régions qui attire le plus de visiteurs après la Côte d'Azur**...La véritable beauté de la Normandie vient de **la richesse de sa nature** qui est toujours verte grâce à l'humidité du climat...Les pâturages normands étant excellents, **la Normandie est surtout un pays d'élevage**... (« La Normandie », lecture de la leçon 8, *LF70 IV* : 152-153)

Dans la série *LF70*, les pays francophones sont évoqués en tant qu'anciens pays colonisés par la France et non comme des pays membres de la Francophonie. Un texte intitulé « L'Afrique nous parle » dans le tome II présente « l'Afrique occidentale francophone » *via* une conversation entre trois étudiants, deux parisiens et un sénégalais. Mamadou, étudiant sénégalais et porte-parole des anciennes colonies françaises, répond aux questions de ses camarades en présentant le Sénégal et la vie africaine après la colonisation française. Un vocabulaire complémentaire est annexée à ce texte, l'auteur y fait liste de 19 pays d'Afrique « où la langue française peut être utilisée » (leçon 6, *LF70 II* :110).

Irène: Mais où se trouve exactement le Sénégal ?

Mamadou : En Afrique occidentale. C'est une des neuf républiques de l'ancien empire français. Elles sont devenues indépendantes, les unes après les autres, depuis 1958.

Luc : Le Mali, la Guinée, le Niger et la Côte-d'Ivoire sont aussi en Afrique occidentale, n'est-ce pas ?

... (« L'Afrique nous parle », leçon 6, *LF70 II* : 105-107)

Des pays francophones sont aussi mentionnés dans l'explication du terme « Communauté », qui, selon l'auteur, signifie plus précisément la Communauté française, appelée aussi la Fédération française avant la Constitution de la V^e République française. Cette communauté comprend la France métropole, les départements et territoires d'outre-mer et certains pays africains comme le Sénégal, le Gabon, le Madagascar, la République centrafricaine, le Congo et le Tchad (notes en chinois traduites par l'auteur de la thèse. *LF70 IV* : 296).

Dans la série *LF70*, les références toponymiques se répartissent en trois ensembles : premièrement, la France et les pays axés sur la France, c'est-à-dire ses pays voisins et les pays francophones. Ils occupent 67,8% du nombre total des occurrences toponymiques dans tout le manuel. Ces pays sont en lien étroit avec la France d'une part par la proximité géographique, d'autre part par la relation géopolitique ou le contact historique. Par exemple, l'Espagne, l'Italie, la Belgique, l'Allemagne, la

Grande-Bretagne et la Suisse sont évoquées dans le texte « Quelques aspects de la France » en tant que pays voisins de la France ; l'Espagne, l'Italie sont les premières destinations étrangères de vacances pour les Français (*Les vacances des Français*, Le saviez-vous de la leçon 5, *LF70 IV*) ; l'Allemagne est mentionnée dans les textes qui relatent la guerre franco-allemande (*Une Strasbourgeoise et sa région natale*, leçon 14, *LF70 II*) ; la Belgique, l'Espagne et l'Allemagne sont aussi les pays que les cyclistes traversent au cours du Tour de France (*Le sport*, leçon 7, *LF70 II*) ; enfin les pays africains francophones sont sous la plume de l'auteur les anciens pays colonisés de la France (*L'Afrique nous parle*, leçon 6, *LF70 II*).

Deuxième ensemble, la Chine (60 occurrences) et les grandes villes chinoises telles que Beijing (38 occurrences), Shanghai (23 occurrences) et Tianjin (17 occurrences). La Chine et Beijing sont très exposés dans les dialogues ou le textes du tome I en tant que destination d'une action, lieu où se passe un événement, ou même le sujet du texte (La fête nationale, leçon 22, *LF70 I* ; Lettre de Pékin, leçon 23, *LF70 I*). La Chine est aussi fréquemment évoquée dans les exercices oraux ou les exercices de traduction écrite qui partent souvent du contenu du texte pour l'extrapoler dans la situation concrète chinoise. En voici quelques exemples :

15. Est-ce que la Chine a eu des liens amicaux avec les pays africains ? (exercices oraux de la leçon 6 « L'Afrique nous parle », *LF70 II* :114)

15. Où se situe la Chine ?

18. Par quelle mers est-ce que la Chine est baignée ?

19. Comment est le climat en Chine ?

21. Quels fleuves faut-il traverser pour aller de Tianjin à Guangzhou ? (exercices oraux de la leçon 8 « Quelques aspects de la France », *LF70 II* : 155)

Enfin, troisième ensemble, les pays développés comme les Etats-Unis (6 occurrences), le Canada (2 occurrences) et le Japon (3 occurrences). Ils sont beaucoup moins présents que les pays des deux premiers ensembles.

3.3.4 LF90 : la France, la Chine, la francophonie et les pays occidents développés

Dans la série *Le Français* des années 90, les lieux évoqués sont très diversifiés. La France, avec une occurrences la plus nombreuse (216 fois), est incontestablement le pays qui fait l'objet de toutes les attentions, notamment à travers sa capitale Paris, ville

la plus citée (225 fois). Cependant, le manuel semble refuser de réduire la France à sa capitale. D'abord, la diversité régionale fait l'objet de plusieurs leçons (ex. « La cuisine française », *LF90 II*, leçon 6 ; « Bretagne d'hier et d'aujourd'hui », *LF90 III*, leçon 3 ; « La France – le carrefour de l'Europe », *LF90 II*, leçon 7...). La Bretagne (31 occurrences), la Lorraine (9 occurrences), la Normandie (10 occurrences), la Bourgogne (7 occurrences), la Haute Provence (4 occurrences) sont valorisées grâce à leur richesse patrimoniale.

Mais les pêcheurs de Bretagne, les payans de Normandie et les vigneronns de Champagne et de Bourgogne n'habitent pas les grandes villes. Il est nécessaire de visiter aussi les petits villages. (*LF90 II* : 51)

En Bretagne, on choisit des moules ou un homard. Près de Bordeaux, des huîtres. En Bourgogne, il y a les célèbres escargots et le bœuf bourguignon [...] En Savoie, on peut savourer les fondues. En Lorraine, la quiche est la spécialité de la région. (*LF90 II* : 134)

Ensuite les grandes villes comme Marseille (31 occurrences), Lyon (27 occurrences), Lille (15 occurrences) sont les villes françaises les plus récurrentes avec leurs spécificités. Les superlatifs et l'axiologie valorisante rendent la France attractive pour l'apprenant.

Le parfums français, la haute couture parisienne, le cristal de Baccart, la porcelaine de Sèvres et Limoges, les gants de Grenoble sont très connus dans le monde entier! C'est la qualité de production française! (*LF90 II* : 191)

Les principales villes sont : Paris, la capitale ; Marseille, le plus grand port de commerce sur la Méditerranée ; Bordeaux, port de commerce et centre industriel du sub-ouest ; Lyon, une des plus grandes villes ; Strasbourg, siège du Parlement européen ; le Havre, grand port de commerce et Lille, grand centre industriel du Nord de la France. (*LF90 II* : 167)

Troisièmement, les petites villes ou villages peu connus sont tout de même mentionnés pour montrer divers aspects de l'Hexagone. Ce sont souvent les lieux d'action ou les pays natals des personnages principaux des leçons.

Allons plutôt en Bretagne, dans notre maison de Dinard : on annonce du soleil, avec un peu de vent. (*LF90 III* : 1)

La scène se passe à Billy-sous-les Côtes, un petit village de Lorraine, dans les vergers de M. Jeannin, maire du pays. (*LF90 III* : 52)

Le monde francophone fait son apparition méthodiquement dans la leçon 16 du tome IV en tant que connaissance civilisationnelle intitulée « les pays et régions francophones ». L'auteur a pour but d'élargir les connaissances des apprenants sur la

communauté française en faisant l’inventaire de tous les pays et régions où la langue française est parlée comme langue maternelle, langue officielle, langue étrangère première ou langue d’usage courant. Des pays européens comme la Belgique, le Luxembourg... aux pays africains comme le Togo, les pays du maghreb...en passant par les pays asiatiques et certains pays du Moyen-Orient comme l’Egypte, le Liban, le paysage panoramique de la pratique du français est dessiné de façon factuelle. Ainsi, l’envergure de cette langue à l’échelle planétaire est promue.

En plus de cette leçon, nous voyons des pays francophones développés comme la Suisse (10 occurrences), le Canada (8 occurrences), la Belgique (6 occurrences), Monaco (3 occurrences) sont mentionnés aussi dans des textes ou des exercices en tant que pays voisins de la France ou lieu de référence.

« Mais dans de petits pays voisins de la France, le Luxembourg, Monaco, il existe des émetteurs privés qui s’adressent au public français. » (LF90 III : 81)

« Nous irons en Suisse l’été prochain ». (LF90 III : 69)

« Ils traversent la Suisse __ils ont déjà connue » (Exercice : Complétez avec un pronom relatif). (LF90 III : 129)

Dans les quatre volumes de cette série, les premières références toponymiques concernent la France (216 occurrences) ainsi que les régions et villes françaises. La Chine se situe en deuxième place avec 82 occurrences, suivie par les pays occidentaux les plus développés comme les Etats-Unis, le Canada, l’Angleterre, l’Italie, l’Espagne, l’Allemagne et la Suisse.

Tableau 11 : Pays et villes étrangers les plus cités dans LF90

Pays étrangers les plus cités	occurrences	Villes/provinces étrangères les plus citées	occurrences
la Chine	82	Beijing	62
les Etats-Unis	24	Shanghai	11
l’Angleterre/GB	19	Londres	7
l’Italie	13	Los Angeles	6
la Suisse	10	Genève	5
l’Allemagne	10	New York	4
le Canada	8	Changsha	3
l’Espagne	8	Chicago	3
la Belgique	6	Rome	2
le Japon	5	Las Vegas	2
		Hebei	2
		Hunan	2

La Chine, en particulier Beijing, est le lieu où se passent beaucoup de dialogues fictifs. Les personnages, souvent des étudiants chinois et français, racontent leur vie à l'Institut des Langues étrangères ou à l'Université de Beijing. Ils suivent des cours de français ou chinois, partagent leur projets de vacances et s'écrivent pour raconter leurs activités différentes pendant les fêtes traditionnelles. Le seul document authentique dont fait l'objet la Chine concerne des extraits de mémoires de Mark Salzman, un Américain qui avait travaillé en Chine pendant les années 80.

La Chine et Beijing sont aussi exposés dans des exercices de compréhension et des exercices de structure. L'auteur conçoit pour chaque leçon une liste de questions qui aident les étudiants à mieux comprendre les textes et à extrapoler l'idée du texte à la réalité en Chine (ex. « Que dit la météo pour la région de Beijing ? Est-ce que la Chine a aussi le satellite météo ? » (*LF90 II : 12*) ; « A partir de quel âge les petits Français commencent à regarder la télé ? Et en Chine ? » (*LF90 II : 93*)).

De nombreuses phrases sont composées par l'auteur pour entraîner les apprenants à l'emploi de différents point grammaticaux ou structures importantes. La Chine est fréquemment évoquée dans des discours laudatifs:

La Chine est un grand pays. (Complétez avec un article convenable) (*LF90 I : 176*)

La Chine réalisera les quatres modernisations en l'an 2000. (*LF90 I : 299*)

Ils sont très heureux en Chine, nous le sommes aussi. (emploi du pronom neutre) (*LF90 I : 334*)

Pierre va en Chine, son amie s'en réjouit. (emploi du pronom « en ») (*LF90 III : 212*)

Les autres pays étrangers, bien que moins récurrents que la Chine, sont riches en nombre. Les pays européens sont évoqués du fait de la proximité géographique ou du lieu historique avec la France (ex. « Il sera en général frais et brumeux dans toute la moitié nord-ouest du pays, avec des gelées près des frontières de la Belgique et de l'Allemagne.» (*LF90 III : 3*); « Le général de Gaule organisa son gouvernement de Résistance à Londres.» (*LF90 III : 70*)). Les Etats-Unis sont représentés dans trois textes : « Que faire de la lune ? » (*LF90 III : 255*), « A quoi servent les satellites ? » (*LF90 IV : 312*) et « Pourquoi ces caprices du temps » (*LF90 IV : 481*), d'où ressort l'image d'un pays fort en science et technologie. L'auteur se sert aussi de la culture

américaine relativement mieux connue des apprenants chinois pour les aider à appréhender la culture française :

Il y a aussi Paris Mac, la chaîne française de McDonald's. On y trouve des hamburgers, des frites et du Coca-cola comme aux Etats-Unis. (LF90 II : 135)

-Tu veux dire que les Français qui aiment la bonne cuisine acceptent les 'fast-food' ?

- Pourquoi pas ? Comme aux Etats-Unis la nourriture est simple et bon marché. Et le service est rapide. (LF90 II : 136)

3.3.5 ER : la francophonie, la Chine et les pays européens

Dans les trois tomes du manuel *En Route*, la focalisation toponymique des villes reste Paris (26 occurrences dans le tome I, 25 dans le tome II, 16 dans le tome III). Il désigne le lieu d'habitation (« Mais je viens de m'installer à Paris, je ne suis jamais allée à Beaubourg. » (ER2 : 82)), de destination (« Je vais à Paris, aujourd'hui.» (ER1 : 50) ; « Nous avons passé nos vacances à Paris. » (ER2 : 90)), de repère (« Orléans est une ville située au sud de Paris. » (ER1 :115)). Paris est évoqué aussi comme site touristique, culturel et patrimonial, et le pionnier de la modernité de France (« Eiffel a construit la tour Eiffel à Paris pour l'exposition universelle de Paris. » (ER1 : 199)). Le tome II consacre la première séquence à présenter les monuments historiques et touristiques à Paris. La séquence 13 du tome III affiche dans la partie civilisation un extrait littéraire qui fait l'éloge de Paris pour son attractivité (« Du Palais-Royal à Saint-Germain, du Champs-de-Mars à l'Etoile,...Paris entier était une perpétuelle tentation. » (ER3 : 174)).

Nous observons aussi une grande diversité géographique française. Les grandes villes comme Lyon (14 occurrences), Bordeaux (13 occurrences), Nice (10 occurrences), Marseille (9 occurrences), Toulouse (5 occurrences) sont les plus récurrentes. Elles décentralisent d'une certaine mesure les lieux d'action de référence et enrichissent les descriptions culturelles, comme le montrent les exemples suivants :

La plus grande ville est Paris. Mais Lyon, Bordeaux, Toulouse, Lille sont aussi des villes importantes. (ER2 : 130).

Bordeaux et Montpellier sont très souvent classées en tête des villes préférées des Français. (ER2 : 130).

Quiz sur la France. 11. Reliez les lieux à leur spécialité. Trouvez-les sur la carte. (ER2 : 128)

En plus de la capitale et les grandes villes, l’auteur essaie de situer les actions dans beaucoup de lieux différents : Montpellier, Deauville, Avignon, Montauban, Angoulême...qui bénéficient souvent d’une axiologie laudative :

Montauban est une petite ville de 53 000 habitants. Elle est située dans le sud-ouest de la France. C’est la ville natale du célèbre peintre Ingres. C’est très joli. La vie est paisible ici. (*ERI* : 89)

Les trois cartes suivantes montrent plus visiblement la diversité toponymique de cette série d’ouvrages.



Les villes françaises citées dans ER1 Les villes françaises citées dans ER 2 Les villes françaises les plus citées dans ER 3
Image 21 : Les villes françaises citées dans ER (tome 1, 2 et 3)¹²

Les pays francophones en particulier des anciennes colonies de la France sont exposés dans la série *ER* principalement à travers des documents authentiques. Ces désignants font leur apparition dans les tomes II et III. Ils sont souvent introduits dans des œuvres littéraires des écrivains francophones comme Duras (pour le Vietnam), Senghor (pour le Sénégal), Clézio (pour l’île Maurice), Camus (pour l’Algérie), Tahar Ben Jelloun (pour le Maroc). D’autres pays francophones comme la Belgique, le Canada, la Suisse, le Luxembourg ne sont pas évoqués pour renforcer la richesse culturelle francophone mais plutôt en tant que référence de lieu où se passe un certain événement (*ex.* « Au début de la Seconde Guerre mondiale, elle est partie pour la Suisse et elle y est restée pendant 15 ans. » (*ERI* : 215)) ou qui délimite le territoire de la France (*ex.* « Elle partage ses frontières avec la Belgique et le Luxembourg au nord-est, l’Allemagne et la Suisse à l’est. » (*ER2* : 129)). Dans le tome II, un texte intitulé « La diffusion du français, une question d’histoire » est entièrement consacré aux territoires francophones. La Tunisie, le Niger, le Sénégal, le Cambodge, le Haïti, le Québec et le Mali font tous partie de la présentation historique de la diffusion du français.

¹² Image créée par l’auteure de la thèse sur le site *map.baidu.com*

Dans un manuel de français, la focalisation toponymique sur la France (65 occurrences) est évidente et attendue. La Chine, qui se positionne juste après la France, est le pays fortement récurrents (44 occurrences), suivie par les Etats-unis (18 occurrences) et les pays européens importants comme l'Espagne (9 occurrences), l'Italie (8 occurrences), l'Allemagne (7 occurrences), la Grèce (5 occurrences), etc. La carte suivante illustre plus clairement la répartition des pays les plus exposés dans ce manuel.

Nous avons aussi recensé les villes étrangères les plus citées dans le manuel. Ces désignants des villes et des pays étrangers sauf la Chine et Beijing sont dispersés dans différentes parties de l'ouvrage : phrases qui servent d'exemple dans les explications grammaticales et des exercices (ex. « Cet été, Pascal visite les Etats-Unis¹³. » (ER1 : 115)), dialogues ou textes fictifs (ex. « J'ai passé un an et demi à Harvard, aux Etats-Unis...J'ai aussi travaillé en Australie et à Singapour. » (ER2 : 215)), ou documents authentiques (ex. « ...mais quand ils emploient trois jours à traverser l'Inde, sept jours à traverser les Etats-Unis, pouvait-on fonder sur leur exactitude les éléments d'un tel problème ?¹⁴ » (ER3 : 113)). la Chine et les villes chinoises sont pour la plupart des cas évoqués avec plus de précisions ou commentaires positifs :

La France a établi les relations diplomatiques avec la Chine en 1964. (ER 2 : 11)

A Beijing, de plus en plus de gens se rendent à leur travail en métro. (ER 2 : 11)

Tous les bénévoles ont beaucoup travaillé pour les JO de Beijing. (ER 2 : 13)

Les monument les plus visités de Beijing¹⁵. (ER 2 : 17)

Beijing est une des plus grandes villes du monde. (ER 2 : 118)

François Cheng est né le 30 août 1929 en Chine, dans une famille de lettrés. Entre 1937 et 1945, il fait ses études secondaires à Chongqing, une grande ville dans le sud-ouest de la Chine. (ER 2 : 187)

Pour conclure, l'auteur du manuel *En Route* manifeste une perspective internationale en prenant en considération tous les continents. La Chine, les pays développés, les pays européens et les pays francophones sont relativement plus exposés.

¹³ Article à compléter par l'apprenant. La phrase est tirée d'un exercice de grammaire.

¹⁴ Phrase extraite du *Tour du monde en quatre-vingts jours*. Séquence 9.

¹⁵ Titre de la lecture dans la partie civilisation, séquence 1.

3.4 Les personnages énonciateurs et les personnalités emblématiques

Nous nous interrogeons dans cette partie sur les énoncés faisant mention de personnages énonciateurs jouant un rôle dans des textes ou dialogues fabriqués et les célébrités emblématiques ou même mythifiées mentionnées dans le manuel. Ces noms propres anthroponymes sont selon Boyer (2018) une sorte d'identitème qui s'installe dans l'imaginaire ethnosocioculturel d'une communauté nationale. Les personnages célèbres relèvent de l'imaginaire patrimonial, la strate représentationnelle la plus « lourde » et la plus stable de la francité. (Boyer, 1995 : 43) ; alors que les personnages fictifs illustrent le Français moyen et sont énonciateurs des représentations sur l'altérité et souvent porteurs des valeurs axiologiques. Nous nous intéressons en particulier aux noms et prénoms, à l'âge, l'éducation, la profession des personnages fictifs. Notre recherche vise à établir en fonction des époques, les aspects de l'altérité française vers lesquels s'orientent les auteurs des manuels.

3.4.1 *CFU* : personnages énonciateurs anonymes et personnalités françaises quasi absentes

Comme nous l'avons abordé dans les paragraphes précédents, dans les deux premiers tomes du *CFU*, l'objectif linguistique a totalement supplanté l'objectif communicatif et culturel. La vocation de l'enseignement est plus académique que pratique, c'est-à-dire qu'au lieu d'entraîner les apprenants à pratiquer le français dans la vie réelle, les deux livres sont destinés à donner aux apprenants une connaissance linguistique fondamentale du français. Cela se traduit par la situation de communication fabriquée où la nationalité ou même l'identité des interlocuteurs importent peu. Ils sont soit désignés par des noms de famille chinois, des « grands prénoms de l'âge classique » (Besnard et Desplanques, 1991 : 24) français comme Joseph, Louis, Philippe, soit par l'identité professionnelle comme « le client », « l'employé » ou même tout simplement par les lettres A et B. La volonté de l'auteur est claire : entraîner les apprenants à mémoriser les structures et le vocabulaire composant les éléments fondamentaux des actes de langage. Les textes et dialogues présentent en majorité la vie des Chinois et la plupart des personnages fictifs sont des étudiants.

Les personnages célèbres et emblématiques français ne font l'objet d'aucun document pédagogique. Si nous ne comptons pas les noms des écrivains mentionnés à

la fin des extraits littéraires, seuls cinq personnages sont mentionnés dans les exercices et de manière fugitive.

VIII. Thème

5. 路易十八 (Louis XVIII) 刚刚加冕之后, 拿破仑 (Napoléon) 就回到法国。 (CFU : 88)
(Traduction proposée par l'auteur de la thèse : Louis XVIII était à peine sacré que Napoléon retourna en France.) (CFU : 88)

III. Traduisez en chinois :

Prise à Compiègne, vendue aux Anglais et abandonnée par Charles VII, Jeanne d'Arc mourut brûlée. (CFU :110)

Cependant, deux chefs d'Etat chinois et soviétique - le président Mao (5 occurrences) et Lénine (4 occurrences) - sont beaucoup plus évoqués et explicitement valorisés dans des textes et exercices. L'insistance sur la forte couleur idéologique communiste est évidente. En bref, dans les deux premiers tomes, seuls les caractéristiques géographiques de la France et des monuments de Paris semblent conserver un intérêt de l'auteur.

3.4.2 LF60 : personnages énonciateurs anonymes et hommes politiques prédominants

Par la graphie ci-dessous, nous voyons que la portée mythique du président Mao est incontestable dans ce manuel. Il est présent tant dans les textes principaux que dans les exercices. Il est à la fois dirigeant « clairvoyant » (LF60 III : 44), grand homme et idole des Chinois. Le texte de la leçon 8 du tome III fait découvrir sa vie quotidienne par le témoignage de son ordonnance. Les étudiants « étudient avec soin son œuvre » (LF60 I : 215) et son portrait se trouve sur le mur de la salle de classe.

En ce qui concerne les personnages célèbres français, ce sont d'abord les œuvres Victor Hugo et d'Alphonse Daudet qui sont les plus cités. Cependant, l'accent est mis sur les extraits des œuvres sélectionnés selon leur intérêts culturel et linguistique. Par exemple *La dernière classe* d'Alphonse Daudet est introduite dans tous les manuels de notre corpus sauf *En Route* en vue de mettre en valeur le patriotisme. D'ailleurs, plusieurs extraits littéraires des grands écrivains français comme Hugo et Maupassant sont utilisés dans des exercices de grammaire. Aucune précision sur les écrivains font partie du référentiel souligné dans les *livres verts*.

Si nous regroupons les personnages célèbres selon leurs professions, nous voyons que les chefs d'Etat ou les hommes politiques français (Gabriel Péri), chinois (le président Mao) et russes (Lénine) sont les plus récurrents (43,8%) contre les écrivains (33,1%), les journalistes (3,8%), ainsi que quelques d'autres professions comme poète, roi ou chimiste. Gabriel Péri et Marie Curie, bien que moins récurrents que les écrivains français, font l'objet de deux textes intitulés « Marie Curie étudiante » (leçon 9, *LF60* III) et « Gabriel Péri » (leçon 11, *LF60* III) et représentent donc les imaginaires valorisés des personnages célèbres français.

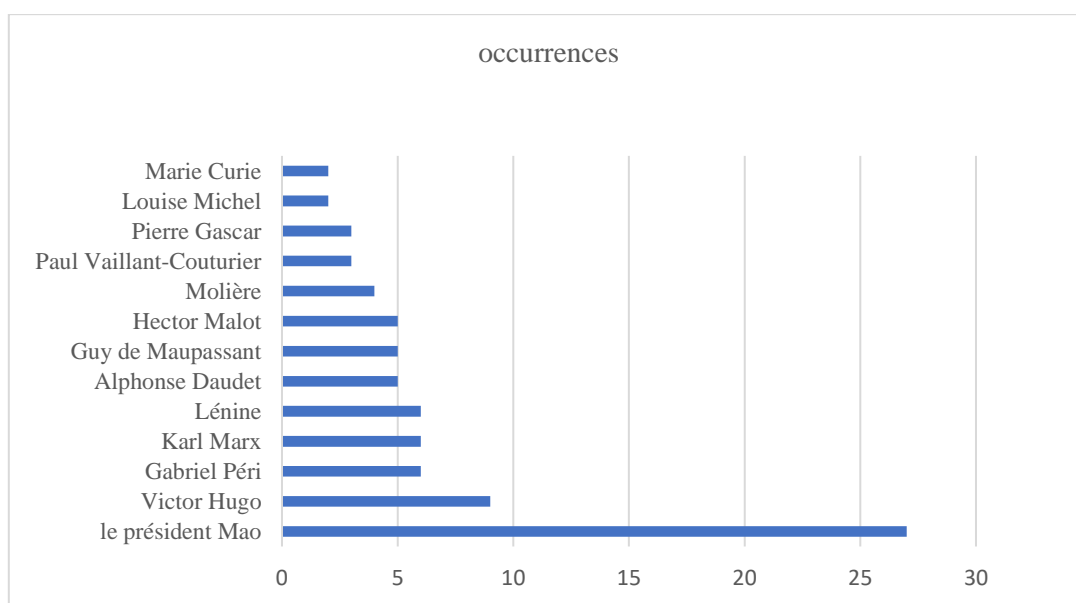


Figure 8 : Les personnes célèbres cités dans *LF60*

Les personnages fictifs sont très limités en nombre. En fait dans les tomes I et II du manuel *LF60*, la plupart des personnages fictifs sont représentés par les pronoms personnels comme « Je », « Nous », les noms de famille s'il s'agit d'un Chinois, les professions comme « bibliothécaire », « étudiant » ou tout simplement avec l'appellatif neutre et passe-partout en Chine « camarade ».

Le camarade Li vient de rentrer de Paris. Il a retrouvé un de ses camarades Tchen.
 Quel plaisir de te revoir, Li! Laisse-moi te regarder. Tu n'as pas changé.
 Toi non plus, tu sais! Un peu grossi, peut-être... (dialogue de la leçon 29, *LF60 II* : 275)

Le bibliothécaire : A qui le tour, s'il vous plaît ?
 L'étudiant : A moi, camarade.
 Le bibliothécaire : Que désirez-vous ?
 ... (dialogue de la leçon 27, *LF60 II* : 232)

Nous identifions dix personnages dont sept Français, un Chinois, un Africain et un Cubain. Ils ont un prénom fictif plutôt classique comme Jeanne, Louise, François, Jacques, Mochammed Ben Abdallah, etc. Quant à leurs professions, la plupart sont des étudiants en chinois qui font leurs études à l'Institut des Langues Etrangères de Beijing, des étudiants français, des paysans, des membres du Parti communiste chinois ou membre de la Ligue de la Jeunesse chinoise. L'identité des personnages étant floue, il n'empêche qu'ils interprètent les scènes de vie quotidienne et introduisent des actes de parole.

3.4.3 *LF70* : personnages énonciateurs symboliques et écrivains français accentués

Un total de 113 personnages célèbres sont évoqués dans la série *LF70*. Ils sont majoritairement présents dans les tomes III et IV du fait du nombre élevé des extraits littéraires utilisés comme documents pédagogiques. Dans le tome III, la plupart des célébrités ne sont mentionnées qu'à la fin du texte en tant que signataire de la source. Alors que dans le tome IV, les textes sont accompagnés d'une présentation en français plus ou moins précise des auteurs ou des célébrités citées dans les textes (Victor Hugo, Anatole France, Jean-Paul Sartre, Albert Camus, Alphonse Daudet, Jeanne d'Arc, Roger Martin du Gard entre autres), ce qui manifeste la valorisation de ces personnages par l'auteur du manuel. D'ailleurs, l'auteur ajoute une nouvelle partie « Un peu de stylistique » dans le tome IV et utilise beaucoup de citations classiques françaises dans les exercices de stylistique, d'où le nombre élevé d'occurrences des écrivains et poètes français. Nous observons un manque quasi total des célébrités françaises dans le tome I qui se concentre sur la culture chinoise avec le président Mao comme personnage célèbre le plus exposé. Comme les extraits littéraires sont relativement limités dans le tome II, nous ne trouvons qu'une vingtaine de célébrités chinoises et françaises dans les notes du texte ou des exercices. Hormis le président Mao, Zhou Enlai et Zhu De, trois autres chefs d'Etat chinois sont aussi les sujets principaux de trois textes, toutes les autres célébrités ne sont mentionnées qu'au passage.

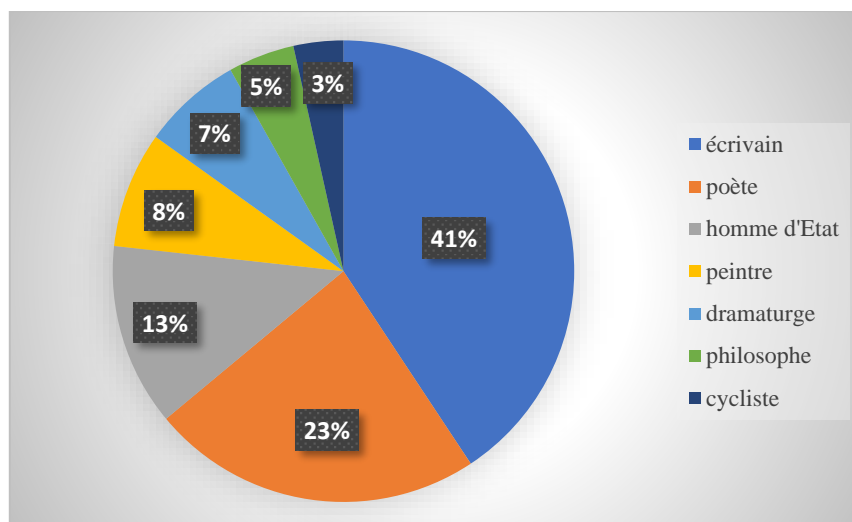


Figure 9 : Les personnes célèbres citées dans *LF70* : profession et pourcentage

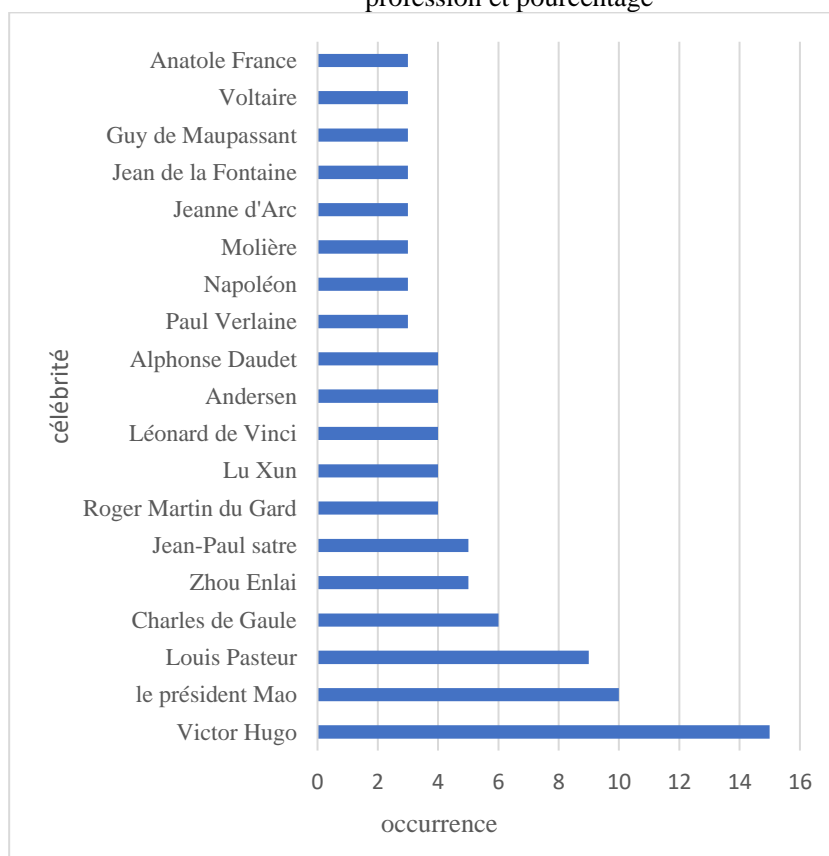


Figure 10 : Les personnes célèbres les plus citées dans *LF70*

Le poids quant à l'importance des célébrités se voit clairement dans la figure 14. Victor Hugo, avec 15 occurrences prime sur toutes les autres célébrités et peut être considéré comme la personnalité la plus emblématique de la France. En plus de ses œuvres (*Les Misérables*, *Notre Dame de Paris*) utilisés comme documents pédagogiques, sa vocation littéraire, sa pensée et ses écrits concernant la Révolution

française ainsi que certaines de ses citations sont aussi présentés par l'auteur du manuel dans les notes ou les exercices. Le président Mao, avec 12 occurrences est la personnalité chinoise la plus valorisée dans *LF70*. Sujets principaux de deux leçons (leçon 6 « La lutte contre la rage », leçon 15 « Le président au travail », *LF70 IV*), Louis Pasteur et Charles de Gaulle sont deux personnalités françaises importantes et bien valorisées. Ils sont suivis par Zhou Enlai (5 occurrences), ancien premier Ministre chinois, homme de grand prestige pour les Chinois et sujet principal de la leçon 16 du tome II.

Dans la série *LF70*, les personnages fictifs se trouvent dans les dialogues fictionnels dont les objectifs linguistiques et communicatifs sont plus manifestes que culturels. Si les situations de communication entre les Chinois dominent dans le tome I, des scènes de vie des Français apparaissent en grand nombre dans le tome II. A la différence de la série *LF60* dans laquelle les Chinois sont désignés par des noms de famille, l'auteur de *LF70* donne aux Chinois parfois un prénom simple et populaire des années 60 et 70 comme Wang Hua, Li Ming, Xiao Ling, Li Dong etc qui, plus qu'un signe symbolique, rendent les personnages plus vivants. Quant aux personnages fictifs français, l'auteur utilise des noms et prénoms populaires (Catherine, Philippe, Jacques, Isabelle, Christine, Françoise, etc) dont certains prénoms classiques sont très répétitifs, comme par exemple Pierre et Thibaut qui sont utilisés dans plus de 4 leçons.

L'accent étant mis sur les actes de parole, la profession et l'âge des interlocuteurs sont souvent imprécis. Nous pouvons identifier dans un nombre assez limité de dialogues étudiants (étudiant chinois à l'Institut des Langues Etrangères de Beijing ou étudiant français qui apprend le chinois), ouvriers, professeurs, ou chômeur. Concernant les relations entre les interlocuteurs, ils sont souvent camarades de classe, membres de famille, voisins, ou collègues.

3.4.4 *LF90* : personnages énonciateurs symboliques et la mise en relief du général de Gaulle

La série *Le Français* a vu le jour au début des années 90 du siècle dernier. C'était une époque où la culture et en particulier la culture de masse est promue par le gouvernement français à travers une série de programmes culturels : le Musée d'Orsay inauguré en 1986, la Pyramide du Louvre en 1993, la fête de la musique en 1982, le

boum des films, etc. Cependant dans la série LF90, les célébrités – les vedettes de la chanson ou du cinéma – représentant la culture populaire ne dominent pas les grands hommes politiques ou intellectuels qui font figure de porte-parole de la culture élitiste et marquent l'histoire de France.

Au total 183 personnes célèbres sont évoquées dans cette série, dont la plupart dans le tome IV. La pauvreté des personnalités emblématique est nettement observée dans le tome I et tome II destinés aux apprenants du niveau débutant. A partir du tome III, des extraits d'œuvres littéraires, d'articles de presse ou d'ouvrages sociologiques sont utilisés en grande quantité comme document pédagogique de la leçon.

Les noms de nombreux auteurs n'apparaissent qu'à la fin de l'article sans aucune introduction détaillée, comme Alain Kimmel, 4 textes sont issus de son ouvrage intitulé *Vous avez dit France ?*. Des personnalités intellectuelles, politiques ou appartenant au monde de l'art sont mentionnées soient dans les textes, la partie « un peu de civilisation française », la lecture supplémentaire, soient dans les exercices. Néanmoins le nombre de ces derniers reste infime.

« Nous savons encore que la France a un riche patrimoine culturelle. Des écrivains comme Voltaire, Diderot, Jules Verne et Sartre, sont connus dans le monde entier! » (LF90 II, leçon 7, texte :169)

« Il faut que nos cultures s'offrent très largement l'une à l'autre », disait le général de Gaulle à propos de l'Afrique, sachant que le repli sur soi équivaut à un suicide. (LF90 IV, leçon 16, texte :519)

Il nous a demandé : « Qui préférez-vous ? Balzac ou Zola ? » (LF90 IV, leçon 5, exercice :158)

« Oh ! mon pauvre capitaine! Je vais faire dire des prières afin que le ciel te restitue ta raison » (H. de Balzac). (LF90 IV, leçon 10, exercice : 331)

Si un nombre important de noms célèbres ne sont pas cités intentionnellement par l'auteur (ce qui explique le cas des célébrités évoquées dans les extraits de certains ouvrages ou articles de presse), trois personnages, héros principaux de cinq textes, font preuve de grand prestige. Ils sont Charles de Gaulle, Zhou En-lai et Marx (« Le président au travail », « une des dernières apparitions de Zhou En-lai en public », « De Gaulle à l'Elysée », leçon 11, LF90 III ; « Gaullisme et socialisme », « Les goûts littéraires de Marx », leçon1, LF90 IV).

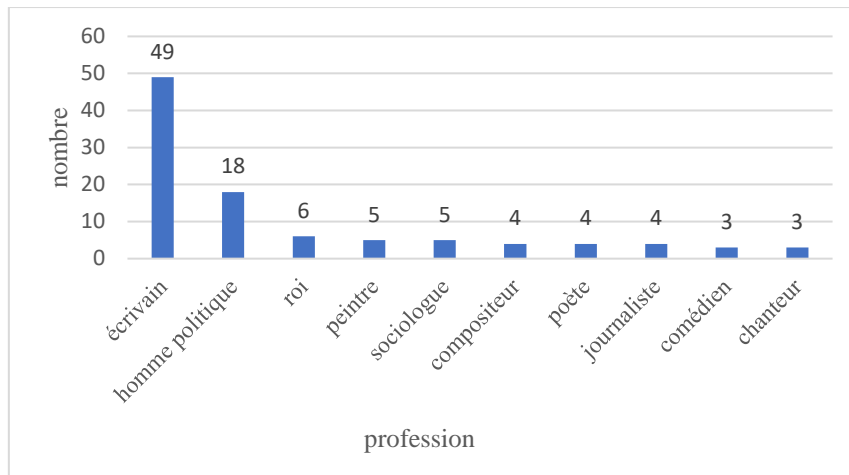


Figure 11 : Le nombre des célébrités françaises les plus récurrentes dans *LF90*

La graphique ci-dessus illustre le nombre des célébrités françaises de différents milieux mentionnées dans le manuel. Les écrivains l'emportent grâce à la quantité importante des documents authentiques servant de textes. Les hommes politiques viennent en deuxième place du fait que d'une part ils sont présents dans les textes en tant que personnages principaux connus et que d'autre part leurs politiques et leurs idées respectives servent d'articles authentiques autour de sujets sociaux (ex. « Le 8 décembre, le premier ministre, Jacques Chirac, annonce le retrait du projet de loi. Le 10, plusieurs centaines de milliers de jeunes défilent à Paris et en province. » (*LF90* IV, leçon 14 :440)).

Le général de Gaulle, évoqué dans 7 textes/exercices et devant toutes les autres personnalités, peut être considéré comme le personnage le plus emblématique même mythifié de la France. Il est suivi par Balzac (5 occurrences), Jacques Chirac (5 occurrences), Zola (4 occurrences), François Mitterrand (3 occurrences), Valéry Giscard d'Estaing (3 occurrences), Jules Verne et Voltaire (3 occurrences respectivement).

Les célébrités de nationalité autre que française sont très faibles en nombre. D'abord, dix Américains sont évoqués. Ils sont présidents, acteurs, scientifiques ou écrivains. Ensuite, huit Chinois dont l'ancien premier ministre Zhou En-lai ainsi que deux écrivains Lu Xun et Ba Jin sont les plus cités. Certains grands compositeurs et philosophes allemands (ex. Beethoven, Marx, Hegel), des romanciers belges (ex. Georges Simenon), des écrivains de renom russes (ex. Pouchekine) font leur apparition ponctuellement dans deux ou trois textes mais sans rôle important ni précisions.

Dans LF90, les dialogues fictionnels et les textes inventés ont pour objectif d'entraîner les apprenants à communiquer par la maîtrise des actes langagiers ou d'ouvrir le débat sur un problème culturel ou social. Les personnages fictifs sont symboliques et sont souvent désigné par un nom de famille comme M. Dupont, Madame Cusin, Legrand ou Ma (un nom chinois), un prénom simple comme Pascal, Paul, Catherine, Bernard... ou un appellatif familial surtout quand il s'agit d'un/une Chinois,e, comme par exemple Xiao Ming, Xiao Zhang. Dans le tome I, la grande majorité des personnages fictifs sont des étudiants. Des scènes de vie quotidienne sont interprétée avec une grande sobriété à cause de l'identité des personnages floue même manquante. Dans les tomes II, III et IV, nous voyons apparaître quelques professions identifiables et assez récurrentes comme ouvrier, agriculteur, professeur de français, saisonnier, facteur et concierge. Les personnages fictifs servant de représentants ou de porte-parole des travailleurs de différents milieux racontent la joie et la peine de leur vie.

3.4.5 ER : personnages énonciateurs authentiques et célébrités littéraires et artistiques prépondérantes

Si l'on regarde de plus près le nombre des personnages célèbres présents dans les trois tomes du manuel *En Route*, on observe une nette augmentation : 23 dans le tome 1, 63 dans le tome 2 et 112 dans le tome 3.

Le tome 1 vise essentiellement à l'enseignement d'un vocabulaire usuel et de la grammaire. Certaines célébrités sont évoquées dans des phrases isolées servant d'exemples pour l'objectif communicatif ou grammatical (ex. « Isabelle Adjani, c'est une belle actrice française. » (*ERI* : 136)). Le seul document authentique concerne un poème de Jacques Prévert *Déjeuner du matin*, destiné à enseigner le passé composé. Le dernier texte du tome 1 intitulé « Célébrités - ceux qui ont marqué notre univers » présente les célébrités que l'auteur considère comme essentielles et emblématiques parmi lesquelles Gustave Eiffel, Léonard de Vinci, Marie Curie et Les frères Lumière. 7 célébrités sont indirectement évoquées dans « le quiz des célébrités » de la même leçon : Charles de Gaulle, Albert Einstein, Napoléon, Michael Jackson, Confucius, Jet Li, Liu Xiang.

Les célébrités de toute nationalité arrivent en grand nombre dans les deuxième et troisième tomes destinés aux apprenants de niveau intermédiaire. Différents du tome 1 où la plupart des célébrités sont bien connues en Chine, ces deux tomes sont très complets dans le sens où ils abordent des personnes célèbres de toute époque, de tout milieu et de nationalité diverse. Parmi eux on peut citer Aristote, Victor Hugo, Rabelais, Delacroix... qui représentent la culture classique, Claude Monet, Van Gogh, Boris Vian, Jean-Paul Sartre qui rayonnent en tant qu'élites intellectuelles modernes, ou encore Stromae, Edward Bushnell, Mbappé, Sophie Marceau, Guo Jingjing...qui sont des symboles du glamour d'aujourd'hui.

Les célébrités françaises sont les plus évoquées de toutes les nationalités (146 occurrences). Les célébrités étrangères d'origine française se classent en deuxième rang avec 14 occurrences suivies par les célébrités chinoises, 13 occurrences.

Certaines personnes célèbres de nationalité autre que française sont évoquées au profit de la promotion des patrimoines culturels ou historiques français : «Ce monument n'a cessé d'inspirer poètes, artistes et musiciens, de François Villon à Victor Hugo et Paul Claudel. Le succès de la comédie musicale Notre-Dame de Paris, de Luc Plamondon¹⁶ et Richard Cocciante¹⁷, prouve le caractère intemporel du monument. » (ER2 : 16¹⁸). Les célébrités européennes sont souvent évoquées à cause des affinités historiques et culturelles de ces pays. De grands artistes anglais, espagnols et italiens (comme Sisley, Dali, Miro, Picasso et Léonard de Vinci) sont abordés avec des artistes et écrivains français dans la même séquence qui est consacrée à la vulgarisation des connaissances sur les courants artistiques et littéraires français.

¹⁶ Parolier canadien connu pour son travail dans les comédies musicales Starmania et Notre-Dame-de-Paris.

¹⁷ chanteur franco-italien

¹⁸ Texte de la séquence 1 dans la partie « Civilisation ». Il est intitulé « Les monuments historiques de Paris. Les phrases citées concerne le paragraphe qui présente Notre-Dame de Paris.

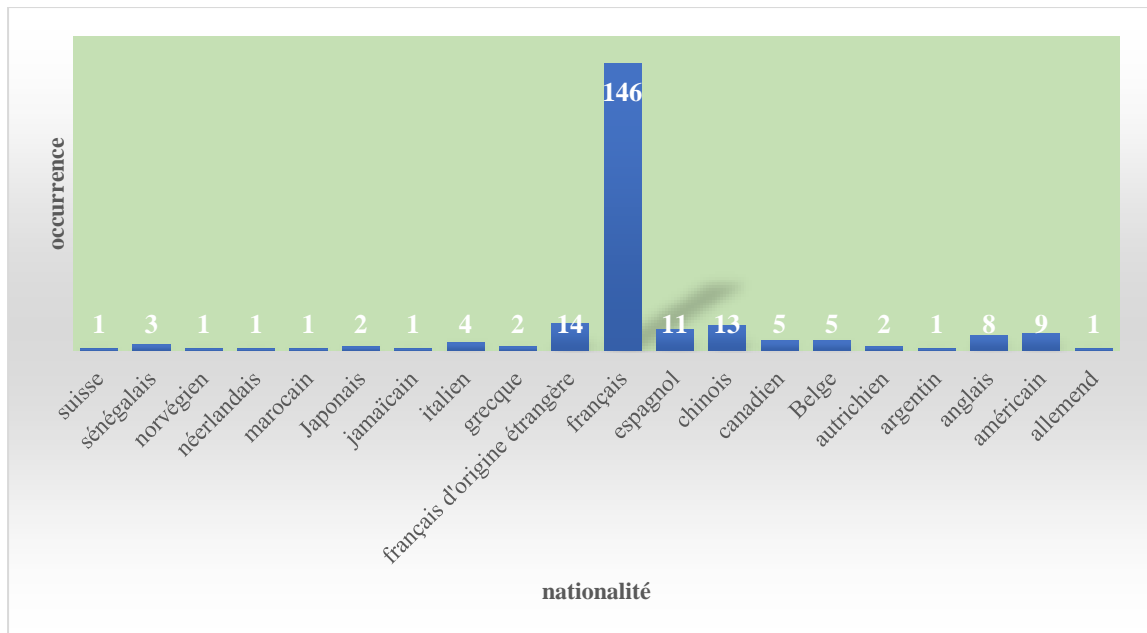


Figure 12 : Les occurrences des célébrités de différentes nationalités dans la manuel *En Route*

Si nous nous focalisons sur les célébrités françaises, nous constatons que le nombre des célébrités dans la littérature est beaucoup plus élevé que dans d'autres domaines. Dans le tome II, 17 extraits d'œuvres littéraires classiques ou contemporaines sont présentés comme documents pédagogiques principaux de la leçon. Dans le tome III, 13 extraits littéraires ou articles de presse sont utilisés dans le même objectif. Voici un schéma qui illustre le nombre des personnes célèbres dans les dix domaines les plus récurrents dans la série *En Route*.

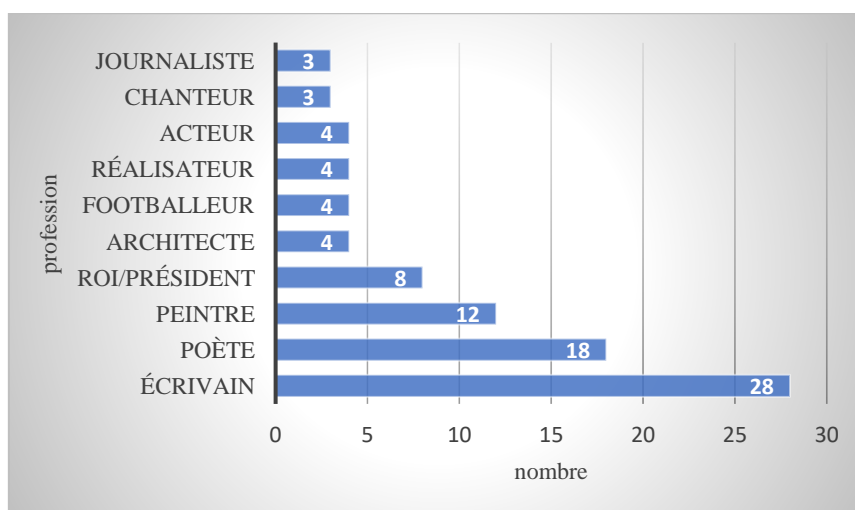


Figure 13 : Les célébrités françaises les plus récurrentes dans *En Route* : profession et nombre

Parmi les 115 célébrités françaises évoquées dans le manuel, 3 personnages ont plus de 3 occurrences. Ils sont Victor Hugo, cité 7 fois, Sophie Marceau et Zinédine Zidane cités tous les deux 4 fois, Sartre quant à lui est cité 3 fois. Ils peuvent être considérés comme des personnages emblématiques qui incarnent la culture cultivée et la culture populaire de la France.

Bien que fictifs, les personnages dans les dialogues fabriqués ne sont pas pour autant artificiels. D'abord, l'auteur a choisi pour ses personnages des prénoms français populaires comme Sylvia, Romain, Michael, Yasmina, Laetitia... Un seul nom de famille est très rarement utilisé pour désigner un personnage. Puis le choix des prénoms ou des noms correspond aussi à la nationalité des personnages. Nous voyons donc Thomas Lucas qui désigne un journaliste américain, Li Ming, professeur chinois, Antonio, professeur d'Italien, etc. Dans la plupart des conversations, les interlocuteurs sont souvent de différentes nationalités, p.ex. la conversation entre Xiaomei, fille au pair chez les Dubois et Monsieur Dubois (*ERI* : 147). De plus, les personnages sont mentionnés avec une précision soit sur la nationalité, soit sur la profession, soit sur l'âge. Les professions comme professeur, infirmière, mannequin, étudiant ont le plus de mentions.

Conclusion partielle

A l'issue de ce travail de reconstitution statistique des représentations socioculturelles, tel que nous l'avons fait dans les parties précédentes, nous constatons que plus de 70 ans après l'établissement de la République populaire de Chine en 1949, les aspects de la France représentés dans les manuels de FLE ont nettement évolués et se sont surtout multipliés. Certains aspects ont été renforcés au détriment des autres et certains ont été supprimés pour laisser place aux plus privilégiés. Le contexte historique joue grand jeu dans cette sélection culturelle. Nous allons faire un bilan diachronique afin de redresser l'évolution des conceptions didactiques qui marquent différentes époques.

Le premier panorama que nous dressons porte sur les fonctions des textes littéraires dans les manuels, car la thématique « littérature » occupe la place prédominante dans presque tous les manuels de notre corpus.

Selon Godard (2015), l'apport de la littérature en classe de langue se résume en trois grands axes : les compétences de lecture, la créativité langagière et l'éducation interculturelle. Dans la pratique, les textes littéraires sont souvent réduits à illustrer un point grammatical ou à constituer une simple source d'information culturelle. Ils sont sans conteste un modèle dominant dans la formation linguistique des apprenants. Néanmoins, il ne faut pas négliger le fait que la littérature reste aussi un enjeu fort des politiques éducatives. Dans *CFU* et *LF60*, les textes littéraires prédominent en nombre, ils sont principalement utilisés comme document pédagogique aux objectifs linguistique et stylistique et véhiculent en même temps l'idéologie valorisée par la Chine ; dans *LF70* et *LF90*, les extraits littéraires sont employés comme modèle linguistique et culturel qui transmet des représentations sur la France ¹⁹; aujourd'hui avec *En Route*, la littérature est plutôt un support visant à cultiver chez les apprenants une ouverture d'esprit ou les sensibiliser aux problèmes sociaux.

Le *CECRL* met en évidence la valeur de la littérature précisant les finalités des études littéraires comme suit :

Les littératures nationales et étrangères apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. (*CECRL* : 47)

Grâce à la littérature comme document déclencheur, on exerce des compétence différente : la prononciation, la grammaire, la compréhension de texte, la rhétorique et enfin la compétence culturelle. Bien que la finalité de la littérature varie d'un manuel à l'autre, la littérature française classique demeure dans tous les manuels de notre corpus avec son statut constant comme patrimoine culturel.

Il nous paraît intéressant de passer en revue les cartes géographiques formées par les occurrences des toponymes. Dans tous les manuels de notre corpus, la France et la Chine sont les pays les plus focalisés qui se situent alternativement en tête de la liste des toponymes mentionnés. Dans *CFU* et *LF60*, c'est le pays source qui est le plus

¹⁹ Dans *LF60* IV, l'auteur utilise un extrait de « Les Thibault » de Roger Martin du Gard comme texte pédagogique mais sans aucune exploitation culturelle ; alors que dans *LF70* IV, le même l'œuvre est citée, l'auteur choisit pourtant un autre extrait qui porte sur une visite médicale. Le texte est accompagné d'une présentation de l'auteur et de l'œuvre. Dans « le saviez-vous », l'auteur présente systématiquement la profession médicale en France, ce qui marque une cohérence entre le texte et la thématique culturelle.

évoqué. A partir des années 1970, l'altérité vis à vis de la France devient de plus en plus exposée dont les occurrences arrivent à l'apogée dans *LF90*. Si nous étendons notre vision à l'horizon international, nous constatons différents ensembles géographiques monter sur scène. Il y a d'abord des pays voisins de la France et de la Chine, tels que l'Espagne, l'Italie, la Suisse, le Japon, la Corée, etc. Ils sont mentionnés dans tous les manuels à cause de la proximité géographique. Il y a ensuite des pays particulièrement valorisés dans différents contextes historiques : les pays communistes comme l'URSS et Cuba par *CFU* et *LF60* qui marquent l'époque des années 1950 et 1960 ; l'Afrique par *LF70* qui met beaucoup d'accent sur l'indépendance des pays africains dans les années 1960 ; l'Amérique par *LF90* qui témoigne l'accélération de la mondialisation ; et les pays francophones par *En Route* qui développe l'altérité de la France à celle de la francophonie.

Nous terminons par un simple bilan des personnalités emblématiques. D'après les statistiques, la récurrence des personnes célèbres traduit d'abord un intérêt politique. Dans *CFU* et *LF60*, la culture du pays source l'importe avec le président Mao comme personnalité la plus mentionnée. Lénine, chef d'Etat de l'URSS et leader du monde communiste est également très exposé. En ce qui concerne les personnalités françaises, les hommes politiques, les militants communistes, ils sont relativement plus cités que les écrivains. Les statistiques révèlent ensuite un intérêt moral. Alphonse Daudet en est un exemple. Les œuvres d'Alphonse Daudet sont les plus utilisées dans *CFU* et *LF60* notamment « La dernière classe » qui est citée dans quatre manuels comme texte principal de la leçon. Malgré sa notoriété dans l'histoire de la littérature française moins sacrée que celle de beaucoup d'écrivains classiques comme Victor Hugo, Alphonse Daudet avec *La dernière classe* a eu longtemps sa place dans les manuels grâce à l'esprit de patriotisme exprimé dans cette œuvre. Dans le dernier manuel *En Route*, la littérature sert aussi de document déclencheur qui guide les apprenants à réfléchir sur un problème social afin d'établir une vision correcte de la vie et des valeurs. Enfin, les occurrences des personnalités reflètent l'intérêt de l'époque. Dans les manuels des années 1950 et 1960, beaucoup de documents authentiques sont des critiques politiques ou décrivent les portraits des héros/héroïnes militants surtout communistes. Alors que dans les manuels des années 1970 et 1990, ce sont les écrivains contemporains de différents prix littéraires qui prennent la tête de la liste. A l'heure actuelle, dans *En*

Route, les écrivains francophones dépassent les écrivains français en occurrences et cela grâce à l'augmentation de l'influence mondiale de la francophonie.

Pour conclure, les analyses quantitatives nous donnent une première compréhension de la représentation socioculturelle de la France dans les manuels. Elles nous amènent également à former l'hypothèse sur les facteurs qui influencent l'imaginaire de l'altérité : les interactions entre le pays source et le pays cible dans les domaines diplomatique, culturel ou encore individuel ; les valeurs préconisées par le pays source ; la politique linguistique du pays source et la conception didactique de l'auteur du manuel. Il ne faut pourtant pas négliger les stéréotypes profondément enracinés sur l'altérité, en l'occurrence, la France est un grand pays de littérature.

CHAPITRE IV LA REPRÉSENTATION DE LA FRANCE AU FIL DU TEMPS : ANALYSE QUALITATIVE

Dans ce chapitre, nous procédons à une analyse qualitative de notre corpus en nous appuyant sur la théorisation ancrée et la DHA. Les imaginaires et les réalités sur la France et les Français seront classés en cinq strates. Nous partons des imaginaires patrimoniaux solides et relativement statiques de la francité pour arriver aux imaginaires les plus instables, ou les plus « branchés » (Boyer, 1995), en passant par les traits d'identité collectifs (mode de vie, fonctionnement de la société, ensemble des systèmes dans lesquels l'individu a évolué) et sans oublier les questions internationales et multiculturelles. Par la théorisation ancrée, nous visons à une analyse du contenu qui fait ressortir les grandes lignes de représentations de différentes strates. Les stratégies discursives de la DHA nous aideront à repérer les unités de discours marquées par la subjectivité ainsi que les représentations porteuses des valeurs axiologiques.

Cette analyse qualitative nous amènera à répondre aux questions suivantes : Quelles représentations ont résisté au temps ? Quelles sont les pratiques culturelles considérées comme représentatives à l'échelle d'un peuple ? Quelles sont les représentations modifiées au fil du temps dans notre corpus ?

4.1 Cours de français universitaire

Composée de 5 tomes²⁰ et destinée aux étudiants de première à quatrième années à l'université, la série *Cours de français universitaire* se distingue par ses caractéristiques académiques et théoriques. Les deux premiers tomes réservés à la première phase d'étude dite fondamentale se focalisent sur les connaissances linguistiques (phonétique, grammaire, vocabulaire) avec des textes fabriqués et des exercices en abondance ; du tome III au tome V, sont exclusivement les textes littéraires classiques ou contemporains que les étudiants étudient de façon approfondie au niveau linguistique, littéraire et stylistique.

Une récapitulation des textes choisis dans les trois derniers livres nous permet de révéler les deux fonctions de la littérature française : l'une en tant que document

²⁰ La deuxième partie du tome III, jamais publiée, ne fait pas partie de notre corpus.

pédagogique véhiculant l'idéologie valorisée par la Chine, et l'autre comme connaissance culturelle patrimoniale. Le tome III comprend 14 textes littéraires de la fin du 19^e siècle au début du 20^e siècle. Ils abordent trois sujets : la guerre, la politique et la biographie d'une personnalité communiste. La plupart des auteurs sont des militants communistes comme Henri Barbusse, Jean Laffitte, Maurice Thorez auxquels s'ajoutent les maîtres du roman réaliste et naturaliste Alphonse Daudet et Emile Zola. Le patriotisme, le pouvoir du prolétariat, supplantent tout autre imaginaire culturel français. Les tomes IV et V sont plus volumineux que le tome III. Bien qu'ils partagent un point commun avec ce dernier sur la mise en valeur des auteurs progressistes et communistes qui propagent les pensées révolutionnaires, ils n'en restent pas moins différents. En effet, les deux tomes en question ressemblent aussi à un recueil de classiques littéraires français traversant les courants intellectuels les plus importants de l'histoire de la culture française : le classicisme, le siècle des Lumières, le romantisme, le réalisme et le naturalisme. Nous y trouvons de grands noms comme Hugo, Maupassant, Voltaire, Mérimée, Flaubert, La Fontaine, Stendhal, Balzac, Zola, Corneille et Molière.

Les tomes I et II ont été rédigés pour les étudiants débutants de première année. Les documents authentiques sont rarement présents dans les leçons, en revanche, ils se trouvent dans les parties « Chants et Poésies » et « Lecture à domicile » en tant qu'annexe. Des dialogues fictifs, des textes synthétiques et des exercices de grammaire et de vocabulaire forment le contenu principal des deux premiers tomes. En comparaison des représentations endogènes, les représentations sur la France sont bien limitées sinon superficielles. Pourtant, les tomes I et II constituent un corpus plus représentatif pour notre analyse, car ils révèlent plus concrètement la situation socio-historique que vivaient les auteurs de ce manuel.

4.1.1 « La France est un pays maritime »

Seuls deux textes sont rédigés pour représenter explicitement la France, dont « Paris » dans *CFU I* leçon 8 et « La France » dans *CFU II* leçon 25. Ils servent de premiers documents qui conduisent les étudiants aux connaissances générales sur le pays dont ils apprennent la langue. Nous pouvons relever d'autres représentations patrimoniales sur la France dans certains dialogues, des exercices ou des phrases d'exemple qui sont néanmoins relativement moins précisés.

La France est d'abord présentée d'un point de vue purement géographique. Dans la leçon 25 du *CFU II*, l'auteur décrit la situation géographique de la France (« *dans l'ouest de l'Europe* »... « *bornée au nord par la Manche et la mer du Nord* »... « *pays maritime, baignée par deux mers : l'Océan Atlantique et la Méditerranée.* »), ses pays voisins, son relief, le climat et les villes principale. Pour accompagner le texte, l'auteur a mis une carte de France qui met aussi en valeur les caractéristiques géographiques du pays.

Les villes principales françaises sont représentées de manière très simplifiée :

...Paris, la capitale, sur la Seine ; Marseille, le plus grand port de commerce, sur la Méditerranée ; Bordeaux, port de commerce, sur l'Océan Atlantique ; Lyon, célèbre par ses soieries et au nord de la France—Lille, centre textile. (*CFU II* : 79)

Pourtant, l'auteur a mis beaucoup d'encre à décrire Paris dans *CFU I* et n'a pas épargné ses éloges à l'égard de la capitale, seul icône culturel présent dans le premier tome de ce manuel.

Paris est la capitale de la France. C'est une très belle ville. C'est une ville d'art, connue par la beauté de ses monuments : Notre-Dame, l'Arc de Triomphe, le Palais du Luxembourg, le Louvre, etc.

A Paris il y a beaucoup de places, beaucoup de rues et d'avenues. Les places sont larges et belles...

[...]

Les rues et les avenues des quartiers bourgeois de Paris sont larges et belles, mais les rues des quartiers ouvriers sont étroites et sales. (*CFU I* :143)

La beauté de Paris est explicitement louangée avec les qualificatifs comme « *belle* », « *large* » et la nomination « *ville d'art* » met en relief le renom de cette capitale dans le milieu artistique. La dernière phrase au sujet des quartiers ouvriers, d'un ton concret, semble incohérente avec le corps principal du texte. La splendeur de la richesse patrimoniale de la capitale est subitement couverte d'une couleur contrastée. Une dichotomie des conditions de vie des deux classes sociales capitaliste - ouvrier est ainsi exposée.

Lyon, deuxième grande ville de France dans les années 50, tient une place particulièrement importante en comparaison avec d'autres grandes villes françaises. Bien qu'elle ne soit pas le sujet d'un texte principal, elle est cependant très précisément

décrite dans un exercice de grammaire. Des sites touristiques aux spécialités locales en passant par de beaux paysages naturels, la description de cette ville n'en est pas moins détaillée et vivante que celle de Paris.

Nous (passer) toute la matinée à admirer le Vieux Lyon, avec ses belles églises, ses couvents, ses vieilles maisons et ses monuments historiques...

Nous (visiter) le Guignol du Gymnase, théâtre de marionnettes que nous (trouver) très amusants. Le type de Guignol est originaire de Lyon, mais il est devenu populaire dans toute la France...

Comme Lyon est le plus grand centre de la soierie du monde entier on peut s'imaginer l'activité extraordinaire du quartier des Terreaux à cette heure, quand tout le monde quitte son travail.

...Il y a aussi de très belles allées, et des jardins botanique et zoologique, c'est un parc bien digne de la seconde ville de France. (CFU2 : 117)

L'admiration de l'auteur pour la ville de Lyon est clairement exposée par des subjectivèmes (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 94) affectifs comme « amusants », « extraordinaire » et évaluatifs comme « belles » et « populaire ». En plus, le superlatif « le plus grand » met en avant le statut particulièrement important de cette ville dans le monde entier.

La littérature française, patrimoine culturel représentatif de la France, sert plutôt de document pédagogique pour l'enseignement de la langue. Les noms des écrivains ou des œuvres ne sont évoqués que de manière épisodique dans certains exercices :

Je lis un roman de Victor Hugo. (CFU1 : 32)

能与维克多·雨果比美的作家并不多。(traduction proposée par l'auteur de la thèse : Peu nombreux sont les écrivains qui ont un renom aussi grand que Victor Hugo.)(CFU1: 88)

4.1.2 La France en période de guerre

Nous remarquons une absence quasi-totale de la représentation du vécu contemporain de la France dans le CFU. La modernité de ce pays ne fait l'objet d'aucune leçon. Nous voyons, dans un nombre très limité de textes ou dialogues quelques scènes fragmentées de la vie quotidienne des Français, comme faire des achats au « Grand Magasin du Louvre », « un des plus grands magasins de Paris » (CFU2 : 57) ; passer des vacances à Cannes, faire « un voyage avec Jean sur la Côte d'Azur » (CFU2 : 42) ; aller à la poste pour acheter des timbres-poste et envoyer un télégramme (CFU2 : 50), ou encore prendre le déjeuner au wagon-restaurant pendant un voyage en train (CFU2 :105). Centrés sur l'acte de parole, ces dialogues ont

pour fonction de créer des contextes situationnelles favorisant l'enseignement du vocabulaire et des structures grammaticales. Par conséquent, les représentations socioculturelles ne sont que quelques taches de panthère, par lesquelles nous observons difficilement la société française.

Cependant, grâce aux extraits littéraires servant de lecture à domicile (tome II) et aux documents pédagogiques principaux des leçons (tome III, IV et V), nous voyons une France combattante et révolutionnaire. Combattante, parce que plusieurs textes racontent des histoires passées pendant des guerres : la guerre franco-prussienne, les deux guerres mondiales et la guerre civile en France ; révolutionnaire, parce que beaucoup d'auteurs cités sont des militants communistes, et les personnages décrits sont braves, héroïques et patriotiques.

4.1.3 Les paysans laborieux « malheureux » mais « sympathiques »

Dans *CFU1* et *CFU2*, les représentations anthropologiques sur les Français sont extrêmement réduites. Les personnages sont soit sans prénom (par exemple « un vieux paysan français » dans la leçon 27 du tome II, « une vieille institutrice » dans un texte annexe), soit dotés d'un prénom fictifs. Ils sont des héros dans des textes inventés, semi-authentiques ou authentiques. Nous trouvons quatre textes sur le portrait des Français qui pourraient nous aider à connaître plus ou moins la manière dont les Français conceptualisent le monde.

Il s'agit d'abord de deux extraits authentiques servant de textes principaux des leçons 27 et 28. « Un vieux paysan français » (*CFU2* : 90) écrit par Victor Fink raconte l'histoire d'un vieux paysan français qui offre « ses plus beaux épis » devant la statue de Lénine lors de l'exposition de 1937 à Paris. Avec un croquis à l'apparence agreste, une succession d'actions respectueuses et un discours simple mais solennel, l'auteur décrit un paysan français plein de considération pour Lénine.

...Il portait la blouse bleue des paysans, un chapeau aux larges bords et de gros souliers.

...Le vieux déposa cette gerbe sur le socle de la statue.

Vous avez connu Lénine ?

Il me répondit simplement :

Non, Monsieur, je ne l'ai jamais vu, mais je sais qu'il a peiné toute sa vie pour rendre la vie de

l'humanité moins dure.(CFU2: 90)

« Mon éducation politique » (texte de la leçon 28, tome II) est l'extrait de l'œuvre *Fils du Peuple* de M. Thorez, écrivain français communiste. Dans la narration du héros sur son parcours scolaire et professionnel pendant la pénible période de la première guerre mondiale, l'éducation politique n'est mentionnée que dans une phrase. L'admiration du héros pour les paysans français, ses éloges cordiaux à leur égard dominant son témoignage.

...Les habitants étaient très sympatiques. Ces pauvres gens tâchaient de nous rendre la vie moins pénible.

...

Mon patron était de tendance révolutionnaire. Mon éducation politique était facilitée par le spectacle que j'avais sous les yeux. Quand je vis le paysan français, je l'appréciai. Le paysan était le frère de l'ouvrier, un frère malheureux comme lui, exploité comme lui. (CFU2 : 98)

Nous remarquons aussi le portrait de deux personnages français fictifs, humbles mais braves : « la vieille institutrice » qui ose dire « non » aux fascistes et « Jean », un garçon qui indique exprès le faux chemin aux soldats prussiens. Les deux portraits sont annexés à la fin du livre avec des contes d'enfants et des extraits littéraires classiques. Tous ces personnages représentent le peuple français laborieux et misérable mais admirable et respectable.

4.1.4 Paris, Pékin, Moscou et Stalingrad

La rencontre entre les Français et les Chinois ne sont guère présentes dans *CFU*. En effet, dans le tome I, à l'exception de certains dialogues où les interlocuteurs sont anonymes, nous ne voyons aucun contact entre les deux peuples. La langue française est le seul lien qui associe les Chinois avec l'Autre France. Dans le tome I, les communications ont lieu plutôt en classe de langue : les étudiants chinois à l'Institut des Langues étrangères apprennent le français avec un enseignant chinois qui pratique une méthode d'enseignement traditionnel. Dans le tome II, nous trouvons un seul texte dialogique qui semble se passer entre un Chinois et un Français. La conversation a pour sujet le Jardin zoologique de Pékin. Le Chinois, anonyme et nommé par la lettre A présente le Jardin zoologique, « un des endroits les plus curieux de Pékin » à son interlocuteur B (on suppose qu'il est français parce que son fils s'appelle Jean). Sa présentation suscite l'intérêt et la curiosité de B qui lui dit finalement « Vous nous ferez

visiter un de ces jours ce bel endroit ! Je crois que ça amusera énormément mon petit Jean ». (CFU2 : 85)

La capitale de la France et celle de la Chine sont mises en valeur certes, mais en nombre de représentations surtout laudatives, elles sont moins importantes que les grandes villes russes dont Moscou et Stalingrad. Le rapprochement des Français avec les Russes est mis en lumière par deux textes, documents pédagogiques principaux de deux leçons : « Deux touristes visitent Moscou » (CFU1 : 184) et « Stalingrad d'après guerre ».

En premier lieu, Moscou est une ville de rêve. (CFU1 : 184) Deux étrangers dont la nationalité n'est pas dévoilée visitent Moscou. A lire le récit, nous voyons que la capitale de la Russie leur a beaucoup plu de tous aspects : les curiosités touristiques, la gastronomie sans oublier la culture artistique-l'opéra.

Les voilà sur la Place Rouge. Voilà le beau Kremlin avec ses vieilles tours.[...] Aujourd'hui nous allons visiter le mausolée de Lénine et e Staline.[...] Le soir ils ont écouté l'opéra « Le Prince Ignor » de Borodine. Cet opéra leur a beaucoup plu. Les artistes ont très bien chanté. (CFU1: 176)

En deuxième lieu, les Français éprouvent une grande admiration pour Stalingrad, ville détruite par la guerre et reconstruite grâce à son « peuple héroïque ».

Dans le monde entier on connaît l'histoire de cette ville. Tout le monde se rappelle la bataille de Stalingrad. On a traduit son histoire en plusieurs langue. Un cheminot français a dit un jour :

Cet hiver j'irai avec mes camarades à Stalingrad. Dès que j'aurai vu cette ville, je la décrirai. Quand mes camarades auront vu stalingrad, ils comprendront encore mieux ce peuple héroïque. » (CFU2 : 56)

D'autres pays ne sont guère évoqués dans le manuel. L'auteur distille ponctuellement dans certains exercices de grammaire des représentations sur les Allemands, qui sont des occupants pour la France et des fascistes pour le monde. La relation franco-allemande n'est évoquée que dans le contexte historique de la guerre.

« Quand les Allemands occupaient la France, le peuple français menait une vie douloureuse. » (CFU2 : 80)

« Avez-vous été à Varsovie avant la dernière guerre mondiale ? J'ai appris que cette ville, si belle autrefois, a été presque complètement détruite par les hitlériens. » (CFU2 : 90)

En résumé, les représentations dans la strate de la communication interculturelle se révèle rares dans *CFU* du fait des textes dialogiques homogènes en termes de nationalité des interlocuteurs. Quant à la strate de relation internationale, les représentations sur la Chine sont mises en avant en parallèle avec celles sur la France sans que les deux pays soient en contact, en revanche, la relation franco-russe est particulièrement valorisée.

4.2 *Le Français des années 60*

Comme *Cours de français universitaire*, *Le Français des années 60* est constitué de documents pédagogiques qui manifestent la domination de la culture source. Si les extraits des œuvres littéraires françaises sont largement utilisés dans le tome IV, les textes fabriqués et les dialogues fictifs abordant la culture française restent très limités. A part les extraits littéraires, divers documents authentiques sont sélectionnés soit comme documents pédagogiques servant de textes exemplaires dans les rubrique « Lecture courante » ou « Exercices », soit comme documents supplémentaires que les apprenants peuvent lire après la classe. Parmi ces documents nous notons en particulier les chansons révolutionnaires et populaires, les poèmes, les contes et les fables. La pauvreté de représentations sur la France peut être constatée à cause des thématiques socioculturelles réduites à la strate patrimoniale et à celle des relations internationales. En bref, les représentations géographiques et historiques prédominent en nombre et constituent les imaginaires essentiels sur le pays cible.

4.2.1 La France sous l'aspect géographique

La représentation patrimoniale de la France est abordée essentiellement dans trois textes. Le premier, intitulé « La France » se trouve dans le tome II et aborde le pays cible de manière panoramique. Le texte présente seulement quelques aspects géographiques du pays : les pays voisins, les principales montagnes, le climat, les grands fleuves, la population et les principales villes françaises. Le deuxième, toujours dans le tome II, est un dialogue entre deux Chinois.,L'un raconte à l'autre sa visite à Paris. Les sites touristiques les plus célèbres comme la Tour Eiffel, Notre-Dame de Paris et l'Arc de Triomphe sont rapidement énumérés, alors que le cimetière du Père-Lachaise est mis en exergue en raison de la Commune de Paris, mouvement révolutionnaire qui a profondément influencé la Chine.

-Et tu es allé au (cimetière du) Père-Lachaise ?

-Oui, j'y suis allé une fois. Tu sais que chaque année, des milliers de travailleurs parisiens viennent rendre hommage aux héros de la Commune devant le Mur des Fédérés. (LF60 : 277)

Le troisième texte intitulé « L'intérêt de l'étude du français » se trouve à la fin du tome IV et sert de point final de tout le manuel. Il s'agit du préambule du livre de Marcel Cohen *Histoire d'une langue - le français*. A l'appui du texte, l'auteur du manuel montre aux étudiants l'histoire de la langue française et l'espace francophone. Il souhaite en plus rappeler aux étudiants la complexité de l'étude d'une langue étrangère, parce qu'il est question non seulement de la langue, mais aussi de son histoire et de la société où elle se parle et c'est de tout cela que l'on trouve l'intérêt de l'étude du français.

Nous constatons un nombre non négligeable d'exercices susceptibles de susciter la curiosité de l'apprenant sur la culture patrimoniale de la France. Il s'agit des exercices oraux ou grammaticaux créés à partir des imaginaires de la France. Et ces imaginaires de l'aspect géographique concernent soit un développement du contenu du texte, soit une simple répétition sous forme de questions des éléments culturels évoqués dans le texte. En voici quelques exemples.

VII. Reliez les deux propositions par un pronom relatif et faites toutes les modifications nécessaires :

1. La France est située à l'ouest de l'Europe. C'est un des grands pays de ce continent. ...3. Je connais des villes en France. Ces villes sont Paris, Marseille et Lyon....5. le paysage était très varié. Nous avons admiré ce paysage dans la vallée du Rhône....(LF60 II :186)

II. Emploi des articles

Remplacez les points par un article convenable, défini, indéfini, partitif ou contracté, ou supprimez les points :

15. Avez-vous déjà visité.....France? -Oui, je suis déjà allédeux fois en.....France, fois en..... avion,..... fois par train.

16. Lyon est..... ville industrielle. On y fabrique..... soieries.

17.principaux ports de commerce français sont le Havre sur Manche et Marseille sur.....Méditerranée.Bordeaux est aussi.....port de.....commerce.

18. On cultive beaucoup de vignes dansenvirons de Bordeaux. On y fabrique vin blanc et ...vin rouge. vins de Bordeaux sont célèbres dans..... monde entier. (LF60 II : 301)

4.2.2 La France, « un pays industriel et agricole »

La série *LF60* n'est pas complète dans le sens où les représentations sur le vécu contemporain de la France sont quasi-absentes. Seule l'agriculture semble conserver un intérêt particulier avec un seul texte intitulé « En Normandie » (leçon 2, tome III). C'est un extrait de *Au pays de France*, ouvrage de Camerlynck. L'abondance et la variété des produits agricoles et la terre féconde de la Normandie traduisent la fierté de l'auteur du texte envers cette région. L'éloge de l'auteur pour la Normandie ne s'arrête pas à l'accumulation des spécialités agricoles : « Pommes de terre, carottes, navets, betteraves, artichauts, petits pois, haricots verts, épinards, enfin la salade, tout pousse à merveille dans ce sol. » Il insiste aussi sur la modernité de la production agricole en France :

Vous rencontreriez presque toutes les cultures sur ce sol que le paysan normand féconde par des méthodes de plus en plus modernes. (*LF60* III : 15)

4.2.3 Les vacances et la cuisine

Nous remarquons une pauvreté évidente des représentations socioculturelles sur la France dans les *livres verts*. Parmi les 39 documents principaux (textes et dialogues) relatifs à la France, seuls trois abordent les sujets socioculturels : les vacances et les bonnes manières à table. Les représentations patrimoniales sont dominantes avec des textes littéraires. Le pays cible reste une altérité éloignée et archaïque.

D'abord, les vacances. Thématique socioculturelle la plus récurrente. Plusieurs documents pédagogiques démontrent l'aspiration des Français à la belle vie à la campagne à travers le sujet de vacances. Pour accompagner le texte « La France » (leçon 24, tome II), l'auteur du manuel a créé un dialogue dans la même leçon sur les vacances des Français. À l'aide d'une conversation de deux étudiants français, l'auteur montre aux apprenants des projets de vacances intéressants en insistant sur la description du paysage des lieux de vacances : les Vosges, la Côte d'Azur, la vallée du Rhône, les Alpes, etc. L'accent est en effet mis sur la richesse naturelle du pays plutôt que sur les activités de loisirs. Cependant, au moyen d'un petit dialogue fictif, l'auteur met en lumière pour la première fois le mode de vie des Français.

Louis Renoux : Enfin les vacances ! Où vas-tu, toi, Yvonne ?

Yvonne Baillot : Pour moi, c'est bien simple, je vais chez mes parents, dans un petit village des Vosges.

...

Y.B. Oh non ! J'aime bien ce village, c'est mon village natal, il est agréable d'y vivre. Imagine un peu : une rivière aux eaux claires, de belles prairies dans la vallée », de grandes forêts sur les montagnes...Mais toi, tu ne me dis pas tes projets ?

L.R. Oh, j'irai camper sur la Côte d'Azur avec un groupe de camarades...(LF60 II : 175)

« La fin des vacances » est une synthèse servant de document pédagogique de la leçon 6 du tome III. Sans raconter les activités des vacances, l'auteur décrit d'abord le paysage rural d'une maison de vacances en période de fin d'été, puis se focalise sur « l'animation lourde de mélancolie » d'une famille qui achève ses vacances et prépare son retour pour Paris. Nous lisons entre les lignes la joie et l'excitation des enfants pour le voyage et leur satisfaction des vacances terminées. Encore une fois, est souligné l'attachement des Français à la vie tranquille et oisif à la campagne.

Ensuite, la cuisine. Nous ne voulons pas utiliser le mot « gastronomie » parce que ce n'est pas l'art culinaire ni la richesse gastronomique française qui est en question. Le seul texte en la matière est un extrait de l'œuvre de Jules Vallès intitulée « Jacques Vingtras ». L'auteur décrit une scène de table où le garçon fidèle aux leçons de sa mère a conservé les belles manières tout en souffrant de ne pas avoir bien mangé. A lire les questions de compréhension à la fin du texte, nous voyons bien l'intention de l'auteur du manuel de faire réfléchir les apprenants chinois sur les manières de table à la française.

6. Est-ce que dans les repas chinois on sert la soupe dans des assiettes ?

7. Dans quel genre d'assiette met-on la soupe dans un repas occidental ?

17. A quoi sert une serviette de table ?

Que pensez-vous des belles manières conseillées par la mère à son fils ? (LF60 IV : 20-21)

Nous trouvons dans des exercices des phrases ou paragraphes favorables à susciter la curiosité des étudiants envers l'Autre-France, en particulier envers les sites touristiques, les monument historiques, bref, envers la richesse patrimoniale. Du point de vue socioculturel, c'est toujours et uniquement la cuisine française qui est convoquée.

(Emploi des prépositions)14. les Français se nourrissent-ils le riz ?- Non, ils se nourrissent.....le pain,les légumes etla viande. (LF60 II : 313)

(Accord des participes passés) 13. La France produit des vins très variés. En ont-ils (bu) ? (LF60 II : 310)

(Questions orales) 3. Buvez-vous souvent du café ? 4. Qu'est-ce que les Chinois aiment mieux (en général), le café ou le thé ? Et les Français ? (LF60 II : 198)

4.2.4 Les Français courageux et patriotiques

Dans les *Livres verts*, les représentations de la strate anthropologique sur le peuple français se manifestent dans les œuvres littéraires choisies comme documents pédagogiques ou lecture. Nous constatons que les éléments de langue comme le lexique et la grammaire ne sont pas les seuls paramètres dont l'auteur du manuel tient compte. Si les grands classiques comme ceux de Molière ou de Maupassant sont incontournables du fait de leur statut particulier dans la littérature française, beaucoup d'autres ouvrages sont sélectionnés plutôt pour leur valeur d'éducation. La guerre, la révolution, l'héroïsme sont les trois thèmes les plus récurrents des extraits littéraires où les Français sont dépeints comme courageux et patriotiques.

Un extrait de « La dernière classe » d'Alphonse Daudet (leçon 7, tome III) raconte une histoire qui se passe après l'annexion de l'Alsace-Lorraine par les Allemands à la suite de la défaite de la France. Le maître de la classe finit avec beaucoup d'émotion son dernier cours de français et écrit au tableau « Vive la France ! ». Bouleversé d'apprendre que le français ne sera plus permis d'être enseigné à l'école, le petit Frantz regrette de ne plus pouvoir apprendre sa langue maternelle qu'il sait à peine écrire.

Dans la leçon 11 du tome III, plusieurs documents pédagogiques portent sur les héros français fusillés par les hitlériens pendant la Seconde Guerre mondiale. D'abord, dans « Gabriel Péri », texte principal de cette leçon, c'est une lettre rédigée par le jeune résistant communiste Gabriel Péri en prison sous l'occupation allemande (leçon 11, LF60 III : 137). Une autre lettre, anonyme, est proposée dans l'exercice de version de la même leçon. C'est la lettre d'un « papa » qui « va être fusillé, parce qu'il a voulu que notre chère France soit libre et heureuse ».

Sachez que donner sa vie pour son pays n'est pas seulement un sacrifice, mais qu'il est aussi la meilleure preuve de l'espoir que notre pays sera un jour parfaitement libre et heureux. (LF60 III : 148)

Dans les leçons 14 et 15 du tome III, deux extraits de Maupassant sont retenus comme documents pédagogiques : *Deux amis* et *Le père Millon*. Le père Millon et les

deux pêcheurs M. Morissot et M. Sauvage sont les héros patriotiques. Devant les soldats prussiens, les trois héros, d'un air grave et digne qui inspire du respect, refusent de révéler le mot d'ordre de l'armée française. Tous les trois sont fusillés par les Prussiens.

Enfin et surtout, les Parisiens incarnent le mieux l'héroïsme et le patriotisme. La Commune de Paris fait l'objet de la leçon 3 du tome IV. Il s'agit d'une synthèse laudative dans laquelle l'auteur cite à plusieurs reprises les discours de Lénine et de Marx pour apprécier le grandiose de cet événement.

La Commune « représentait le pouvoir ouvrier ; c'est elle qui avait affranchi les travailleurs. Sous l'œil de l'armée prussienne, qui avait rattaché à l'Allemagne deux provinces françaises, la Commune rattacha à la France les ouvriers du monde entier. » (Karl Marx) (*LF60 IV* : 33)

4.2.5 La confrontation des deux mondes

Dès le début de la série *LF60*, dans le tome I, les représentations multiculturelles sont mises en avant, elles se limitent pourtant au contact sino-africain. Il s'agit d'une simple communication quotidienne entre un étudiant africain et un étudiant chinois de première année à l'université. (leçon 9, tome I). Les représentations à cette strate se multiplient dans les trois tomes suivants. En règle générale, le monde francophone n'est pas présenté comme une communauté à part entière. Les rapports entre la France et les pays africains sont définis surtout par la colonisation. Le peuple africain est hautement apprécié pour avoir lutté pour leur liberté et indépendance, alors que la France est représentée comme un pays colonisateur occidental.

(Exercice : remplacez les points par l'adjectif possessif convenable) L'Algérie a gagné...indépendance en 1962. Nous admirons les combattants algériens etlongues années de lutte. (*LF60 II* : 305)

(Exercice : remplacez les tirets par un des adjectifs suivants) Les pays coloniaux du continent africain deviendront des pays __ (indépendants), malgré les colonialistes __ (européens) qui ne veulent pas renoncer à leur privilèges. (*LF60 III* : 54)

Le contact Chine-France se traduit par les voyages des Chinois en France. Il s'agit surtout de découvertes des Chinois durant leur visite en France. Pourtant, les Français sont rarement présents en Chine. Deux documents en la matière sont à souligner : l'un est un dialogue (leçon 29, tome II) entre deux collègues chinois pour parler d'une visite à Paris, l'autre est un exercice de grammaire à base d'une narration concernant aussi un voyage en mission d'un Chinois en France. Ces imaginaires sans profondeur ni détails

sont en effet le reflet de l'intérêt et de l'impression des Chinois portés à la France dans le premier contact avec ce pays.

(Exercice : Mettez aux modes et aux temps convenables les verbes entre parenthèses) L'année dernière, la camarade Wang (accompagner) une délégation chinoise en France. Elle y (rester) un mois, elle y (voir) beaucoup de choses. Avant son retour en Chine, elle (écrire) une longue lettre à son ami Li. Elle lui (dire) : « Je (être) à Paris depuis un mois, mais je ne (connaître) pas encore Paris. Si l'on (vouloir) bien le (connaître), il (falloir) y rester plusieurs années. » Depuis son retour à Pékin, elle nous (parler) souvent de son séjour à Paris. Un jour, elle nous (décrire) les quartiers populaires qu'elle (visiter) avec la délégation. Elle nous (dire) que les ouvriers français (être) très sympathiques. Enfin elle (dire) aussi qu'elle (aller) encore une fois en France l'année prochaine. (LF60 II : 286)

La représentation des rapports entre la France et l'Allemagne est très tendue en raison de la guerre franco-prussienne et de la Seconde Guerre mondiale. Dans plusieurs extraits littéraires, l'histoire se situe dans des périodes de guerre. Nous citons entre autres *La partie de billard* et *La dernière classe* d'Alphonse Daudet (leçon 7 et 8, tome IV ; leçon 7, tome III), *La fouille* de P. Violar (leçon 9 , tome IV), et *Deux amis* de Guy de Maupassant (leçon 14 et 15, tome IV). Les Allemands portent l'image d'envahisseurs et de criminels nazis, alors que la France est représentée comme ce qu'elle est à l'époque, c'est à dire comme un pays agressé et occupé mais résistant et combattant.

En plus, , l'auteur met en avant l'affrontement entre le monde socialiste et capitaliste. Le premier est représenté par la Chine et l'URSS et le second par « les impérialistes américains », « l'ennemi No.1 des peuples du monde » (LF60 III : 25). L'auteur ne tarit pas de mots pour dévaloriser les pays capitalistes surtout les Etats-Unis ou mettre en cause leur idéologie tout en vantant la supériorité du socialisme.

Maintenant le monde socialiste devient chaque jour plus puissant, de nouveaux pays d'Asie, d'Afrique et d'Amérique latine conquièrent leur indépendance nationale tandis que la crise s'aggrave dans les pays capitalistes. (LF60 III : 52)

(Exercice de traduction) Entre 1950 et 1958, la moyenne annuelle d'accroissement de la production industrielle chinoise est de 28,1%, contre 2,9 en Grande Bretagne et 3,7 aux Etats-Unis.(LF60 III : 52)

(Exercice : Reliez les deux propositions à l'aide du pronom relatif dont et supprimez les mots inutiles) Les impérialistes américains font de belles promesses. Les peuples coloniaux doivent s'en méfier. (LF60 III : 25)

(Exercices oraux) Dans le monde capitaliste le chômage menace-t-il toujours les ouvriers ? (LF60 II : 88)

(Exercices oraux) Que tenait le petit bourgeois ?...Est-ce que tous les enfants sont heureux dans les pays capitalistes ? Pourquoi ? (LF60 II : 296)

Si nous regardons de près le contexte historique de la Chine dans les années 1950 (la dictature du prolétariat, le Grand Bond en avant (1958-1960)²¹), nous remarquons que ces arguments renvoient bel et bien à la réalité du pays et la conviction du peuple chinois à cette époque. Les exercices oraux portent une vive couleur du temps et sont en effet composés de vraies questions dont le but est d'inculquer aux apprenants la supériorité du socialisme.

4.3 *Le Français des années 70*

En comparaison des deux séries précédentes, *Le Français des années 70* présente un contenu beaucoup plus complet dans toutes les strates de la représentation du pays cible. Les références culturelles françaises sont pour la première fois prépondérantes par rapport à celles de Chine. Au niveau de la structure du manuel, trois changements contribuent à l'enrichissement des représentations socioculturelles sur la France :

D'abord, une nouvelle rubrique « Le saviez-vous » apparue dans le tome IV est destinée à présenter de manière explicite et systématique des connaissances civilisationnelles sur la France. Chaque leçon de ce tome est composée de deux documents pédagogiques principaux : texte et lecture sélectionnés en fonction de la thématique de la rubrique « Le saviez-vous » afin de former un ensemble pédagogique et culturel cohérent. Par exemple, deux extraits de l'ouvrage « La vie quotidienne à l'Élysée au temps de Charles de Gaulle » sont choisis comme texte et lecture en compagnie d'une présentation du « président de la République française » dans « Le saviez-vous ».

Ensuite, les dialogues fictifs entre les Français ou entre les Chinois et les Français se multiplient. Bien que la situation de la communication manque parfois d'authenticité à défaut de précisions quant à l'identité et à la relation des locuteurs. Le sujet de conversation concerne souvent la culture française. Nous citons ici deux exemples : dans le dialogue « Au cinéma » de la leçon 5 du tome II, un des locuteurs présente le

²¹ C'est un projet désastreux lancé dans le but de stimuler en peu de temps l'économie du pays, par l'élargissement de la production sidérurgique et le développement d'une production par la collectivisation agricole. (Xu Yan, 2020 :294)

film de *Notre-Dame de Paris* ; dans « Le sport » de la leçon 7 du même livre, le professeur français Pierre explique à un étudiant chinois l'histoire et l'organisation du Tour de France. L'objectif communicatif cède ici à l'objectif culturel, ce qui explique en partie le manque d'authenticité de ces dialogues.

Enfin, les notes insérées à la fin du texte ou dialogue sont riches en cultures. Ainsi que la sous-rubrique de « Le saviez-vous », ces notes donnent des précisions culturelles évoquées dans le texte (personnage, lieu ou objet). Les écrivains dont les œuvres sont sélectionnées en tant que textes sont présentés en français dans les notes au lieu d'être une simple signature mise à la fin des textes comme dans les manuels des générations précédentes. C'est ainsi que la littérature française est introduite en tant que culture cultivée et les extraits littéraires ne servent plus seulement de documents véhiculant des points grammaticaux particuliers ou une certaine valeur préconisée.

De toutes les parties évoquées ci-dessus, nous avons recueilli et classé les données en vue d'élaborer un dessin plus détaillé et plus vivant sur la représentation socioculturelle de la France.

4.3.1 Icônes culturelles emblématiques : lieux de mémoire, Victor Hugo, Charles de Gaulle et Louis Pasteur

Dans *LF70* comme dans les manuels des deux générations précédentes, les représentations patrimoniales de la France concernent d'abord des imaginaires panoramiques du pays. A la différence des deux manuels précurseurs, *LF70* ne met pas uniquement l'accent sur les caractéristiques géographiques de la France. « Quelques aspects de la France », texte de la leçon huit du tome II, présente plusieurs aspects du pays cible : géographique, économique, et politique. « La France est un pays à la fois industriel et agricole. Son économie est développée. » Voilà la représentation générale sur ce pays mise en avant dans *LF70*. L'auteur y précise des produits agricoles importants et des secteurs industriels privilégiés sans oublier les problèmes connus dans ce pays : la crise économique. Si les aspects géographique et économique de la France sont présentés de manière factuelle, l'aspect politique- la Commune de Paris- est particulièrement doté d'un commentaire axiologique valorisé par l'auteur :

Le prolétariat français a une riche tradition révolutionnaire. En 1871, notamment, les Parisiens osaient prendre les armes contre la bourgeoisie et fondaient la Commune de Paris, premier pouvoir prolétarien dans l'histoire de l'Humanité. (*LF70* : 148)

Nous nous permettons d'emprunter le terme au grand historien et académicien Pierre Nora « lieux de mémoire » pour désigner les villes et régions présentées dans ce manuel. Selon lui en effet, « un lieu de mémoire est toute entité significative, qu'elle soit de nature matérielle ou immatérielle, qui par la volonté humaine ou le travail du temps est devenue un élément symbolique du patrimoine mémoriel de toute communauté, en l'occurrence la communauté française. »²² Il peut désigner tout lieu, objet ou concept investi d'une signification historique dans la mémoire collective.

Dans *LF70*, les villes et régions qui font l'objet des leçons sont Paris, Strasbourg, la Normandie et l'Alsace. A part la beauté du paysage naturel, le renom des sites touristiques et la célébrité des 88 spécialités, le manuel se consacre davantage aux événements historiques de sorte que les représentations de ces lieux sont dotées d'une certaine épaisseur quant à la culture cultivée. Ainsi, Paris est la capitale où « beaucoup de grands hommes sont nés, ont vécu et sont morts » (*LF70* II : 163) et beaucoup de monuments historiques ont connu des changements pendant la Révolution (ex. « le Luxembourg devint une prison », et le Palais du Louvre, un musée) (*LF70* IV : 226, 179); Strasbourg « est une ville musée, très riche en trésors historiques » où « Gutenberg au XVe siècle a inventé l'imprimerie », « Rouget de Lisle a composé la Marseillaise en 1792 » et « Louis Pasteur a fait son travail expérimental sur la pasteurisation » (*LF70* II : 283); l'Alsace fut occupée par les Allemands pendant la guerre franco-allemande et la Normandie, « lieu de débarquement allié en 1944 » « montre beaucoup de vestiges » de la période de la Seconde Guerre mondiale (*LF70* IV : 152).

En ce qui concerne les célébrités, l'ensemble du manuel insiste sur les personnages intellectuels emblématiques tels que des écrivains, présidents et scientifiques. Dans *LF70* en particulier le tome IV, plusieurs écrivains sont présentés à la fin de l'extrait de leurs œuvres. Il y a Alphonse Daudet, Christiane Rochefort, Hans Christian Andersen, Roger Martin du Gard, Jean-Paul Satre, Anatole France et Victor Hugo. C'est Victor Hugo qui occupe la place la plus importante. Ses deux chefs-d'œuvre sont retenus : *Notre-Dame de Paris* et *Les Misérables*. Le premier est évoqué dans un dialogue fictif

²² Pierre Nora, "Preface to English Language Edition: From *Lieux de memoire* to Realms of Memory", in *Realms of Memory: Rethinking the French Past* ed. Pierre Nora. http://faculty.smu.edu/bwheeler/Joan_of_Arc/OLR/03_PierreNora_LieuxdeMemoire.pdf (dernière consultation: le 31 octobre, 2021)

et des exercices, le deuxième fait l'objet d'une leçon entière. Sur une double page, une brève biographie de l'écrivain et une présentation de l'intrigue *des Misérables* sont introduites. Elles sont suivies dans « Le saviez-vous » d'une brève présentation de l'insurrection parisienne de 1832. Cet événement est illustré dans deux extraits de l'œuvre intitulés respectivement « Gavroche dehors » et « Le drapeau » lesquels servent de documents pédagogiques principaux de cette leçon.

Dans la leçon 15 du tome IV, trois documents authentiques sont choisis pour raconter le travail du général de Gaulle, « grand homme » politique qui « prend place dans l'histoire auprès de Jeanne d'Arc et Napoléon. » (LF70 IV : 313) Deux textes sont extraits de l'ouvrage de Claude Dulong *La vie quotidienne à l'Élysée au temps de Charles de Gaulle*. L'auteur décrit la multiplicité des tâches dans une journée bien organisée du président en soulignant l'endurance, le sens de responsabilités, la maîtrise du langage et l'efficacité du travail du général de Gaulle. Dans « Le saviez-vous » comme dans certains exercices de la même leçon, l'auteur du manuel prend le temps de donner davantage d'informations sur le général de Gaulle, comme la cérémonie de ses obsèques, sa contribution à la résistance contre les fascistes, ainsi que les pouvoirs du président de la République française.

Toute la leçon 6 du tome IV se consacre à la présentation d'un grand biologiste français Louis Pasteur. L'auteur a trouvé deux extraits dans *La vie de Pasteur* de René Vallery-Radot. Il s'agit du combat de Pasteur pour sauver la vie de deux enfants atteints de la rage. Pour mettre en avant les contributions remarquables de ce biologiste pour le monde entier, l'auteur du manuel décrit ainsi :

1881 年巴斯德开始研究狂犬病。研究结果制出了一种疫苗，可以应用于被疯兽咬伤的人。他救活了许多这样的患者，其中有阿尔萨斯小孩梅斯太尔和牧童朱比伊。发明于成就使他闻名于世。由于有了他，医学、外科学、卫生学大为改观，化学和酿造工业进入了一个新的领域。(Traduction proposée par l'auteur de la thèse: En 1881, Pasteur a commencé à étudier le virus de la rage. Par ses recherches acharnées, il est parvenu à développer un vaccin capable de guérir des personnes mordues par un animal enragé. Il a sauvé de nombreux patients atteints par ce virus mortel, dont l'enfant alsacien Meister et le berger Jupille. Cette découverte l'a rendu célèbre dans le monde entier. Grâce à lui, la médecine, la chirurgie et l'hygiène ont été grandement améliorées, et la chimie et l'industrie brassicole sont entrées dans une nouvelle ère.) (LF70 IV: 117)

4.3.2 « Je regretterai la campagne et les fermes. »

Dans LF70 comme dans les *livres verts*, les représentations sur le vécu contemporain des Français concernent principalement l'agriculture. Cependant, à la

différence de *LF60* qui promeut l'image de l'agriculture en plein essor en Normandie avec un sol fécond et la diversité des produits du terroir, *LF70* évoque davantage les aspects négatifs de l'agriculture française et l'inadaptation des agriculteurs face au nouveau mode de production assistée par les machines.

Nous citons d'abord « Le saviez-vous » de la leçon 8 du tome IV qui a pour thématique « l'agriculture française ». L'auteur reconnaît d'abord les avantages naturels de la France : « La géographie et le climat s'accordent traditionnellement pour faire de la France une nation à vocation agricole. » Il pointe ensuite les problèmes que les agriculteurs affrontent comme la diminution de la population active agricole, l'espérance de vie défavorisée des agriculteurs. L'auteur mentionne que « de profondes mutations ont marqué et marquent encore l'évolution de l'agriculture française », alors que ce n'est que le côté pessimiste de ces mutations qui est développé.

A plusieurs reprises, l'auteur mentionne le progrès que connaît l'agriculture française grâce à l'industrialisation et la mécanisation qui simplifient considérablement le travail manuel ardu. Pourtant, les témoignages se terminent toujours par l'expression des soucis. Nous avons recueilli des données dans trois documents pédagogiques principaux qui abordent ce sujet, tous ces textes finissent par une perspective d'avenir incertaine même pessimiste :

Autrefois, la plupart des travaux se faisaient à la main ; c'était long et pénible. Aujourd'hui les machines ont remplacé en grande partie le travail des hommes et des animaux. [...] **Vraiment on n'arrête pas le progrès! Pourtant mon oncle semble avoir beaucoup de soucis.** Il n'arrête pas de penser au remboursement de ses dettes. **La mécanisation ne s'est pas faite toute seule. Les machines coûtent cher. Il a dû emprunter beaucoup d'argent au Crédit Agricole.** Comme beaucoup de paysans, il se retrouve endetté jusqu'au cou.[...] (*LF70* II : 4)

Maintenant, pour rembourser à la banque, on est obligé de louer plus de terre, d'avoir plus de vaches, de mettre plus d'engrais. Alors, on demande encore de l'argent à la banque...Il faut encore quinze ans pour tout rembourser. **Albert a peur** : « Et si je tombe malade ou si les vaches sont malades, ou si le tracteur est foutu ? Comment je vais faire ? » **Il a maintenant vingt-six hectares, vingt vaches, et il est bien plus fatigué** : le travail n'est jamais fini avant 8 heures et demie du soir. (*LF70* II : 21)

Les deux témoignages sont issus de deux textes d'une même leçon traitant de la modernisation dans les champs. C'est plutôt un progrès inquiétant dont il est question. A travers les mots, nous voyons la méfiance des agriculteurs français envers ce nouveau mode de vie et la peur provoquée par les problèmes financiers. Un autre texte intitulé « Sur le chantier » révèle l'inquiétude la plus profonde des agriculteurs : « Les paysans

deviendront des ouvriers. Ils passeront quarante heures par semaine à travailler à la chaîne. Seront-ils plus heureux ? Enfin, c'est le progrès. » Dans ce dialogue fictif, par sa réponse quelque peu ironique, l'auteur insinue par l'intermédiaire d'un locuteur en fin de conversation le ressenti mélancolique des paysans : « Je regretterai la campagne et les fermes. » (*LF70 II* : 43)

Ces arguments se trouvent illustrés par les faits historiques. D'un côté, dans les années 1960, l'agriculture française a connu une évolution rapide fondée sur la mécanisation et l'utilisation des méthodes scientifiques. « Les rendements s'intensifiaient[...] Cette mutation inquiéta ceux qui craignaient de ne pouvoir en suivre le rythme et redoutaient la concurrence européenne. » (Schor, 2004 : 286) De l'autre, 20 ans plus tard, c'est-à-dire vers le début des années 1980, en Chine, le chef d'Etat Deng Xiaoping a fait adopter, sous couvert d'une « modernisation du système agricole », la fin de la collectivisation des campagnes. Aussitôt les marchés paysans se multiplient. La production agricole augmente considérablement. « Le secteur agricole va devenir la force principale du développement et permettre de recréer rapidement les bases d'un capitalisme rural. » (Puel, 2011 : 97) Le pessimisme des énonciateurs (doublure de l'auteur du manuel) devant le progrès industriel refléterait à la fois la réalité de l'altérité et du soi-même. Deux systèmes sociaux capitalisme et socialisme sont encore une fois mis en confrontation.

4.3.3 Une société française en mutation et en progrès

Dans *LF70*, les représentations socioculturelles sur la France se multiplient et se diversifient grâce surtout à l'apparition de la nouvelle rubrique « Le saviez-vous » dans le tome IV. Dix thématiques de la strate socioculturelle française y ont été abordées. Elles comprennent la culture cultivée comme la religion, la médecine, le travail du président de la république, et la culture partagée, à savoir l'éducation, la santé, les vacances, et le sport. Si la rubrique « Le saviez-vous » est destinée aux apprenants du niveau intermédiaire de manière encyclopédique, les textes et les dialogues dans les tomes II et III ont plutôt pour objectif de préparer les apprenants à l'altérité avec des sujets essentiellement sur la vie quotidienne des Français. De toutes ces représentations mises en avant ou dissimulées, nous relevons trois grandes lignes qui résument la configuration des imaginaires socioculturels que l'auteur entend faire découvrir aux apprenants.

4.3.3.1 La vie des Français de plus en plus modernisée

D'abord, le « phénomène » télévision a « profondément changé » la façon de vivre des Français. A l'aide d'un article de presse employé comme le texte pédagogique, l'auteur du manuel souligne les changements importants apportés par la télévision dans le mode de vie et de pensée des Français. C'est un moyen de distraction commode, populaire et surtout démocratique, qui « s'adresse à tous, dans le langage simple et élémentaire des image » et grâce à laquelle tout le monde, quelque reculée que soit sa région, peut être au courant « des progrès de l'humanité ». (*LF70 IV* : 63) En plus, « la télévision en France assume ses fonctions de première entreprise culturelle française. » (*LF70 IV* : 69) L'auteur développe le sujet d'information dans une autre leçon portant sur le journalisme en soulignant par des chiffres l'ampleur de l'Agence France-Presse et son statut important dans le monde.

L'Agence France-Presse (A.F.P.) figure parmi les cinq plus grandes agences mondiales.[...] L'A.F.P. possède 18 bureaux en France, près d'une centaine à l'étranger et des centres d'information dans 159 pays. Elle emploie environ 2000 salariés dont 700 journalistes, plus de 1417 informateurs ayant un statut de pigistes. Elle dessert directement 410 quotidiens, 120 stations de radio et de télévision et 47 agences nationales dans 136 pays.

Ensuite, la vie des Français est grandement facilitée par la S. N.C.F. et la P.T.T. La leçon 12 du tome II parle entièrement de transport. Deux dialogues fictifs montrent des Français en voyage en train. Un texte intitulé « La Société Nationale des Chemins de Fer » présente la modernité des trains en France (« Elle a le réseau le plus long d'Europe occidentale et emploie les techniques les plus modernes »), la commodité dans les wagons et aussi l'ennui du service de la S.N.C.F (« Le service de la S.N.C.F. n'est pas mal, mais l'ennui c'est que toutes les grandes lignes vont à Paris. »). Dans les notes du texte, nous trouvons encore une brève présentation des six gares à Paris en particulier l'histoire de la gare d'Austerlitz et celle de la gare Montparnasse. La gare et le train font partie de la vie moderne des Français et représentent en même temps le patrimoine culturel français.

La leçon 13 s'organise de la même façon que la leçon 12, c'est-à-dire une présentation générale du sujet culturel avec des exemples concrets sous forme de dialogues fictifs. Mais on y parle cette fois de nombreux services de la P.T.T. qui rendent la vie des Français facile et pratique. On y parle également de téléphone sans lequel « la vie moderne est impensable » (*LF70 II* : 261).

Enfin, les courses. A côté des marchands du quartier qu'on connaît bien, il y a des supermarchés et de plus en plus de Français y font leurs courses. Le texte intitulé « Les courses » présente les supermarchés et les hypermarchés comme un nouveau commerce : « Ces magasins font une grande concurrence aux petites boutiques et les petits commerçants ont bien du mal à survivre. » (LF70 II : 214) Dans les dialogues fictifs de cette leçon, l'auteur met en avant deux scènes de courses dans une boulangerie-pâtisserie et une épicerie. Les nouveaux types de commerces n'ont qu'une occurrence éphémère.

4.3.3.2 La société française en pleine mutation

L'industrialisation est mentionnée dans plusieurs leçons. Ce phénomène semble être à l'origine de la mutation de la société française et s'avère problématique. L'auteur donne trois arguments qui développent les conséquences surtout négatives de l'industrialisation en France : l'exode rural, la construction des usines, et la pollution.

L'industrialisation apporte de l'emploi, c'est pourquoi la campagne perd son attractivité pour les jeunes Français. Le texte intitulé *L'exode rural dans le Sud-Ouest de la France* explique la décadence de la campagne. « Avec l'industrialisation, il y a de plus en plus de citadins et beaucoup de jeunes vont s'installer dans la région parisienne. Maintenant les gens préfèrent travailler dans des usines ou des bureaux et vivre dans des cités » (LF70 II : 168). Faute d'habitants surtout de jeunes, le village « vivant » de jadis s'est transformée en zone reculée et déserte.

L'industrialisation favorise la construction des cités en banlieue des grandes villes. Dans le dialogue fictif « Sur un chantier », le locuteur M. Gosselin fait l'inventaire de tous les avantages des « villes nouvelles » :

Il y aura de grands ensembles, cinq mille personnes pourront y vivre. Soixante pour cent des employés de l'usine y habiteront. Les immeubles seront disposés en losange et toutes les salles de séjour exposées au sud. Au milieu, il y aura un centre commercial, un stade et des jardins pour les enfants. Il paraît que l'architecture sera ultra-moderne. (LF70 II : 43)

La mutation de la société s'explique par cette chaîne de réalités : l'industrialisation demande la construction d'usines qui conduit à l'édification de cités pour y installer les employés. Cela accélérera l'exode rural. Il en résulte que « les paysans deviendront des ouvriers. » Pour certains Français, c'est le progrès, pour d'autres c'est regrettable.

Comme le dit M. Lavaud dans le dialogue : « Je regretterai la campagne et les fermes. »
(*LF70* II : 43)

Enfin, l'industrialisation soulève des problèmes environnementaux. Dans la leçon 11 du tome III, l'auteur évoque cette fois-ci l'aspect négatif du progrès :

Voici peu d'années encore, l'implantation d'une usine dans une région était bien vue de la population et faisait partie des promesses des députés, car elle pouvait apporter des emplois aux habitants. Aujourd'hui, c'est parfois l'inverse qui se produit : l'annonce d'une telle implantation d'usines provoque une mobilisation contre les risques de pollution. (*LF70* III : 230)

4.3.3.3 L'engouement des Français : les vacances, les week-ends à la campagne et le sport

Les vacances font partie intégrante de la vie des Français. L'auteur du manuel a développé cette thématique dans la leçon 5 du tome IV avec trois textes : « Deux saisonniers » raconte deux jeunes hommes qui travaillent dur pendant les saisons des vacances et qui mènent une vie ambulante, libre et surtout heureuse ; « Les vacances des Français », comme l'indique le titre, présente cet engouement des Français de manière précise et informationnelle : le nombre de jours de vacances, des disparités des taux du départ dans de grandes et petites villes, les lieux de destination domestiques et étrangers préférés des Français, etc ; enfin « Un fermier et son Parisien » met l'accent sur la passion des citadins pour les week-ends agréables à la campagne. Le texte de la leçon 6 du tome III renforce ce dernier point en soulignant qu'une maison secondaire pas trop chère à la campagne devient déjà le rêve quasi unanime des Français :

Malgré la crise économique, malgré les prix de plus en plus élevés, l'irrésistible engouement des Français pour la moindre bergerie cévenole ou le plus modeste mas provençal ne se dément pas. (*LF70* III : 121)

A toutes ces passions évoquées ci-dessus, nous ajoutons le sport. L'auteur met en avant particulièrement le Tour de France et le football. « Le sport » est un dialogue fictif de la leçon 7 du tome II. Le professeur français Pierre parle du sport avec son étudiant chinois Li. Il évoque la passion des Français pour le football et le Tour de France.

Li : ...Et en France, on fait beaucoup de sport ?

P : Pas tellement, mais les matchs de football passionnent pas mal de gens. Certains connaissent le nom de tous les champions et la composition de toutes les équipes.[...]

...

Li : Les gens aiment certainement voir passer les coureurs ?

P : Oui, il y en a partout dans les rues, au bord des routes. Ils crient : « Vas-y, Anquetil! » ou « Bravo, Poulidor! » quand ils reconnaissent les champions.[...] (LF70 II : 126-127)

A la fin du dialogue, dans les notes, l'auteur du manuel donne encore des informations complémentaires sur le Tour de France : son histoire, ses règles, et sa popularité incontestable parmi les Français.

环行赛自创始以来, 除两次大战外, 每年举行一次。比赛期间, 广播、电视、报刊竞相宣传, 沿途群众聚观, 情绪激烈, 成为全国性的大事件。(traduction proposée par l'auteur de la thèse: Le Tour de France est organisé une fois par an depuis sa création, à l'exception des deux guerres mondiales. Au cours de la compétition, sont également organisées des campagnes de publicité dans tous les médias : radio, télévision et presse. Les spectateurs, tout ardants et excités, se rassemblent au bord des routes pour attendre le passage des coureurs et les encourager. C'est un véritable événement national.)

Pour souligner l'importance du football, l'auteur a proposé quatre textes authentiques et fabriqués qui composent les documents pédagogiques principaux de la dernière leçon du manuel. Par ces documents, l'auteur décrit le charme du football de différents points de vue : celui des joueurs qui « se battent » sur le terrain (un extrait de *Le Joueur de balle* de Joseph Jolinon), celui des arbitres défiés par la fureur du public (*Comment peut-on être arbitre ?*) et celui des entraîneurs qui s'attachent à trouver les meilleurs méthodes d'entraînement (*Histoire de football*). En plus, dans « Le saviez-vous », l'auteur a précisé les règles du jeu du football.

4.3.4 Les agriculteurs défiés et « les ouvriers de la prospérité »

Dans *LF70*, les représentations anthropologique se trouvent en particulier dans des articles de presse. Nous en avons recensé sept. Par ces articles, l'auteur du manuel réunit le portrait des Français de différentes professions : agriculteur, ouvrier, concierge, médecin et saisonnier. Ces témoins vivants, concrets et représentatifs font découvrir à l'apprenant à la fois le mode de vie de différentes communautés, l'attitude qu'ils portent sur leur profession, la relation qu'ils entretiennent avec les autres et l'aspiration ou le rêve qu'ils ont pour l'avenir.

La vie en ville et hors ville est le clivage le plus marquant qui sépare les témoins en mettant en évidence deux univers de vie. Les agriculteurs sont généralement satisfaits de leur vie à la campagne où ils exploitent leur ferme ou en font même des

maisons d'hôtes afin d'accueillir les vacanciers de la ville. (*Le fermier et son Parisien*, lecture de la leçon 5, tome IV) Les ouvriers qui habitent dans des H.L.M. en banlieue et qui profitent d'un appartement spacieux et bien équipé sont pourtant « prisonniers de leur routine » et paralysés par la grande distance entre l'usine et la maison. (*Les ouvriers de la prospérité*, lecture de la leçon 2, tome IV). Ainsi, il semble que les problèmes de distance entre lieu de travail et le logement de mauvaise condition dissuadent les gens d'habiter en ville :

Les quatre premières années de leur mariage, dont trois avec un gosse, ils les ont passées dans une pièce humide du XII^e arrondissement. Le souvenir les écoeurait encore aujourd'hui. (*LF70 IV : 40*)

« Je n'irai certainement pas m'installer à la ville, affirme M. Legeard. Il faut des heures pour se rendre à son travail. » (*LF70 IV : 99*)

Les Parisiens, bien que séduits à l'idée de passer des vacances agréables à la ferme, disent plutôt « non » à la vie hors de la ville : « Je ne vivrai jamais à la campagne, rétorque M. Richelli. Il n'y a pas assez de mouvement. J'aurais trop peur de m'y ennuyer. »

Quelque soit le métier qu'ils pratiquent, les Français dans *LF70* portent l'image de travailleurs assidus et sérieux. Il y a la famille auvergnate qui travaille dix-huit heures par jour à la ferme (Chez les Auvergnats, leçon 8, tome IV); le docteur Joseph Thévenon qui a marché avec sa femme dans la neige jusqu'au ventre et a parcouru 3 kilomètres pour sauver une patiente (Médecin de campagne de père en fils, lecture de la leçon 9, tome IV); deux saisonniers qui travaillent « au soleil du matin au soir » sur la plage (Deux saisonniers, leçon 5, tome IV) ; et madame Andrieu, concierge du 16^e arrondissement de Paris qui se lève vers six heures du matin et qui doit « nettoyer jusqu'à 18 étages sans être payée en plus » (La concierge est syndiquée, leçon 1, tome III).

Tous les témoins sont des gens ordinaires. La plupart d'entre eux ne sont pas riches, mais ils mènent une vie de petite aisance :

Nous avons un logement gratuit. Ma femme gagne un peu d'argent...Nous mettons de l'argent de côté et dans quelques années nous achèterons un appartement...(*LF70 III : 5*)

L'année dernière, j'ai gagné 60 000 F sur sept mois, fixe et pourboires.(*LF70 IV : 83*)

Regardez les bols, dit Mme Legeard, montrant des bols énormes. C'est là-dedans que je leur donne leur petit déjeuner. Je mets tout sur la table et ils se servent. (*LF70* IV : 99)

L'auteur a pourtant mis beaucoup d'encre dans la description de la vie aisée des ouvriers. Dans le texte « Les ouvriers de la prospérité » (lecture de la leçon 2, tome IV), pour montrer la « propriété » de la vie de Pierre Doublot, ouvrier chez Renault, l'auteur a accumulé plusieurs chiffres :

Depuis **dix-huit** ans, Doublot, qui a **trente-deux** ans, travaille chez Renault.

Depuis **deux** ans, il est propriétaire d'une auto.

Les Doublot possèdent une machine à laver depuis huit ans, la télévision depuis quatre ans et un réfrigérateur depuis **deux** ans. Tout a été acheté à crédit. Ce n'est que depuis trois mois pour la première fois depuis leur mariage, en 1952, qu'ils n'ont plus de dettes.

Cependant, les gens pauvres ne sont pas négligés. Il s'agit en particulier des immigrés qui sont marginalisés dans la société et vivent dans une condition de vie misérable. L'auteur évoque dans le texte « Problème du logement des immigrés à Paris » un Paris à deux vitesses. D'un côté il y a « le Paris des promoteurs, des rénovateurs spectaculaires, des quartiers rasés, du Centre Pompidou », de l'autre il y a la misère sur la banlieue. « Le Paris des pauvres existe toujours » (*LF70* III : 143).

En ce qui concerne le rêve ou le désir de ces témoins, plusieurs attitudes sont évoquées : les jeunes agriculteurs préfèrent quitter la ferme pour travailler en ville ; les ouvriers rêvent d'avoir un logement plus proche de l'usine ; la concierge souhaite que le syndicat puisse les aider à réduire leur temps de travail ; les citadins adorent s'évader à la campagne pendant les vacances et les saisonniers travaillent dur pour avoir plus de liberté. Toutes ces descriptions contribuent à une vive image réaliste des Français aspirant à une vie meilleure.

4.3.5 « L'Afrique nous parle »

Dans *LF70*, l'Afrique se situe au centre de la représentation des relations internationales. D'une part, c'est un continent qui garde un lien étroit avec les pays occidentaux dont la France du fait de l'histoire coloniale ; et de l'autre, beaucoup de pays africains appartiennent au tiers monde comme la Chine et entretiennent une relation amicale avec cette dernière.

D'abord, l'image du tiers monde est valorisée. Dans *LF70* tome I, la France est moins évoquée que l'Afrique. Dans le dialogue fictif « Voilà le courrier » de la leçon 18, l'amitié sino-zaïroise est soulignée par les locuteurs. Il est question d'une lettre envoyée par deux techniciens agricoles chinois qui travaillent au Zaïre. Ils racontent leur vie et leur travail dans ce pays dont ils sont bien contents :

- Est-ce qu'ils s'habituent à la vie en Afrique ?

- Oui, les Zaïrois sont très accueillants. Comme la Chine, c'est aussi un pays du tiers monde. Mes camarades sont contents de travailler avec eux. Ils ont beaucoup d'amis là-bas. (*LF70* I : 179)

En ce qui concerne la relation franco-africaine, l'auteur du manuel porte plutôt une attitude négative. Dans le dialogue fictif « L'Afrique nous parle » du tome II, l'auteur évoque deux aspects sombres pour caractériser la relation entre l'Afrique et l'occident : la colonisation et la traite des Noirs. Deux appellations qui renforcent l'image de la France en tant que pays colonisateur. D'après le dialogue, la communauté francophone est appelée « l'Afrique occidentale francophone » où neuf pays africains ont été colonisés par « l'ancien empire français ». La vie des Africains a beaucoup changé à cause de la colonisation :

...Les colons avaient pénétré aussi à l'intérieur du continent, mais leur influence menaçait moins les traditions africaines. La présence de cette civilisation étrangère a causé une tension pénible entre les Africain. Certains voulaient garder et protéger leur vie traditionnelle et d'autres cherchaient des liens plus étroits avec la civilisation européenne. (*LF70* II : 106)

Dans la conversation, le locuteur français mentionne en particulier « la Maison des Esclaves » qui entraîne une brève explication de la traite des Noirs dans la conversation ainsi que dans les notes à la fin du dialogue :

Aux seizième et dix-septième siècle cette maison était une sorte de prison. Les marchands d'esclaves avaient arraché beaucoup de Noirs à leur pays et les gardaient là avant de les embarquer pour l'Amérique. (*LF70* II : 107)

买卖黑人早在十五世纪后期就已开始，先后四百年间约有一亿黑人惨遭掠夺贩卖。开始时欧洲冒险家、航海家进行海盗式的掠夺。十六世纪末，葡、西、荷、英、法等欧洲国家以政府的力量，公开组织贩卖黑人。直到十八世纪末法国发生革命，美国资本主义迅速发展，买卖奴隶的活动开始逐渐衰落。(Traduction proposée par l'auteur de la thèse : La traite de Noirs a commencé dès la fin du XV^e siècle, et environ 100 millions de Noirs ont subi les pillages et l'esclavagisation pendant quatre cents ans. Au début, les aventuriers et navigateurs européens effectuaient un des razzias à la manière des pirates. À la fin du XVI^e siècle, des pays européens comme le Portugal, les Pays-Bas, la Grande-Bretagne et la France ont utilisé leurs gouvernements pour organiser ouvertement la vente des Noirs. Jusqu'à la Révolution française de la fin du XVIII^e siècle, le capitalisme américain s'est développé rapidement et la traite des esclaves a commencé à décliner progressivement.) (*LF70* II : 111)

Enfin, le contact chinois-français est représenté implicitement dans *LF70*. L'auteur a raconté dans la leçon 16 du tome II « la rencontre mémorable » des anciens leaders chinois Zhu De et Zhou Enlai à Berlin en évoquant en même temps le voyage en Europe des leaders chinois à la recherche d'une nouvelle voie révolutionnaire pour la Chine.

Dans la leçon 2 du tome II, l'auteur met en scène une communication au téléphone entre une Française Nicole Durand et une Chinoise Wang Chen. Elles sont collègues. Bien que fictif, le dialogue est le seul dans le manuel qui insiste sur le voyage des Français en Chine. Nicole Durand vient travailler en Chine. Sa collègue lui téléphone après son arrivée pour lui souhaiter la bienvenue. Pendant la conversation, Wang apprend que Nicole est enrhumée. Elle veut lui rendre visite. La politesse et la gentillesse des collègues chinois sont mises en évidence :

N : Le jour de mon arrivée, je me suis promenée dans le centre ville. Un de vos camarade, Li Ming, m'a accompagnée pour faire quelques courses.

...

W : Il vaut mieux attendre quelques jours si vous n'allez pas bien. Faites bien attention à votre santé. Comme vous ne pouvez pas sortir, je peux venir vous voir chez vous ? (*LF70* II : 25)

4.4 Le Français dans les années 90

La série *LF90* est la plus volumineuse de tous les manuels de notre corpus. L'organisation des connaissances passe d'abord par l'exposition d'un nombre important de données encyclopédiques sur la culture civilisationnelle et populaire. Quatre rubriques constituent l'accès principal à l'altérité-France, à savoir : le texte/dialogue, « Un peu de civilisation française », les notes et la lecture. Les exercices sont aussi porteurs d'éléments culturels avec les représentations socioculturelles de l'autre et de soi-même dispersées essentiellement dans la « traduction » ou la « compréhension rapide ». Chaque leçon est cohérente dans la mesure où les documents pédagogiques abordent la même thématique.

En comparaison de *LF70*, trois différences sont à remarquer dans *LF90* : d'abord, la rubrique « Un peu de civilisation française » est principalement rédigée en chinois, ce qui implique une régression de l'importance linguistique de cette rubrique. Selon notre interview avec les professeurs qui enseignent avec *LF90*, cette partie est marginalisée, elle est plutôt réservée à l'apprentissage en autonomie des étudiants hors

de la classe. Ensuite, les dialogues fictifs sont plus authentiques que ceux dans *LF70* avec la situation de communication et l'identité des interlocuteurs plus clairement précisés. D'une manière générale, dans les tomes I et II, les dialogues sont créés dans l'objectif d'introduire certains points de grammaire et des actes de parole, comme « Demander son chemin », « Au cinéma » ou encore « A l'hypermarché » ; dans les tomes III et IV, les conversations se développent autour d'une thématique socioculturelle qui est souvent la même que celle de la leçon. Dans ce cas les interlocuteurs échangent leurs points de vue et les dialogues jouent le même rôle que les textes argumentatifs dialogiques. Enfin il ne faut pas oublier l'exercice « Compréhension rapide- pour ou contre », une des nouveautés de *LF90* qui propose une liste d'arguments à un sujet socioculturel et invite les apprenants à prendre position et à débattre. Cet exercice sert de transition entre la représentation socioculturelle et la réflexion critique sur un phénomène socioculturel.

4.4.1 « Un hexagone fabuleux »

Les représentations patrimoniales aux caractéristiques documentaires s'étendent des œuvres littéraires aux monuments historiques en passant par des événements emblématiques. Dans cette série, trois textes donnent une présentation panoramique de la France qui peut être considérée comme connaissances fondamentales et la première porte d'entrée à la culture de l'Autre. Elles constituent la compétence référentielle (Boyer, 2003). Paris, Charles de Gaulle, littérature et politique, sujets faisant l'objet de plusieurs leçons sont sans aucun doute les plus emblématiques. D'autres données de la même nature sont aussi disséminées dans le manuel.

D'emblée, la France, bien que « pays de dimension moyenne », « grâce à sa place géographique » constitue « le carrefour de l'Europe » (*LF90* II :165). Les trois textes qui présentent l'image globale de la France se trouvent dans la leçon 7 du tome II. Cette leçon est composée d'une synthèse, d'un dialogue fictif, d'une présentation de la civilisation française et d'une lecture supplémentaire. Les quatre textes ont pour objectif de faire connaître à un non initié l'aperçu de la France en répondant aux trois questions essentielles : La France, où se situe-t-elle ? Elle est comment ? Qu'est-ce qu'il y a de particulier dans ce pays ? Pour le premier contact, l'auteur a mis en avant la géographie, l'histoire, les spécialités de la France et reconnaît son statut à l'échelle internationale dont l'apprenant doit absolument être informé.

La France se situe en Europe occidentale. Elle a une superficie de 500 000km². Sa population est de 55 millions d'habitants environ... (LF90 II :165).

La France est aujourd'hui une importante nation industrielle.[...]La France, pays très fertile, est caractérisée par la diversité de ses cultures.[...]Les vins et les fromages français sont les plus estimés du monde.[...]La France est aussi un pays de pêche.(LF90 II :189).

Les parfums français, la haute couture parisienne, le cristal de Baccart, la porcelaine de Sèvres et Limoges, les gants de Grenoble sont très connus dans le monde entier. C'est la qualité de production française! (LF90 II : 190).

Elle n'est pas seulement une escale ou un pays disposant d'un patrimoine culturel riche, elle est aujourd'hui un vrai centre international pour les échanges internationaux. (LF90 II :168).

Un dialogue fictif se passe entre un jeune Français et ses amis chinois. Des tours de questions-réponses résument les connaissances fondamentales sur la France, « pays industriel et agricole qui a un riche patrimoine de culture ». Il s'agit en effet d'une simple transformation du texte synthétique en texte dialogique avec des points de vue analogues.

- La France est un pays industriel ?

- Pas tout à fait. Elle est plutôt un pays à la fois industriel et agricole. C'est un grand producteur de blé et de vin...Elle est aussi très puissante dans le domaine aéronautique, vous devez avoir entendu parler du Concorde, d'Ariane et des Mirages ?

- Bien sûr que oui. Nous savons encore que la France a un riche patrimoine de culture. Des écrivains comme Voltaire, Diderot, Jules Verne et Sartre, ils sont connus dans le monde entier!... (LF90 II : 168-169).

De surcroît, Paris, « superville » (LF90 IV : 61), thème principal de cinq textes, est le meilleur représentant de la richesse patrimoniale de la France. L'éloge de Paris se fait grâce aux monuments historiques, touristiques et aux lieux culturels :

Et puis, il y a le Quartier latin, ajoute la tante de Claudette. Tu veux, sans doute, visiter l'Université de Paris et le 'Boul'Mich', le boulevard Saint-Michel. Il y a des étudiants de toutes les nations. Dans les cafés, les petits restaurants, les librairies, il y a toujours beaucoup d'animation, beaucoup d'activités. (LF90 II: 50).

Mais oui, il y a des gratte-ciel à Paris. Tu es surpris ? Paris a des monuments historiques et des maisons anciennes, c'est vrai! Mais il y a aussi des édifices très modernes. (LF90 II: 51).

Conscient que les stéréotypes sont des savoirs standardisés que l'apprenant doit acquérir et dépasser, l'auteur de *LF90* a pris une vision évolutive dans la représentation de l'altérité. Dans le tome IV, l'auteur a choisi un article de la revue *Le devoir* intitulé « Paris aujourd'hui ». Un Paris en « changement frénétique » et aux multiples visages se dessine devant les lecteurs :

Paris est une nouvelle ville : active et parfois rude. Pour beaucoup de gens, la vie quotidienne a pris un caractère agaçant et même pénible...Paris est la capitale mondiale de la nostalgie et du romanesque... (LF90 IV : 60).

Le Grand Paris-le vrai Paris-est une 'superville' de quelque dix millions d'habitants dont les quatre cinquièmes vivent en banlieue.[...] Plus que le charme singulier des vieilles maisons, c'est le riche mélange social, le voisinage de toutes sortes de gens et d'activités dans une étroite proximité qui définissait le vieux Paris, le Paris idéal et romanesque est dans une certaine mesure celui de la réalité. (LF90 IV : 61).

Le dernier paragraphe sert de compte-rendu des représentations sur Paris de l'auteur de l'article donc porte-parole de l'auteur du manuel : « Paris n'est pas la capitale mondiale de l'art, malgré le grandiose Centre Pompidou, ni celle des affaires internationales, malgré la Défense. Mais aucune ville n'a droit à ce titre. [...] Mais Paris est au premier rang dans ces domaines et dans bien d'autres. Paris demeure la plus agréable des cités géantes. » Sous la plume de l'auteur, nous voyons un Paris chargé d'histoires, de cultures et d'émotions.

Au-delà de tout ce qui a été résumé en haut, l'auteur a ajouté et surtout souligné que « Paris n'est pas la France. » Grâce à la richesse culturelle, historique et gastronomique, « beaucoup d'autres grandes villes même de petits villages méritent d'être visités ». Néanmoins, les représentations sur la province restent modestes. L'auteur se contente d'inventorier quelques villes avec les spécialités locales sans toutefois développer davantage.

Malgré l'apparition quelque peu éphémère et ponctuelle, les célébrités françaises sont très récurrentes dans la série LF90. D'abord, Charles de Gaulle, « grand homme dans l'histoire contemporaine ». Deux textes lui sont consacrés. Ils sont issus d'une œuvre de Claude Dulong *La vie quotidienne à l'Élysée au temps de Charles de Gaulle*. Cette historienne décrypte les journées de travail ordinaires d'un président français et témoigne de l'activité et de l'endurance de Charles de Gaulle, président incontournable qui incarne la République française. La présence des célébrités est parfois accompagnée d'une brève présentation du milieu qu'ils représentent. Par exemple, les textes sur Charles de Gaulle sont suivis dans la partie « Un peu de civilisation française » d'une présentation des présidents de la cinquième république ; le texte sur Louis Pasteur est accompagné de celui sur le système médical de la France; un dialogue fictif intitulé « Propos sur la littérature et l'art » est complété par une introduction au Goncourt et Fémina et à plusieurs écrivains dont le dialogue fait mention, comme Françoise Sagan,

Proust et André Malraux. Les informations plus précises sur les personnalités mentionnées dans le texte se trouvent normalement dans les notes à la fin du texte. Il s'agit davantage de personnalités censées être inconnues de l'apprenant (« Pierre Boulez est un chef d'orchestre et un célèbre compositeur français de la musique contemporaine. Avec Stockhausen, il a grandement contribué à l'essor de la musique européenne moderne. »²³LF90 III : 201). Les grands écrivains classiques comme Balzac et Hugo apparaissent exclusivement dans les exercices, dans des phrases servant d'exemple ou de référence.

Les représentations patrimoniales de la France ne se limitent pas aux richesses historique et géographique ni à la modernité de ce pays, côtés glorieux de l'Hexagone. L'auteur a mis beaucoup d'encre dans le tome IV sur les mouvements politiques : la révolte en 1986, « mai 1968 », événements contemporains qui marquent l'histoire de la France, révèlent l'angoisse des étudiants pour leur avenir et témoignent de l'esprit de révolte des jeunes français. La politique est sujet de deux leçons dans ce tome, proportion d'occurrence importante. L'auteur lui-même ou *via* l'article d'un sociologue français, a expliqué la cause, le développement et les répercussions des événements sans explicitement prendre position :

这场运动到底是好还是不好？这个问题众说纷纭。但是，在法国只要说到“红色的五月”，倒是几乎无人不晓的。（Traduction proposée par l'auteur de la thèse : Ce mouvement est-il bon ou mauvais ? La question reste controversée. Cependant, quand on parle du « mai rouge » en France, rares sont ceux qui ne le savent pas.）(LF90 IV:13).

La France est « un hexagone fabuleux » (LF90 II :168). Elle doit sa réputation non seulement « à la condition géographique propice et unique, au peuple français intelligent et travailleur »²⁴(LF90 II : 179), mais aussi aux inventions remarquables et au développement industriel qui confortent l'image d'un pays à la fois moderne et puissant.

²³ Phrase traduite de chinois en français par l'auteur de la thèse.

²⁴ Phrase traduite de chinois en français par l'auteur de la thèse.

4.4.2 Le métro de Paris, le T.G.V. et le Concorde : quelles grandes inventions du siècle !

La modernité de la France est d'abord représentée par les moyens de transport. Métro, surtout le métro de Paris fait sujet de deux leçons dans le tome II. Par trois synthèses, l'auteur explique le fonctionnement de ce système de transport et en fait l'éloge en reconnaissant sa modernité, sa valeur historique et son importance dans la vie des Parisiens. Il est « excellent, pratique, propre et silencieux » (LF90 II :192-194) et est devenu aujourd'hui « un vrai site de la capitale française. » (LF90 II : 192)

Si on le dit ainsi, c'est parce que le métro de Paris est à la fois vieux et moderne : vieux parce que c'est un des premiers métros dans le monde ; moderne parce que le métro de Paris est doublé maintenant par un 'nouveau frère'-le RER (Réseau Express Régional). (LF90 II : 192).

Par une scène de vie quotidienne fictive, l'auteur fait découvrir de façon plus concrète comment prendre le métro à Paris. Il s'agit d'un dialogue entre un étudiant américain et son ami français. Il est surtout à noter que la modernité du métro de Paris suscite l'admiration de cet Américain :

-Attention aux portes automatiques! Ne te fais pas pincer par la porte !

D'accord ! Tiens ! Même les vieilles lignes du métro ont de nouvelles voitures, et toutes les nouvelles voitures ont des portes automatiques ! (LF90 II :195)

Cette surprise est expliquée dans une synthèse intitulée « Le métro de Paris » où l'auteur souligne que le métro de Paris qui a vu le jour en 1900, est « même » plus ancien que celui de New York qui a fait son apparition quatre ans plus tard.

Le T.G.V., bien que moins récurrent que le métro, n'en est pas moins approuvé par l'auteur. Dans la partie « Un peu de civilisation française » (tome II leçon 15), l'auteur insiste sur la technique de pointe, la grande vitesse, la modernité et la commodité du T.G.V. pour en conclure sa popularité parmi les Français : « Apprécié des gens de différentes professions depuis sa mise en service, le T.G.V. comme le Concorde fait partie de la fierté des Français » (LF90 II : 391). Enfin le Concorde, quant à lui, est apparu implicitement dans un extrait *du Monde* qui raconte les prouesses d'un aviateur français André Turcat, « l'homme qui a fait voler Concorde » (tome IV leçon 10). Dans le texte en forme de biographie, nous observons une mise en abyme de cette invention française grandiose:

Cet homme s'appelle André Turcat. Le pilote qui arrachera à la piste les 130 tonnes du prototype 001, le pilote qui lancera ce monstre à 2200 kilomètre/heure, c'est lui. (*LF90* IV : 310).

Le patrimoine contemporain de la France ne se réduit pas aux moyens de transport. « Grâce au progrès technique, l'exploitation agricole, l'élevage et la plantation en France deviennent de plus en plus industrialisée » (*LF90* III : 399). L'enseigne Carrefour a aussi une portée emblématique. Un personnage fictif Julie, jeune fille bretonne, a été impressionnée par la « grandeur » de cet hypermarché. Dans la leçon 5 tome II, l'auteur invente une scène de vie où deux cousines font des courses chez Carrefour à Créteil. La valorisation de ce groupe de distribution est projetée au travers des sentiments de cette fille : « La pauvre Julie est étonnée ; elle reste bouche bée. C'est la première fois qu'elle voit un hypermarché avec un 'océan de parkings'...Julie est vraiment très impressionnée par la foule, par la vitesse, par le bruit. 'Quel monde et quelle grandeur' murmure-t-elle dans son cœur. » (*LF90* II :103-104).

4.4.3 La France aux multiples visages

Des imaginaires relatifs à la strate socioculturelle font massivement apparition à partir du tome II sous forme de synthèse et document authentique. Boyer (1995) a divisé les représentations socioculturelles en deux ensembles : des grandes représentations du vécu communautaire et les valeurs communautaires instituées pour une période courte. Dans le manuel *LF90*, les imaginaires du premier ensemble dominent en nombre d'occurrence. Ils sont présentés plutôt de manière factuelle puisque peu de commentaires sont observés. Ils visent à enrichir les savoirs généraux sur la culture et la société française, comme le système de santé français, l'Administration des Postes et Télécommunication, la concierge à Paris, différentes sortes de logement en France...Ils constituent une autre compétence référentielle plus stable que les références patrimoniales et censées devoir être connues de l'apprenant pour mieux comprendre le fonctionnement de la société française.

Un procédé comparatif s'applique en parallèle avec la présentation muséale dans le sens où l'auteur fait référence aux mêmes objets culturels et sociaux de la Chine pour rapprocher l'apprenant de l'altérité inconnue. Prenons le cinéma français comme exemple. Dans la partie « Un peu de civilisation française » de la leçon 9 du tome II, l'auteur a énuméré quatre différences sur les cinémas à Paris et en Chine : les cinémas à Paris sont plus nombreux ; le programme des films s'affiche non seulement sur les

journaux comme en Chine mais aussi sur des brochures spéciales ; aux cinémas français, le contrôle des spectateurs est plus souple, c'est pourquoi on dit que « le spectacle est permanent » ; aux cinémas français il y a des entractes où les spectateurs peuvent acheter à manger ou à boire. (*LF90 II : 235*)

Les données socioculturelles réduisent l'altérité en deux références : celles des Français et celles françaises ou de la France. Elles sont généralement faciles à identifier dans les titres : « La France et ses immigrés », « La carte téléphonique française », « La famille française d'hier et aujourd'hui », « Les sports des Français », « Le travail des Français », etc. Gastronomie, santé, sport, loisirs, habitat, cinéma, travail, éducation, religion, consommation, médias et problèmes sociaux (le chômage, les immigrés), l'auteur a présenté presque tous les aspects de la société française. Nous relevons de cette présentation encyclopédique quatre grands axes qui résument le mieux les représentations sur le vécu collectif français.

La France à l'ère de l'information. Cette représentation est justifiée d'abord par le phénomène « télévision ». Par des statistiques - « 17 millions de postes de télévision en France, un Français moyen passe 1200 heures devant la télé par an » - l'auteur a montré le prodigieux essor de la télévision en France.

La télé d'abord ! Tu sais, c'est plus important. La voiture, on peut s'en passer ; mais la télé, c'est un peu comme le pain ! (*LF90 III : 81*).

Voici un extrait du dialogue fictif d'un couple qui se querelle pour l'achat d'un nouveau téléviseur. Selon l'auteur, la télé est devenue un engouement des Français parce que c'est un moyen d'information et de distraction pratique, commode, presque gratuit et satisfait tous les goûts. Néanmoins, la télé défie l'ambiance conviviale familiale, le travail scolaire des enfants et même leur santé. « A bas la télé » le titre d'une synthèse renvoie l'attitude de l'auteur envers la télévision - invention du siècle dont il faut se méfier.

A côté de la télé, la presse. Les Français possèdent une presse multiple. Presse nationale, régionale, spécialisée... par un dialogue inventé et deux synthèses, l'auteur a présenté une vingtaine de journaux et hebdomadaires français :

Les journaux ont des goûts différents pour leurs lecteurs. (*LF90 III : 454*).

Si vous voulez vous tenir informé – ou devenir journaliste, ce que nous supposons – vous avez le choix, car la presse est multiple. (*LF90 III* : 456).

Cependant, avec toute cette richesse d'informations, les Français ne se révèlent pas très passionnés par la lecture de presse. Dans la leçon 16 tome III, l'auteur a révélé que seulement 50% des enquêtés français avaient affirmé leur intérêt pour la lecture des journaux et que 25% avaient déclaré qu'ils n'en lisaient jamais. L'auteur souligne cette réalité dans un autre texte intitulé « Les Français lisent-ils ? » La réponse à la question reste toujours négative : « ils lisent peu. » (*LF90 III* : 109)

La France : entre tradition et modernité. Dans *LF90*, l'auteur met en contraste plusieurs fois l'image de la France traditionnelle et moderne. Bien qu'avec le progrès de la technologie et la marche de la mondialisation, la société française ait connu des changements révolutionnaires, certaines cultures ou coutumes ont résisté au temps.

Premier exemple : la conciergerie. Un dialogue inventé sous forme d'enquête et une synthèse nous dévoilent la vie, la journée de travail, les responsabilités professionnelles, et la déontologie de la concierge parisienne. Dans « Un peu de civilisation » de cette leçon, l'auteur a présenté plus précisément l'importance culturelle de cette profession qui est aujourd'hui en disparition.

巴黎的门房是法国文化史中一个不可缺少的侧面，也曾经做为财富和地位的一种象征，有过自己的“黄金时代”。在本世纪初乃至上个世纪的大量文学作品中，“门房”也曾作为一个不可缺少的角色而频频出现……门房这个职业已经大大地衰落了，甚至在一些地方完全消失了。但它仍在今日巴黎的生活中占有一席之地。尽管许多住宅大楼都安装了电子门锁，电子传呼系统，但在巴黎的一些地区，门房却顽强地生存了下来。(Traduction proposée par l'auteur de la thèse : Le concierge est une composante non négligeable dans l'histoire de la culture française. Symbole de la fortune et du statut social, cette profession a connu son « âge d'or » et est apparu dans un grand nombre d'œuvres littéraires de ce siècle même du siècle dernier.[...] Aujourd'hui cette profession est en déclin et a même totalement disparu dans certaines villes. Elle garde cependant son rôle important dans la vie des Parisiens. Quoique beaucoup d'immeubles soient équipés de serrures électroniques et d'interphones, les concierges sont quand même sollicités dans certains quartiers...) (*LF90 II* : 87).

Deuxième exemple, très représentatif, la poste. Dans la leçon 14 du tome II, trois textes portent sur cette thématique. L'auteur a amorcé la leçon par un dialogue fictif. Il s'agit d'une scène de communication entre un touriste et une employée de la poste. Il continue ensuite à présenter, par une synthèse, les services de la poste en France et souligne le rôle important de la poste d'hier comme d'aujourd'hui en présence de moyens de télécommunication variés.

Aujourd'hui, les moyens de transport du courrier sont rapides et modernes, mais la levée et la distribution des lettres sont toujours assurées par le facteur comme autrefois. [...]A notre époque, le téléphone est sans doute le plus rapide et le plus populaire pour la transmission des nouvelles. La vie moderne est impensable sans lui. Mais autrefois, il y avait très peu de téléphones publics, surtout en province, et c'était de la poste qu'on téléphonait. Actuellement, pour téléphoner de ville à ville en France, et même à l'étranger, c'est très simple. Si l'on ne dispose pas soi-même d'un téléphone, on peut téléphoner de la poste, d'un café ou des cabines automatiques mises à la disposition du public avec une télécarte.(*LF90* II : 361).

L'auteur a terminé la leçon par une lecture supplémentaire qui raconte la visite d'un facteur au Salon International de l'Équipement de Bureau et de l'Information. Devant l'ordinateur, le facteur, l'air perdu, essaie de comprendre le fonctionnement de cette nouvelle création. La poste, malgré ses services indispensables, paraît tout de même archaïque à l'époque informatique.

Troisième exemple: le supermarché et les marchés. A plusieurs reprises, l'auteur a valorisé ce nouveau mode de commerce en France du fait de sa grandeur, du volume considérable de vente et du prix intéressant des articles. Il a aussi évoqué la « terrible concurrence » qu'il fait aux petits commerçants. Cependant, tous les Français n'en sont pas adeptes.

Est-ce qu'il y a des supermarchés en France ? Oui, il y en a beaucoup. Mais les Français ne vont pas souvent au supermarché pour faire les courses. Les Français aiment faire les courses dans des magasins spécialisés. (*LF90* II : 132).

Dans ce texte « On fait les courses » (leçon 5 ; tome II, lecture), l'auteur a donné deux raisons pour expliquer pourquoi les Français préfèrent les magasins aux supermarchés : la qualité des produits y est meilleure et c'est plus convivial de communiquer avec les marchands. Dans un autre texte du tome III intitulé « Hier et aujourd'hui », l'auteur exprime la même opinion, à savoir que les supermarchés ne constituent aucunement une menace pour les petits commerçants comme les libraires, parce que ces derniers visent une clientèle plus passionnée et fidèle.

L'exode rural et l'exode urbain. L'auteur a évoqué dans plusieurs textes ce constat paradoxal pourtant réel. L'exode rural en France s'explique d'abord par la diminution du nombre de paysans à cause de leur revenu en baisse. « La chute des revenus est un des signes les plus importants de la crise que traverse actuellement l'agriculture française. » (*LF90* III : 390) L'exploitation industrialisée a semblé accélérer ce processus. Par rapport aux grandes villes, « les petites communes ou les villages sont moins développés où l'on ne trouve que des dispositifs de première nécessité.[...]A

cause de l'exode rural, même les écoles primaires et les postes risquent de fermer leurs portes »²⁵ (LF90 IV : 70) « La décentralisation, l'implantation des zones d'industrie », le gouvernement français envisage diverses tentatives pour réduire la disparité économique Paris-province. L'effectivité reste incertaine :

Autour des villes, se sont développées différentes banlieues.[...]Ces banlieues absorbent progressivement les villages de la périphérie. [...] Mais, généralement, elles n'ont plus guère qu'une fonction d'habitation : le matin, quelquefois dès 5 heures, l'exode des travailleurs vide les quartiers périphériques qui ne retrouvent leur population que le soir. (LF90 IV : 204).

Si la ruée vers les grandes villes concerne les Français à faible niveau de vie, l'exode urbain touche au contraire les classes relativement aisées. L'auteur a mentionné une « maladie métropolitaine » qui conduit les Parisiens à « s'éloigner des bruits, de la pollution, des foules, et surtout à se tirer du rythme de vie trop rapide en s'évadant le week-end à la campagne et à la nature. » (LF90 IV : 85)

En réalité, la campagne n'est pas que le rêve des riches. « C'est le rêve de beaucoup de Français : une fermette pas trop chère, pas trop loin de la ville où passer ses week-ends en attendant de s'y retirer, l'âge de la retraite venu. » Le propos est tiré d'un article de *l'Express* en 1978 (LF90 IV : 338). L'auteur du manuel a cité l'article pour insister sur l'engouement irrésistible des Français pour la maison secondaire à la campagne. Il a avancé ensuite dans une synthèse intitulée « L'autre visage de la France » les quatre aspirations des Français : vivre à la campagne, voyager, bricoler et être propriétaire.

Une France à deux vitesses. Pays de l'art, de la gastronomie, de grandes richesses patrimoniales et culturelles, pays développé et moderne, toutes ces gloires ne cachent pas le fait que la France est loin d'être un pays parfait. Dans les quatre tomes, l'auteur a fait état de trois grands problèmes sociaux qui s'avèrent liés à l'inégalité : travail, éducation et immigrés.

D'abord, l'inégalité des salaires se présente dans différentes communautés et secteurs. « Les salaires des femmes demeurent en moyenne inférieurs d'environ 25% à celui des hommes » ; la disparité régionale et la diversité des types d'activités causent la différence des salaires ; « les salariés du secteur public perçoivent des traitements

²⁵ Phrase traduite de chinois en français par l'auteure de la thèse.

inférieurs à ceux de leurs homologues du secteur privé ». (« Les salaires », *LF90* III : 424-425) Néanmoins, le salaire, qu'il soit décent ou maigre, n'est pas toujours garanti. Dans la leçon 12 du tome IV, l'auteur a utilisé deux articles authentiques et a cité des statistiques officielles pour révéler le « fléau social français » : le chômage.

Comme l'a rappelé M. Edmond Malinvaud, directeur général de l'I.N.S.E.E., le chômage était « resté inférieur à 2% durant toute la période de l'après-guerre jusqu'en 1967, il s'est accru, comme poussé par un mouvement irrésistible, jusqu'à atteindre 2,7% en 1972, 4,1% en 1975, 5,2% en 1978, 7,3% en 1981 et 9,7% en 1984 ». 10,7% constitue donc le taux de chômage le plus élevé jamais atteint. (*LF90* IV : 381).

Les jeunes, les femmes, les travailleurs immigrés sont les plus touchés par ce fléau. Selon Alain Kimmel, sociologue cité par l'auteur du manuel, le chômage entraîne des conséquences psychologiques et sociales souvent dramatiques et il est « à l'évidence un des problèmes majeurs de la société française actuelle. » (*LF90* IV : 372)

La méfiance et le pessimisme des Français à l'égard du système d'éducation surtout supérieur est une réaction en chaîne causée par le chômage. L'auteur a encore cité un article d'Alain Kimmel pour montrer les différentes vitesses dans le développement social de la France. Les Français questionnés sur le fonctionnement de l'université se plaignent de la discordance entre l'enseignement et le monde du travail. « Ce reproche majeur n'est pas nouveau, mais il prend tout son sens dans la situation de crise actuelle où, malgré de récents et incontestables progrès, le taux de chômage des jeunes demeure un des plus élevés en Europe. » (*LF90* IV : 211-212)

Enfin, les immigrés. Sans conteste, ils constituent la population la plus défavorisée de la France. « Les immigrés occupent des emplois pénibles et peu qualifiés pour des salaires bas » (*LF90* IV : 548). Pour traiter cette question, l'auteur a choisi un article de presse et un article d'Alain Kimmel. Si le dernier article a pour but de dénoncer la polémique violente sur la question de l'immigration en France, le premier démontre l'attitude de l'énonciateur -un immigré anonyme - sur cette question et manifeste la position de l'auteur du manuel à ce sujet :

L'accueil des étrangers, ne l'oublions pas, est une vocation profonde de notre pays, et celle-ci a largement contribué à notre histoire, à notre prospérité et à notre rayonnement passé.[...] Mais le grand apport des immigrés n'est pas seulement démographique : il est aussi de nous aider à mieux comprendre le monde qui nous entoure et à nous préparer à notre avenir.[...] Français, nous sommes naturellement portés à regarder de l'autre côté de la Méditerranée. «Il faut que nos cultures s'offrent très largement l'une à l'autre », disait le général de Gaulle à propos de l'Afrique, sachant que le repli sur soi équivaut à un suicide. (*LF90* IV : 518-519).

L'auteur a terminé la leçon par un article de Bernard Stasi²⁶ intitulé « Faut pas ternir l'image de la France ! ». D'un point de vue objectif, il a analysé le scénario actuel de l'immigration en France et a proposé des solutions concrètes à ce problème comme la construction de logements mieux adaptés aux besoins réels des immigrés. Il faut dire que l'organisation de cette leçon est cohérente avec les documents authentiques sélectionnés qui vont des problèmes aux solutions en mettant en avant les valeurs et la conception du monde préconisées naturellement par l'auteur du manuel.

4.4.4 La liberté, la passion et la distance

Dans la série *LF90*, les représentations anthropologiques sur les Français se traduisent par les portraits des personnages fictifs de différents milieux. Souvent sous forme d'entretien, l'auteur du manuel se transforme en journaliste et met au jour la vie et la passion de l'interviewé engagé dans une certaine profession.

La liberté passe avant tout. Parmi les portraits fictifs mis en exergue par l'auteur, nous trouvons deux saisonniers, deux concierges et deux paysans. Ils sont tous satisfaits de leur travail et y éprouvent de la joie. « Heureux quand même », c'est le titre du texte qui raconte la vie d'un paysan français Grenadou Ephraïm. Extrait d'une œuvre d'Alain Prévost, le texte met en comparaison deux types de paysans français exposés d'abord par Grenadou. L'un est traditionnel et habitué à l'ancien mode de vie. Il est passionné par son travail qu'il considère comme « indépendant ». L'autre est quant à lui plus jeune et plus robuste. Il s'adapte mieux au progrès et mènent une vie plus aisée. Mais pour Grenadou, cette vie sobre que mènent les paysans leur suffisent. Ils sont heureux, n'éprouvent aucun regret et sont même prêts à « la refaire ».

J'ai toujours été de milieu agricole, mes parents étaient agriculteurs : ma mère était passionnée par son travail.[...]elle a trop forcé et elle a une prothèse à la hanche. Mais ça lui plaisait, je l'ai toujours vue heureuse ; elle faisait ce qu'elle voulait.

Cette vie, ça m'apporte une certaine plénitude...C'est bête, mais je me sens libre au milieu de la nature.(*LF90* III : 417-418).

Voici les propos extraits de la lecture supplémentaire de la leçon 14 « Les paysans français ». L'énonciatrice qui s'appelle Nicole est une jeune agricultrice de 22 ans. A travers son témoignage, nous voyons un groupe d'agriculteurs heureux, épanouis de

²⁶ Ses positions favorables à l'immigration se sont exprimées dans la publication en 1985 de son livre *L'immigration, une chance pour la France*.

leur vie « libre » et « se passionnent pour leur métier.» (*LF90* III : 418) Il y a encore Patrick et Pierre, saisonniers qui travaillent de façon ambulante et intermittente. Pour les vacanciers ordinaires, « ils n'ont pas de mérite. » Mais eux, ils se contentent de leur liberté en terme de temps même s'ils doivent s'inscrire au chômage pendant quelque mois :

-L'année dernière, j'ai gagné 60 000 F sur sept mois, fixe et pourboires. Et à la montagne, je suis entièrement nourri, logé et blanchi, sans compter les avantages en nature. Je mets presque tout de côté.

...

-Qu'est-ce que c'est, finalement, un saisonnier ?

-C'est quelqu'un qui ne ménage pas sa peine. On est beaucoup plus disponible que les autres, au point de vue temps. (*LF90* III : 169-170).

Quant aux concierges, elles ne sont pas aussi libres que les paysans et les saisonniers, bien au contraire, elles sont très occupées. Madame Ledart est « travailleuse ». « A six heures, elle est déjà levée. Les poubelles sont vides : il faut les rentrer. Ensuite, elle nettoie les escaliers. » (*LF90* II :76). Madame Andrieu, concierge parisienne, a eu son travail par « chance ». Elle commence à travailler très tôt le matin et reste très chargée durant la journée. Mais elle se contente de sa vie de concierge. Madame Andrieu est en fait déjà apparue dans *LF70*. Il est question d'un texte intitulé « La concierge syndiquée » du tome III que l'auteur de *LF90* a réadapté en supprimant le contenu lié au syndicat²⁷. Par ces mots, nous voyons un couple très optimiste et plein d'espoir pour une belle vie d'avenir.

A ces six portraits, nous voulons ajouter encore celui de Claude (*LF90* II : 405-406), jeune homme qui travaille dans une usine à Saint-Denis et habite dans la banlieue sud de Paris. Comme beaucoup de Parisiens, il mène une vie de routine métro, boulot, dodo. En plus de ses huit heures de travail éreintant et les trois heures perdues dans le métro, Claude s'est inscrit à un cours du soir pour se perfectionner. Bien que fictifs, ces portraits montrent à l'apprenant une image très positive des Français : passionnés, travailleurs et capables de prendre du plaisir dans leur travail.

²⁷ D'après l'auteur Ma Xiaohong, cette modification a pour objectif de dépolitiser le texte. Voir chapitre 5, 5.2.2.

D'après plusieurs textes rédigés ou sélectionnés par l'auteur, les rapports entre les Français semblent être caractérisés par la distance. Dans la famille, la relation parents-enfants est marquée par l'affection et le respect. Les enfants quittent la maison plus tôt qu'auparavant « quelquefois pour vagabonder ». « Ils mettent en question les valeurs traditionnelles », d'où l'incompréhension intergénérationnelle. (*LF90* II : 338) Dans un extrait *des Nouveaux carnets du Major Thomson* de P. Daninos, le personnage fictif le major Thomson est impressionné des rapports du voisinage en France qu'il compare au « silence éternelle » :

...mais moi qui vis depuis trente-deux ans dans le même immeuble,... je mourrai, ou mon voisin de palier le fera à ma place...sans que nous ne nous soyons jamais adressé la parole ! On se salue, naturellement...Un petit coup de chapeau, et c'est fini. Chacun chez soi ! (*LF90* IV : 368).

Il ne faut pas oublier le fameux S.O.S appelé dans la nuit par des Parisiens qui, « seuls dans un appartement de dix pièces, comme dans un garni minable », ne supportent plus la solitude. (*LF90* IV : 125)

4.4.5 La France, l'Occident et la Chine

Les représentations interculturelles concernent dans la grande majorité la communication entre les Chinois et les Français. Elles se présentent dans des dialogues fictifs servant de documents pédagogiques ou dans la partie « Un peu de civilisation française » sous forme d'extension culturelle des textes principaux de la leçon ou de « Règles d'or » dans la communication avec les Français.

En règle générale, les dialogues fictifs dans *LF90* sont inventés soit pour introduire des actes de parole ou de la grammaire, soit comme document qui amorce une certaine thématique socioculturelle. Le nombre des dialogues dont l'objectif est interculturel reste très limité. Dans « Le dînez chez les Rémy » que l'on trouve dans la leçon 14 du tome I, Ma (nous supposons que c'est un ami chinois des Rémy) est invité à dîner chez ses amis français. Le vouvoiement montre le respect mutuel et une relation assez distante. Ma se comporte très poliment pendant le dîner : il a acheté un pyjama en soie comme cadeau pour Madame Rémy et il l'a complimentée pour le plat qu'elle lui a préparé. Nous trouvons encore trois textes, tous présents dans la partie « Un peu de civilisation française », qui traitent de la même question de la politesse. L'auteur insiste sur l'emploi du tutoiement et du vouvoiement ainsi que sur les comportements corrects

quand on est invité à dîner chez des Français. Il explique surtout les règles de politesse françaises en les comparant avec les habitudes chinoises.

法国人的用餐方法和我们的大相径庭。中国人讲究“和在自己家里一样”，自己动手。在法国人家中作客，要等主人给你上菜（也就是分菜），而且要等大家的盘中都已有菜后再开始用餐。(Traduction par l'auteur de la thèse : Les manières de table en France sont très différentes des nôtres. Pour que les invités soient à l'aise, les Chinois préfèrent les encourager à se servir eux-mêmes. Par contre, chez les Français, c'est toujours la maîtresse de maison qui sert les invités et ces derniers doivent attendre que tout le monde soit servi pour attaquer leur assiette.) (LF90 II : 145).

Les situations de communication interculturelles dans *LF90* sont très restreintes. A part l'invitation, la salutation et le remerciement, d'autres situations sont rarement présentes.

La mise en contact de la France avec la Chine se traduit ensuite pas la comparaison socioculturelle. La France est généralement valorisée pour sa technique avancée comme le métro, le RER :

法国的地铁比北京的地铁先进。尤其是地区快速地铁比我们地铁车辆快得多。(Traduction par l'auteur de la thèse : Le métro français est plus avancé que celui de Pékin en terme de technologie. Le RER, en particulier, est beaucoup plus rapide que notre métro.) (LF90 II : 271).

En revanche, quand il s'agit des structures sociales ou du système de valeurs, la minoration de la France même de l'Occident peut être observée. Voici deux exemples qui montrent que la comparaison dépasse le niveau socioculturel pour s'entendre jusqu'au niveau idéologique :

法国的农业和我国的农业完全不同。在法国，农民们要自己购买土地，购买机器设备和肥料，自己寻找销售市场。总而言之，十分辛苦，而且收入不高。(Traduction par l'auteur de la thèse : L'agriculture en France est totalement différente de celle en Chine. Les agriculteurs français peinent pour acheter des terres, des équipements, des engrais et chercher tout seul un débouché sur le marché. De plus, leur salaire n'est pas élevé.) (LF90 III : 415).

在我国宁夏回族自治区，有的地区十分的贫穷。土地贫瘠，没有水源，无法耕种。国家现在正在让这些地区的农民搬家，把他们安置到靠近黄河的地区，使他们能够尽快地富裕起来。自从这一政策实施以来已有几十万人口受益。(Traduction par l'auteur de la thèse : Dans notre région autonome Hui du Ningxia, certaines zones sont très pauvres. La terre est stérile et manque de source d'eau, par conséquent, il est impossible de la cultiver. L'Etat déplace maintenant les agriculteurs dans des zones proches du fleuve Jaune afin qu'ils puissent s'enrichir le plus rapidement possible. Depuis la mise en œuvre de cette politique, des centaines de milliers de personnes en ont bénéficié.) (LF90 III : 415).

在今天的法国，广播、电视、报刊、杂志乃至人们最热衷的话题之一就是“彩票”。……

不过，说来说去，赢钱的毕竟是少数。大头当然是由国家拿走了。……彩票，是资本主义国家的一种社会现象，多少能反映出生活在那种社会中的人们的心态。（Traduction par l'auteur de la thèse : La loterie intéresse de plus en plus de Français et devient l'un des sujets les plus exposés dans les médias.[...] Cependant, les particuliers chanceux sont rares. L'Etat est le plus grand gagnant. La loterie est un phénomène social particulier dans les pays capitalistes et peut renvoyer la mentalité des gens qui vivent dans la société de cette idéologie.) (LF90 III : 432).

虽然法国政府十分注意在自己的国土上不断加强各种反污染措施，但应该指出的是，整个西方世界（其中也包括法国）都有各自向公海或第三世界国家倾倒核废料或工业废料的问题。（Traduction par l'auteur de la thèse : Si le gouvernement français accorde une grande attention au renforcement continu des différentes mesures anti-pollution sur son propre territoire, il faut souligner que l'ensemble du monde occidental (y compris la France) ont tendance à déverser des déchets nucléaires ou industriels en haute mer ou dans les pays du tiers monde.) (LF90 III:335-336).

Malgré les confrontations institutionnelle et idéologique, l'amitié sino-française est clairement annoncée par l'auteur du manuel. Dans la leçon 11 du tome III intitulée « Deux grands hommes dans l'histoire contemporaine », un article de l'ex-ambassadeur de France en Chine M. Etienne Manach est utilisé en hommage de l'ancien Premier ministre Zhou En-lai. M. Etienne Manach a rappelé que le général de Gaulle avait sincèrement invité M. Zhou En-lai en France pour une visite officielle qui n'avait pas été réalisée à cause du décès du premier. Il a aussi évoqué le profond souvenir de Paris conservé par ce grand homme chinois et ses éloges francs et pensées sincères au sujet de la France :

« Vous êtes un peuple qui aime la liberté... quand j'étais en France, j'ai constaté avec plaisir dans les rues, qu'on respecte chez vous l'égalité des races... Mais vous avez encore des progrès à faire : vous êtes loin d'avoir réalisé l'égalité sociale !... » (LF90 III : 287-288)

M. Etienne Manach n'a pas tari d'éloges pour la Chine :

La Chine est debout et ne se couchera pas. Son peuple est l'un des plus éveillés de la terre, et ne s'endormira plus. Son socialisme, invention qui n'a pas de modèle, est une incessante recherche. (LF90 III : 288).

Ces arguments ne sont pas tout à fait laudatifs. Zhou Enlai a été direct quand il a parlé de l'égalité sociale en France, alors que Etienne Manach a fait preuve d'une réticence en considérant le socialisme chinois comme une « incessante recherche ». Un débat idéologique sous jacent s'entremêle dans les compliments et laisse à voir une relation sino-française fondée sur la reconnaissance mutuelle et la divergence.

Pour conclure, dans *LF90*, les représentations interculturelles et multiculturelles sur la France ne se limitent pas au contact sino-français. La dernière leçon de toute la

série met en avant les pays et régions francophones. Cependant, la présentation reste centrée sur l'influence et le statut de la langue française sans être développée dans la dimension des relations internationales.

4.5 *En Route*

Dans *En Route* (ci-après *ER*), les représentations sur l'altérité-France ne sont pas exposées de manière aussi systématiques et intensive que dans *LF90*. La rubrique « Civilisation » se maintient, elle a pourtant une portée plus étendue qu'« Un peu de civilisation française » de *LF90*. La leçon se développe autour d'une thématique qui fait l'objet de tous les documents pédagogiques. Différente de *LF90*, l'altérité-France n'est qu'une porte ouverte vers un contexte multiculturel, un accès à une vision du monde. Les représentations socioculturelles ne se limitent pas à celles sur la France ou d'autres pays francophones, mais visent aussi à comprendre ce qui se passe dans le monde entier et à appréhender les valeurs universelles.

Une des caractéristiques les plus remarquables de cette série concerne l'authenticité des documents pédagogiques. A part un nombre important de documents authentiques, les textes/ dialogues fictifs sont créés avec un contexte de communication précis : lieux réels, les personnages bien identifiés (dont les prénoms ne sont pas tout simplement un prénom classique ou même représentés par des lettres), les relations entre les personnages élucidées. Quant aux phrases d'exemple dans les exercices ou dans les explications de points de grammaire, rares sont celles qui commencent par un sujet sans identité concrète comme e les pronoms personnels « il », « elle ». La culture de l'Autre n'est pas transmise de manière encyclopédique comme le fait un « dictionnaire de culture » (Hu, 2017 : 3), mais de manière constructive à partir des moindres éléments culturels dispersés dans de simples phrases. « Des stéréotypes aux réflexions culturelles en passant par la reconnaissance de l'altérité et de soi-même, c'est par ce processus dynamique que les étudiants parviennent à se cultiver et à construire leur identité culturelle. » (*ibid.*) en nous appuyant toujours sur notre grille d'analyse, nous allons dans les paragraphes suivants présenter comment la France est représentée dans ce manuel de FLE très actuel en Chine.

4.5.1 Un hexagone multicolore : la France est bien plus que Paris et Victor Hugo

La capitale est sans aucun doute le lieu où se réunissent le plus grand nombre de patrimoines nationaux. La focalisation sur Paris est donc attendue. Nous y trouvons les grandeurs passées de la France comme la tour Eiffel, l'arc de Triomphe, Notre-Dame de Paris... Ils font l'objet des textes importants de la leçon ou sont mentionnés comme repères de lieu où se produisent des actions. Ils sont aussi largement introduits dans les exercices comme ceci :

Complétez avec « un/ une/ le/ la ». Présentez des rues, places, etc. de votre pays.

Un musée : le musée Picasso

___ Pont : ___ pont des Arts

___ Jardin : ___ jardin du Luxembourg (ER1 : 63).

Dites de quels sites de Paris il s'agit.

1. C'était la résidence des souverains français de François 1er à Napoléon III. Le château possède un musée chinois créé pour l'impératrice Eugénie.
2. C'est le plus grand stade français. Il y a aussi bien des matchs de football et de rugby que des concerts. Il se situe à Saint-Denis, au nord de Paris. (ER2 : 29).

En dehors de la réduction attendue de Paris aux monuments historiques, l'auteur s'efforce de diversifier et de renforcer les connaissances générales sur la capitale en situant les actions dans beaucoup d'autres lieux :

Ils ne vont pas oublier le pique-nique géant que les organisateurs leur ont offert sur la pelouse du Champs-de-Mars. (grammaire, ER2 : 10)

La place de la Comédie est vraiment très jolie. J'ai rendez-vous avec Paul là-bas. (exercice, ER2 : 44)

-...Mais je viens de m'installer à Paris, je ne suis jamais allée à Beaubourg. Tu peux me dire comment faire pour y aller ?

-Tu habites dans le 11e ?

-Non, dans le 20e. Métro Ménilmontant.

-C'est facile. Tu as juste une correspondance. Tu prends la ligne 2 en direction de Porte Dauphine, tu changes à Belleville et tu prends la ligne 11 direction Châtelet. Tu descends à Rambuteau. Tu sors du métro, le musée est juste devant toi. (texte, ER2 : 82).

Pourtant, Paris seul ne peut pas représenter la France. Comme le dit l'auteur dans le tome II : « La plus grande ville est Paris. Mais Lyon, Bordeaux, Toulouse, Lille sont aussi des villes importantes » (ER2 : 130) ; « Bordeaux et Montpellier sont très souvent classées en tête des villes préférées des Français » (ER2 : 130). Une trentaine de grandes et petites villes sont évoquées dans le manuel avec la précision géographique ou leurs spécificités représentatives :

Quand vous allez à Toulouse, vous ne pouvez pas partir sans goûter à la gastronomie du sud-est. (ER2 : 130)

La Provence, ce sont les champs de lavande, c'est Avignon et son festival, c'est Marseille avec son vieux port et ses calanques. (ER2 : 130)

Je suis en vacances à ST Tropez, la mer est belle, le temps magnifique. (ER2 : 148)

En fait, avant de parler de Paris, l'auteur présente plusieurs villes françaises telles que le Montauban et Aix, deux villes figurées dans le texte principal de la séquence sept du tome I : « Elle (Montauban) est située dans le sud-ouest de la France. C'est la ville natale du célèbre peintre Ingres. C'est très joli... Ici (Aix), le soleil brille toujours même s'il pleut dans toute la France ! » (ER1 : 89) La diversité régionale est ainsi mise en évidence et l'attractivité du pays est renforcée.

La littérature occupe une place très importante dans ce manuel. Les prix Nobel, les prix Goncourt, les académiciens... il semble que dans le manuel *En Route*, les protagonistes ne sont plus les grandes figures classiques comme Hugo, Zola et Molière connus de tous et partout dans le monde. Dans les textes de la partie « Civilisation », nous lisons Jacques Prévert, « l'un des rares poète du XX^e siècle connu par la majorité des Français » (ER2 : 45), Jean Cocteau, « l'une des plus grandes figures de la littérature française du XX^e siècle » (ER2 : 49), Albert Camus, « une figure emblématique de la philosophie française » (ER3 : 3), Marguerite Duras, écrivaine née en Indochine et qui a obtenu le prix Goncourt en 1984 (ER3 : 4) et Emil Ajar, « romancier français originaire de Russie qui a obtenu le prix Goncourt à deux reprises » (ER3 : 178). Une mise en valeur évidente se voit par les superlatifs comme « l'une des plus grandes », « majorité » et les qualificatifs comme « rares », « grandes », etc.

Cependant, les grands écrivains ne sont pas oubliés. Un extrait d'un roman de Zola est utilisé comme le texte d'une leçon parlant de l'aménagement urbain. Certains

poèmes sont affichés dans la partie « Civilisation ». Nous y lisons *Demain, dès l'aube* de Victor Hugo, « une figure dominante de l'histoire littéraire du XIX^e siècle » (ER2 : 35), *Le Pont Mirabeau* de Guillaume Apollinaire, *Il pleure dans mon cœur* de Paul Verlaine. Ces poèmes sont affichés souvent avec un portrait photo de l'écrivain ou une belle photo de paysage. D'autres grands classiques sont mentionnés de façon plus discrète comme *La Parure* de Maupassant, dont trois phrases sont citées dans un exercice de grammaire.

L'image de la France comme berceau des courants artistiques importants n'est pas négligée. La séquence 10 du tome III est consacrée à cette thématique. De la Renaissance au surréalisme en passant par l'impressionnisme, des artistes représentatifs français et d'autres pays de chaque courant sont présentés avec leurs chefs-œuvre illustrés. L'auteur a mis plus d'encre pour présenter l'origine et l'influence de l'impressionnisme, courant né et développé en France. Des anecdotes de Claude Monet et Eugène Boudin, précurseurs de l'impressionnisme sont racontés dans un exercice de compréhension orale et font l'objet des mentions élogieuses.

Les imaginaires patrimoniaux de la France ne se limitent pas à la culture chosifiée. Une culture populaire représentée par des vedettes de cinéma ou de la chanson de l'époque comme d'aujourd'hui (Marcel Pagnol, Kassowitz, Sophie Marceau, Stromae) apparaît en tant qu'élément constitutif de cette strate socioculturelle. Elle concerne des imaginaires partagés du moment, à la mode. L'événement populaire comme la Nuit blanche de Paris en est aussi un exemple de cette nature. Il fait de la capitale un musée où « l'art s'empare en toute liberté » (ER3 : 127).

4.5.2 Un avenir écologique : la France est en action

Différent de la série *LF90* qui regorge de représentations sur la modernité de la France, le manuel *En Route* semble moins riche en la matière. Certes, les thématiques concernant les nouvelles technologies ne manquent pas : le livre numérique (texte, ER2 : 99), le vélo de location (texte, ER2 : 82), le tramway (civilisation/lecture, ER2 : 95), etc. L'accent n'est pour autant pas mis sur les exploits français. Dans le texte « L'invention du siècle » de la séquence⁶ du tome II, le Vélib' français semble être dépassé devant l'invention chinoise du vélo de location :

Les utilisateurs de Vélib' ont tous vécu un jour ce moment pénible : en retard à un rendez-vous,

et impossible de trouver une borne libre pour garer son vélo, dans des stations toutes pleines, à l'heure de l'apéro.[...]Les Chinois viennent de trouver la solution : un vélo de location que vous pouvez laisser (presque) n'importe où, une fois arrivé à destination.[...]En adaptant le vélo à l'âge du smartphone, ils séduisent les habitants de la seconde économie mondiale...(ER2 : 82-83).

La représentation d'une France moderne et développée est moins éclatée dans la mesure où les documents choisis par l'auteur ne sont pas toujours issus des sources françaises. La France n'est qu'un exemple parmi tant d'autres. « Nous mettons en avant l'univers où nous nous trouvons, les particularités de notre époque en matière de technologie et d'économie, la rencontre et l'identité culturelles. La France n'est qu'un vecteur parmi d'autres. Nous accordons beaucoup d'importance aux documents en provenance d'autres pays francophones ». ²⁸

Bien que très peu, nous relevons deux textes qui représentent la modernité de la France dans les moyens de transport et dans l'aménagement urbain écologique.

Le tramway : se déplacer sans polluer

Abandonné dans les années 1950, le tramway a aujourd'hui le vent en poupe dans les villes françaises. 100 % électrique, il constitue un mode de déplacement propre. Moderne écologique, silencieux, le tramway véhicule une image positive et montre qu'il est possible de ne pas vivre sous le règne du « tout voiture... Nouvelle image de transport urbain, le tramway est devenu la carte de visite de bien des villes. A certains endroits, il est même considéré comme des œuvres d'art... (ER2 : 95).

Moyen de transport né il y a 70 ans, le tramway n'est pas évoqué comme un héritage technique mais comme une invention particulière qui, grâce à son avantage écologique, s'adapte à l'évolution du temps.

L'engagement de la France dans la cause écologique se manifeste aussi dans le texte de la séquence 11 du tome III.

Réconcilier ville et nature, c'est possible ?

C'est non seulement possible mais c'est surtout l'idée clé qui guidera la conception du renouvellement du quartier. Ici, la nature sera visible partout et par tous : sur les grands avis, au cœur des résidences et même sur les toits.(ER3 : 139)

...

²⁸ Traduction de l'entretien de Mme WU Yunfeng, une des auteurs de la série *En Route* : (我们讲的)不是传统意义上的法国文化, 法国语料是众多载体之一, 更强调我们所处的世界, 时代特点(科技的经济的), 文化身份, 文化碰撞, 所以经常会注意选取其他法语国家, 其他国家的材料来学习。

Quatre projets de renouvellement d'un quartier sont annoncés. Des nouvelles technologies et surtout des concepts avant-gardiste sont mis en évidence en vue de favoriser « la réconciliation entre la ville et la nature », « la biodiversité » et « le renforcement du lien social entre les habitants » (ER3 : 139).

4.5.3 La France, pays attractif et dynamique

L'idée de concevoir un caractère national ou collectif se manifeste par le nom sujet les Français ou la France. Dans la série *En Route*, l'auteur fait état d'une France attractive de divers aspects.

La France est un pays gastronomique. L'auteur a non seulement insisté sur les faits actuels plus ou moins stéréotypés (« Le fromage est un des aliments préférés des Français. », ER2 : 119 ; « Les vins français sont les meilleurs du monde. », ER2 : 112) mais aussi sur l'origine de cette image.

En France, la pratique de la « bonne bouffe » est une vieille tradition qui remonte au temps des ancêtres des Français, les Gaulois... On fait une « bonne bouffe » à l'occasion d'un événement familial, professionnel ou amical. C'est avant tout un moment festif qui permet de réunir le plus grand nombre autour du plaisir de la table, comme par exemple le repas de Noël...(ER2 : 197).

La thématique de la gastronomie française est développée en trois dimensions : le savoir-faire, le savoir-vivre et le savoir-être. Comme savoir-faire, l'auteur a présenté des recettes (« La recette de la galette des rois », ER2 : 197) et la technique de la dégustation du vin. Le savoir-vivre à table chez les Français est présenté du point de vue d'un invité. Les représentations socioculturelles sur les Français sont transformées en conseils adressés à un étranger, en l'occurrence, l'apprenant chinois qui est en communication interculturelle:

你一定知道不能埋头苦吃，边吃边聊是法国美食精神的重要组成部分。你也一定知道，不能发出咀嚼声，而且要等嘴里的食物咽下以后才能说话。千万不要忘记要恭维（女）主人的手艺 (Traduction par l'auteur de la thèse : Ne faites pas que manger. Savoir prendre la parole tout en appréciant les plats est un élément important dans l'esprit de l'art de la table français. Vous devez prendre garde à ne pas parler tant que vous mâchez et tant que vous avez encore encore la bouche pleine. N'oubliez pas de complimenter le savoir-faire de la maîtresse de maison.)

C'est délicieux. Vous me donnerez la recette!

C'est suc-cu-lent! (配以手势) (en accompagnant d'un geste de main) (ER2 : 200).

...

Quant à la dimension du savoir-être, la gastronomie française se présente d'une part visuelle (quelques plats et desserts typiques français : coquilles Saint-Jacques, foie gras, quiche lorraine, crème brûlée, etc, tous accompagnés d'illustrations authentiques. (ER2 : 201)) et d'autre part, elle est mentionnée en tant que patrimoine immatériel dont les Français sont fiers (« Depuis le 19 novembre 2010, le repas gastronomique des Français est inscrit sur la liste du patrimoine immatériel de l'humanité par l'UNESCO » (ER2 : 197)).

La France est un pays idéal pour faire ses études. L'enseignement supérieur français est présenté très systématiquement dans la partie « Civilisation » de la séquence quatre du tome III. Mais l'auteur ne se contente pas d'une présentation encyclopédique. Dans la même séquence, cinq étudiants en mobilité en France ne tarissent pas d'éloges au sujet de ce pays où ils ont des « expériences inoubliables ». Ils sont venus de différents pays et ont choisi de faire leurs études en France, parce que « le système éducatif français par sa variété, sa qualité et sa souplesse est l'un des meilleurs en Europe », « la France, c'est la culture », « les études en France coûtent beaucoup moins cher que dans d'autres pays », et « c'est l'occasion de rencontrer différentes cultures ». (ER3 : 45) Malgré les personnages fictifs, leurs témoignages n'en sont pas moins réalistes et persuasifs pour créer l'image de la France comme pays attractif pour les étudiants étrangers.

La France est un pays dynamique. Les soldes (ERI :121), les journées du Patrimoine (ERI :173), Nuit Blanche de Paris (ER3 : 127), les différentes fêtes nationales et religieuses (ERI : 185), toutes ces activités créent une forte atmosphère culturelle. Le dynamisme du pays se traduit aussi par le rythme de vie « rapide » (ER3 : 157) et la sensibilisation de son peuple aux problèmes sociaux.

Dans la séquence 12 du tome 1, l'auteur affiche un emploi du temps d'un Français moyen (ERI : 160) :

RYTHME D'UNE JOURNÉE DE TRAVAIL

6 h – 8 h :	La France se réveille, fait sa toilette et déjeune.
8 h – 8 h 30 :	Les enfants sont à l'école et les parents sont ou vont au travail.
11 h 30 – 12 h :	Les enfants sortent de l'école.
12 h :	La France mange.
13 h – 13 h 30 :	Les enfants retournent à l'école et les parents au travail.
16 h 30 – 17 h :	L'école est finie pour aujourd'hui.
17 h 30 – 19 h :	Les parents quittent leur travail.
20 h :	C'est l'heure du journal télévisé et du repas du soir.
22 h 30 – 23 h :	Les Français commencent à aller se coucher.
3 h :	La France dort.

A travers ce planning, l'auteur dépeint un Français moyen (ou plutôt les parents français prototypes) qui se lève et se couche tôt, qui travaille sept heures par jour et qui s'occupe des enfants. En effet, le rythme de vie rapide est un sujet évoqué dans plusieurs leçons. Dans « La journée d'une jeune maman qui travaille » (*ERI* :160), l'autre présente une journée très chargée d'une jeune maman Sophie, personnage fictif dont la nationalité n'est pas identifiée. Dans un exercice de compréhension orale (*ER3* : 157), l'auteur évoque le concept du « slow living » et l'attitude des Français sur le mode de vie à « l'ère de la vitesse et de l'immédiateté » : « 64% des Français ont le sentiment d'avoir un rythme de vie trop rapide. » (*ER3* : 201) Par les extraits littéraires ou de la presse, l'auteur évoque la vie trépidante comme une réalité universelle.

Les Français sont sensibles aux problèmes sociaux. Les associations humanitaires comme SPF (Secours Populaire Français), le 115 du Particulier, le Disco Soupe, les Restos du cœur, Toulouse solidaire (concernant le projet de cohabitation intergénérationnelle)... sont au cœur de plusieurs textes. Ces mouvements de solidarité ou gestes charitables renvoient l'image active de ce peuple qui est mobilisé pour s'entraider.

4.5.4 Les Français, aventuriers, passionnés, mais mauvais conducteurs

Les représentations anthropologiques des Français, leurs traits caractéristiques et physiques, leurs mentalités... se manifestent à travers des dialogues fictifs ou des textes semi-authentiques. Il s'agit de témoignages disparates et individuels qui certes, ne

forment pas une image ethnique commune, mais constituent une autre dimension d'appréhension plus authentique de ce peuple.

D'abord les Français sont aventuriers. Ils ont un « goût de l'extrême » (*ER3* : 112). Une séquence entière est consacrée à ce sujet. L'auteur commence par l'extrait du *Tour du monde en quatre-vingt jours* de Jules Verne, écrivain français très populaire pour ses romans d'aventures. Une longue interview de la navigatrice française Isabelle Autissier ainsi qu'un reportage sur France Culture à son sujet sont présentés dans la même séquence, éclairant la personnalité aventurière, le grand courage de cette dame et son engouement pour la mer. Dans la partie « Civilisation » de la même séquence, le parachutisme, l'escalade, l'alpinisme sont évoqués dans les témoignages fictifs et semi-authentiques. Bien qu'il s'agisse des expériences individuelles, cela laisse imaginer à l'apprenant que les Français ont un goût particulier pour l'aventure.

Les Français sont passionnés. Cette personnalité est mise en avant dans plusieurs textes fictifs comme authentiques. Ils sont passionnés pour les soldes (« Folie acheteuse », *ERI* : 120), pour le voyage (« Désolée mais je suis trop émue ! Je suis sur la Grande Muraille de Chine, à Beijing ! », *ERI* : 89), pour les loisirs (« c'est l'atelier de ma femme qui est une grande passionnée de peinture. Elle peint beaucoup pendant le temps libre. Elle est douée. La semaine prochaine, nous allons organiser une exposition pour elle. », *ERI* : 147), pour le travail (le parcours professionnel réussi de Catel muller, une des dessinatrices de BD les plus en vogue de sa génération. *ER3* : 69-70) et aussi pour la vie (« Bonjour Vieillesse, confidences de Bernard Pivot », *ER3* : 83).

Le seul caractère des Français qui ne fait pas l'objet d'éloges, est celui qui se manifeste quand ils sont au volant. C'est la seule fois où les Français sont dépeints comme non civilisés :

Les Anglais conduisent plutôt mal, mais prudemment. Les Français conduisent plutôt bien, mais follement... Les Anglais sont depuis longtemps convaincus que la voiture va moins vite que l'avion. Les Français semblent encore vouloir prouver le contraire...On pourrait croire que l'appétit de vitesse des Français change proportionnellement selon la puissance de sa voiture. Erreur. Plus la voiture est petite, plus son conducteur français veut aller vite...(*ER3* : 100).

L'image de mauvais conducteurs est sans aucun doute renforcée par ce mode contrastif de présentation. L'auteur insiste sur la généralisation de ses assertions par

l'emploi permanent du sujet « les Français » ou « les Françaises », bien que ce qu'il énonce ne s'applique pas forcément à l'ensemble de cette communauté.

4.5.5 Les Chinois en France et les Français en Chine

Avec un nombre d'occurrences très élevé, la culture chinoise dans la série *En Route* est très visible juste après la culture française. La relation et la communication entre la France et d'autres pays se traduisent plutôt par les échanges culturels sino-français.

D'abord, l'auteur doit le rapprochement sino-français à plusieurs célébrités françaises reconnues en Chine soit pour leurs œuvres soit pour leur engagement :

Paul Andreu était très attaché à l'aéroport de Pudong auquel il a consacré beaucoup d'énergie et de temps. (*ER2* :158).

Les Dictées de Bernard Pivot sont connues de tous les francophones du monde. En 2017, lors de la fête de la Francophonie, il parraine une version résolument moderne et ludique de la dictée en Chine. (*ER3* : 84)

Parallèlement, l'écrivain et académicien français d'origine chinoise François Cheng fait l'objet du texte principal de la séquence 14 du tome I. Intitulé « François Cheng, passeur de culture », le texte présente brièvement la biographie de l'écrivain en mettant en avant son parcours professionnel et sa contribution à l'échange culturel sino-français : « Il s'est consacré à la traduction de poèmes dans les deux langues, la réflexion sur la pensée et l'art chinois, et la création personnelle... » (*ER1* : 187)

Ensuite, les échanges culturels sino-français se traduisent dans des situations de communication fictives. C'est le cas d'une conversation entre un professeur français Jean Lavigne de l'Université de Bordeaux qui vient à l'Université du Sichuan en Chine pour une conférence et Madame Chen qui s'occupe de son séjour en Chine (*ER2* : 41). L'histoire inventée ne s'avère pas moins authentique grâce à des détails bien précisés.

Les profils de deux étudiantes françaises, personnages toujours fictifs, s'avèrent aussi intéressants dans le sens où ils ont tous fait l'expérience de la Chine. L'auteur les cite dans la partie « Communication » afin d'apprendre à l'apprenant les expressions utiles à rédiger une lettre de motivation et un CV. Les deux jeunes françaises ont appris le chinois à l'université. L'une a fait un stage à l'Institut Confucius de l'Université Paris

Diderot (*ER2* : 61), l'autre a été stagiaire dans une entreprise de marketing à Beijing. (*ER2* : 74)

Beaucoup d'autres dialogues entre les Français et les Chinois ont aussi été créés dans les manuels *En route*.

Conclusion partielle

De manière synchronique, nous avons restitué l'image de la France représentée dans chacun des cinq manuels de FLE fabriqués en Chine depuis l'établissement de la Chine nouvelle en 1949 jusqu'à aujourd'hui. Il en ressort quelques grandes lignes de changements ou de tendances au sujet de la représentation de la France dans les manuels de FLE en Chine.

Le premier changement concerne l'image panoramique de la France. Dans chaque manuel de notre corpus, il y a au moins un texte dont le titre contient le mot identitaire « France ». Chaque texte se focalise sur un ou plusieurs aspects particuliers de l'Hexagone. Par exemple, dans *CFU*, la France est représentée dans le cadre purement géographique ; alors que dans *LF70*, l'image de la France s'étend à plusieurs aspects : géographique, économique et politique avec la Commune de Paris particulièrement mise en valeur. De même, dans *LF90*, l'économie, l'industrie et le patrimoine culturel de France prennent l'importance, tandis que dans *En Route*, ce sont les icônes culturelles qui occupent une double page, surtout accompagnés d'un extrait du *Gone du Chaâba*²⁹, en vue de soulever la réflexion des étudiants sur la question d'identité. D'ailleurs, l'attitude des auteurs de manuel vis-à-vis de la France varie au fil du temps : de la position neutre dans les années 1950 et 1960 aux penchants très positifs (« fabuleux », « un des plus beaux musées du monde »...) dans les années 1990 et le nouveau millénaire, en passant par les commentaires à la fois laudatif (concernant l'aspect politique) et critique (concernant l'économie) dans les années 1970 et 1980, la reconnaissance de la France se voit de plus en plus affirmée. Les représentations révèlent au fond différentes visions que porte la Chine sur la France : la France comme un pays lointain (*CFU*, *LF60*), un pays qui partage la même valeur politique que la

²⁹ Roman autobiographique d'Azouz Begag, écrivain français d'origine algérienne.

Chine (LF70), un pays intéressant et important à l'échelle internationale (LF90) et un pays différent de la Chine (ER).

Notre synthèse porte ensuite sur la représentation des Français. Le portrait des Français évolue dans les deux domaines : la profession et la mentalité. Dans les cinq manuels, nous avons successivement vu les paysans, les fermiers, les ouvriers et les travailleurs de profession variée. CFU et LF60 mettent l'accent sur la communauté des paysans, le peuple vivant dans la misère ou dans les guerres. Ils se distinguent par la bonne foi, la sobriété et le patriotisme. Dans LF70 et LF90, les paysans misérables sont remplacés par les agriculteurs indépendants, bienveillants, et fidèles à leur terre. D'autres professions s'y joignent : saisonniers, concierges, notamment ouvriers en prospérité. Toutes ces professions mises en avant concernent les travailleurs laborieux et incarnent le thème principal de la société : travailler. *En Route* représente les Français de manière plutôt individuelle. Nous avons donc trouvé les Français passionnés pour une belle et heureuse vie, ouverts à la société d'aujourd'hui pleine de possibilités.

Enfin, encore faut-il rappeler que la représentation de la France dans les manuels de FLE en Chine est étroitement liée au contexte historique chinois. Ainsi, de la conjoncture CFU met en avant la Russie du fait de la relation intime sino-russe qui marque l'époque des années 1950 ; LF60 insiste sur la confrontation du socialisme et le capitalisme en raison de l'isolation de la Chine par le bloc occidental ; LF70, à son tour met l'accent sur l'Afrique parce que la Chine a établi des relations diplomatiques avec plusieurs pays africains dans les années 1970 ; dans LF90, avec l'ouverture de la Chine vers l'extérieur, l'Occident n'est plus un tabou, nous avons vu dans ce cas les Etats-Unis apparaître régulièrement dans nos manuels, alors qu'aujourd'hui, avec l'approfondissement de l'ouverture de la Chine sur le reste du monde, les échanges sino-français se multiplient et s'intensifient dans presque tous les domaines, ce qui justifie de nombreux contacts, rencontres et communications des Chinois avec les Français dans le manuel *En Route*.

Pour conclure, l'image de la France représentée dans les manuels ne renvoient pas toujours ni tout à fait à la réalité actualisée de ce pays. Elle serait réajustée au service du soi-même même transformée par soi-même pour des raisons idéologiques. Comme le dit Abric, la représentation est « 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. » (Abric, 1987 : 64) L'image de l'Autre est reconstituée dans une grande complexité où jouent divers facteurs : la politique, le contexte socio-historique, les valeurs collectives, les raisons individuelles, etc. L'auteur se masque dans la construction de la représentation de l'altérité, néanmoins l'intégration de soi-même dans ce processus dynamique est inéluctable.

CHAPITRE V LE MANUEL : ENTRE REPERE POLITIQUE, OBJET COMMERCIAL, DISPOSITIF PEDAGOGIQUE ET PRODUIT CULTUREL

L'enseignement d'une langue est un champ de médiation organisé autour de plusieurs tensions : sociale, culturelle, politique, diplomatique et interpersonnelle. Les manuels scolaires constituent un genre particulier car ils sont des produits destinés à être des outils pour cette pratique sociale spécifique : l'enseignement et l'apprentissage. Selon Risager (2021), les manuels de langues se caractérisent par un discours dominant sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue (et de la culture), normalement contrôlé par des directives officiellement établies. Choppin (1992 : 18) intitule le statut du manuel comme « condensé de la société » car il est conçu selon diverses contraintes internes et externes.

Nous voulons dans ce chapitre restituer les conjonctures historico-sociales de la Chine nouvelle dans lesquelles sont nés les cinq manuels de notre corpus en nous focalisant sur les acteurs institutionnels et professionnels qui exercent une influence non négligeable sur la sélection et la présentation des connaissances linguistiques et culturelles dans les manuels. Nous cherchons aussi à mettre en lumière le lien référentiel qui pourrait unir les représentations culturelles dans les manuels à la réalité de l'enseignement du FLE en milieu universitaire chinois en portant notre attention aux enseignants, acteurs essentiels de la transmission des savoirs linguistico-culturels, et aux apprenants, sujet de l'apprentissage et l'une des bornes extrêmes de la médiation didactique.

5.1 Acteurs institutionnels

L'interprétation de l'évolution des représentations sur la France dans les manuels de FLE en Chine est une tâche complexe, parce qu'à chaque époque, nous avons affaire à une diversité d'acteurs d'intervention venant de différents milieux : Etat, acteur institutionnel, acteur du terrain, etc.

En général, l'Etat fait exécuter sa décision en matière d'enseignement des langues étrangères selon une procédure à trois niveaux hiérarchiques : l'institution supérieure (Gouvernement) donne ses instructions sur l'éducation en langues, l'institution intermédiaire (les autorités administratives gouvernementales du ministère de

l'Education) définit les principes et règlements en la matière conformément à la ligne directrice édictée puis les communique aux institutions inférieures (établissements d'enseignement, d'éditions, etc.) qui se mobilisent à leur tour pour mettre en œuvre les politiques, directives et décisions de l'Etat en matière de politique linguistique éducative.

Dans ce sous-chapitre, nous allons nous focaliser sur la politique linguistique en distinguant ses définitions et ses formes d'intervention dans l'enseignement des langues étrangères.

5.1.1 Politique linguistique et aspect diplomatique

Dans les définitions les plus courantes, les politiques linguistiques sont considérées comme des actions d'aménagement des langues de son territoire par l'Etat ou par des institutions qui agissent en son nom (Beacco 2016 : 13).

Dans les pages suivantes, nous allons faire un bilan des politiques linguistiques éducatives de Chine pratiquées à différentes époques de manière à comprendre comment ces politiques agissent sur la représentation de la France dans les manuels de notre corpus.

5.1.1.1 La Chine nouvelle à l'image de l'URSS (1949-1960) — L'enseignement des langues étrangères au service de la « cause socialiste »

En raison d'une politique linguistique centralisée depuis la fondation de la République populaire de Chine en 1949, l'enseignement des langues étrangères en Chine a subi de nombreuses interventions administratives.

Dans le contexte international de la Guerre froide, la Chine était isolée par le bloc occidental et a été obligée de se rapprocher de l'Union soviétique. Par conséquent, le russe, qui était la seule langue étrangère imposée en Chine, faisait l'objet d'une promotion inédite au début des années 1950. L'enseignement des langues étrangères avait pour mission de former des interprètes et traducteurs capables de satisfaire aux besoins des échanges entre la Chine et l'URSS, *le grand frère* que la Chine prenait comme modèle parfait. Le russe constituait le premier choix dans les écoles secondaires selon le programme du ministère chinois de l'Education. (Dai, 2014 : 346) La Chine étant bloquée par le camp occidental et donc dans l'impossibilité de créer des liens avec

les pays industrialisés, les langues occidentales dont le français et l'anglais ont été d'une mesure ou de l'autre délaissées. En 1952, l'année de la restructuration des établissements scolaires supérieurs³⁰, le français n'était enseigné en tant que discipline uniquement dans les trois établissements suivants : l'Université de Beijing, l'Université de Nanjing et l'Institut des Langues étrangères de Beijing.

La situation s'est aggravée au milieu des années 1950. Les langues étrangères étaient considérées comme une charge inutile dont la société chinoise n'avait nullement besoin, d'où la suppression de cette discipline dans tous les collèges du pays dès la rentrée en 1954. « Les Chinois n'avaient pas l'occasion de découvrir ce qui se passait à l'étranger. Ils croyaient leurs dirigeants qui répétaient que l'URSS était un pays avancé, tandis que les pays capitalistes étaient impérialistes et décadents. » (Dai, 2014 : 351) Cette conjoncture se reflète dans le manuel *CFU* par la valorisation de l'URSS, la récurrence intensive des références toponymiques de ce pays, et l'apparition de pays communistes comme la Pologne. Les imaginaires sur le pays cible - la France ne sont représentés que très sommairement.

Grâce à Zhou Enlai, Premier ministre et ministre des Affaires étrangères de l'époque, qui faisait grand cas de l'enseignement des langues étrangères, celui-ci a retrouvé sa place dans les écoles du secondaire à partir de 1956, puis à l'école primaire en 1962. Cependant, l'anglais et le russe étaient, dans un premiers temps, les seules langues concernées. Avec la fusion des établissements supérieurs et la création des instituts des langues étrangères vers la fin des années 1950, la situation s'est nettement améliorée. Le français a connu un redressement et a été instauré avec quelques autres langues telles que l'allemand, l'espagnol et le japonais comme première ou deuxième langue étrangère.

Du regroupement à la création de la deuxième langue étrangère à l'université, en passant par la suppression des langues étrangères au collège, l'enseignement des langues étrangères en Chine a connu des hauts et des bas dans les années 1950. Même si le français n'était pas absent du système de l'éducation chinoise, son influence restait

³⁰ Vu le blocus politique des pays occidentaux, la demande de personnes parlant des langues étrangères n'existait guère en Chine. Une restructuration des départements a été mise en place en 1952. Les langues étrangères, à l'exception du russe, sont regroupées dans quelques universités. L'anglais n'était présent que dans 8 établissements de l'enseignement supérieur et le français dans 3. (Dai, 2014 : 347-348)

pourtant limitée. Enseigné uniquement au niveau universitaire, il avait le même statut que l'allemand et le japonais et figurait donc loin derrière l'anglais et le russe. Il fallut attendre les années 1960 après l'établissement des relations diplomatiques entre la Chine et la France pour que le français soit reconnu largement par les Chinois.

5.1.1.2 L'établissement des relations diplomatiques sino-françaises (1960-1966)

—L'enseignement des langues étrangères en essor

Depuis sa fondation en 1949 jusqu'à la veille de la Révolution Culturelle, la République populaire de Chine a connu deux vagues dans l'établissement des relations avec l'étranger. La première s'étend de 1949 à 1959 et concerne particulièrement les pays socialistes sauf la Suisse, un pays neutre, qui avait établi des relations diplomatiques avec la Chine dès 1950. La seconde vague couvre la période 1959-1966, durant laquelle la Chine a cessé tout contact avec l'URSS, la France était la seule puissance du camp occidental à avoir établi des relations au niveau d'ambassadeurs, les autres pays étaient pour la plupart des pays asiatiques, africains ou latino-américains. Ceci s'explique par la place importante qu'occupe l'Afrique dans les *livres verts*. Elle est le continent le plus récurrent parmi les quatre autres mentionnés dans ce manuel.

L'établissement des relations diplomatiques sino-françaises est un événement historique, suivi d'emblée par un essor d'échanges linguistiques et culturels entre les deux pays. Les échanges d'étudiants ont alors pris une ampleur inédite. Les lecteurs français se sont implantés en grand nombre en Chine afin de former des étudiants en français ainsi que des futurs enseignants chinois de français qui complèteraient leur formation en France. Les programmes d'échanges linguistiques élaborés entre 1965 et 1966 témoignaient du désir réciproque des deux pays de mieux se connaître et de se comprendre davantage.

Le contact sino-français dans les domaines techniques s'est aussi intensifié. En septembre 1964, la première exposition technologique française a eu lieu à Beijing, les scientifiques et techniciens chinois ont vu pour la première fois la technologie industrielle de pointe occidentale. En mars et mai 1965, la Chine a participé successivement à la Foire de Lyon et à la Foire de Paris. Les œuvres d'art orientales, par leur charisme imposant, captivaient les Français ayant une passion poussée pour l'art. En novembre 1965, la France a organisé une exposition industrielle en Chine,

brisant le blocus technologique des pays capitalistes occidentaux dirigés par les États-Unis contre la Chine, ce qui a joué un rôle positif dans le développement des industries modernes en Chine. En juin 1966, l'accord aérien sino-français a été signé à Paris, ouvrant la route aérienne de Shanghai à Paris et établissant un pont d'amitié entre la Chine et la France. (Xu, 2006) Les Livres verts ont vu le jour dans ce contexte propice et grâce auquel ce manuel est doté d'une couleur francophile avec un nombre important d'extraits littéraires utilisés dans différentes parties du manuel. Pour la première fois, le contact des Chinois avec les Français est représenté. L'image de la capitale de la France est décrite et valorisée par le biais d'un Chinois qui relate son voyage à Paris.

Au fur et à mesure du développement des affaires étrangères de la Chine avec des pays étrangers, le besoin de spécialistes des langues étrangères devenait urgent. Le Premier ministre Zhou Enlai a insisté sur « l'élargissement de l'ampleur de l'enseignement des langues étrangères » (Dai et Hu, 2009 : 311), et à son initiative, le ministère des Affaires Etrangères (ci-après le MAE) chinois a créé en 1959 l'Ecole annexe de l'Institut des Langues étrangères de Beijing, spécialisée dans l'enseignement des langues étrangères. L'anglais, le russe, l'espagnol, le français, l'allemand et le japonais y ont été enseignées jusqu'en 1988, l'année de la fermeture de l'école. (Dai, 2014) Une dizaine d'école de la même nature ont été créées dans d'autres grandes villes chinoises dans l'objectif de préparer les interprètes et traducteurs au service de l'Etat. L'apprentissage précoce des langues étrangères a connu un essor avec chaque année un recrutement de plusieurs centaines d'élèves jusqu'à la veille de la Révolution Culturelle.

Au niveau universitaire, jusqu'en juin 1966, il y avait au total 16 établissements supérieurs où l'on enseignait le français. (Li et Xu, 2006 : 259) Si la Chine a accordé une place privilégiée à la langue française dans les années 60, c'est d'une part grâce à l'établissement des relations diplomatiques de la Chine avec la France du général de Gaulle, et d'autre part grâce aux sentiments favorables envers la France que gardaient certains dirigeants chinois et notamment Zhou Enlai qui avait passé pendant sa jeunesse quelques années en France. Cependant, l'essor de la langue française n'aura pas duré longtemps car la Révolution culturelle viendra mettre à mal l'enseignement des langues étrangères.

5.1.1.3 La Révolution Culturelle (1966-1976)—L’enseignement des langues étrangères interrompu

La Révolution Culturelle déclenchée en 1966 a bouleversé la Chine. Un désordre général régnait dans tout le pays. Le mouvement politique étant devenu une priorité absolue, toute activité culturelle avait été interrompue. L’éducation chinoise en général se trouvait au bord de la faillite. L’enseignement des langues étrangères était le secteur le plus dévasté. Les personnes qui apprenaient des langues étrangères étaient mises en cause voire inculpées de « flagorner les étrangers ou même de s’allier par complicité avec les étrangers. » (Dai et Hu, 2009 : 313)

De 1966 à 1971, la plupart des instituts des langues étrangères n’ont pas pu recruter de nouveaux étudiants, qui pour beaucoup ont été envoyés à la campagne afin d’y être rééduqués en effectuant des travaux dans les champs. Cependant, le besoin du pays dans les affaires étrangères exigeait la continuation de la formation des interprètes et des traducteurs. Grâce à une mesure de protection prévue par Zhou Enlai, la totalité des étudiants de la promotion 1965 dont 314 étudiants en français répartis dans trois universités (l’Université de Beijing, la BFSU et la BISU) ont été exceptionnellement autorisés à poursuivre leurs études pendant sept ans au terme desquelles ils obtiendront leur diplôme en mars 1973. Ils serviront d’interprète et traducteurs ou deviendront fonctionnaires une fois la Révolution Culturelle finie. (Li et Xu, 2006 : 267)

Tout ce qui touchait à l’étranger était considéré comme incompatible avec le socialisme. Les seules manuels de français existants étaient extrêmement politisés jusqu’à être revêtis d’une couleur révolutionnaire. Ils ont été rédigés et imprimés par les universités sans être officiellement publiés. Dans ces manuels, les discours politiques dominaient. Les sujets courants des leçons étaient « la lutte des classes, la dictature du prolétariat, la révolution, l’exploitation des propriétaires fonciers et des capitalistes à l’égard des paysans et des ouvriers, la vie des ouvriers-paysans-soldats d’aujourd’hui, etc. » (Pu, Lu et Xu, 2006) En effet, les Livres verts, publiés juste à la veille de la Révolution Culturelle, révèlent déjà la couleur idéologique communiste voire révolutionnaire qui marquera la Chine de l’époque en reprenant des citations d’écrivains politiques et communistes, le plus célèbre étant bien évidemment le président Mao très louangé et dont l’occurrence devance largement toutes les autres personnalités.

Les activités d'enseignement ont été, certes interrompues, néanmoins le travail de recherche des professeurs n'a pas pour autant été complètement mis à l'écart. Certains professeurs de français ont publié après ce grand mouvement politique des manuels de français, des livres de grammaire ou des dictionnaires de français. Citons à titre non exclusif *La grammaire fondamentale du français*, *L'expression orale du français*, *La phonétique du français*, *L'histoire de la littérature française*. (Dai et Hu, 2009 : 660)

5.1.1.4 L'ouverture de la Chine au monde (1978-1990) — L'enseignement des langues étrangères mis en valeur

Les années 1970 ont vu la fin de la Révolution Culturelle et le retour de la Chine sur la scène internationale. En 1971, la Chine a regagné son siège légitime au sein de l'Organisation des Nations Unies. Pendant 10 ans, elle a établi des relations diplomatiques avec de nombreux pays du monde dont les Etats-Unis, leader du bloc occidental et des pays francophones africains. Grâce à la politique de la réforme et de l'ouverture fixée lors de la 3^e session plénière du XI^e Congrès du Parti communiste chinois (ci-après PCC), les échanges avec l'étranger s'intensifient sur le plan tant commercial que politique.

Sur le plan commercial, l'exportation des marchandises chinoises vers l'extérieur nécessite la circulation des personnes, l'implantation des entreprises étrangères a également besoin de talents connaissant des langues étrangères, ce qui a donné lieu à une demande considérable dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères.

Sur le plan politique, les visites des chefs d'Etat des deux pays se sont multipliées : visite en France du vice-Premier ministre Deng Xiaoping en 1976 ; visite officielle en France du Premier ministre Hua Guofeng en 1979 (aussi président du Comité central du PCC), pendant laquelle trois accords ont été signés, à savoir « Accord pour le développement des rapports économiques entre la Chine et la France », « Accord sur l'Ouverture réciproque des services consulaires » et « Le plan relatif aux échanges culturels 1980-1981 » ; visite officielle en Chine du Président Valéry Giscard d'Estaing en 1980...la liste est encore longue.

Par ailleurs, les « quatre objectifs de modernisation »³¹ proposés par la 3^e session plénière du XI^e Congrès du PCC ont suscité l'enthousiasme de tout le peuple chinois pour l'apprentissage des langues étrangères, moyen incontournable pour apprendre auprès des pays industrialisés. L'ouverture de la Chine envers d'autres cultures est reflétée dans *LF70* où apparaît une nouvelle rubrique « Le saviez-vous » entièrement consacrée à la culture du pays cible. Bien que la littérature française l'emporte sur tous les aspects socioculturels français, les sujets abordés dans ces œuvres sont plus variés que ceux sélectionnés par *LF60*, lequel met l'accent plutôt sur la vie misérable des Français et le patriotisme. Dans *LF70*, les écrivains français renommés du 19^e et du 20^e siècles comme Hugo, Sartre, Camus sont mis en avant.

La mise en valeur de l'enseignement des langues étrangères a en effet débuté en 1977, à la veille de l'ouverture de la Chine vers l'extérieur, avec le rétablissement du concours d'entrée à l'université. La langue étrangère était classée parmi les 4 épreuves obligatoires (chinois, maths, langue étrangère et éducation civique) pour le recrutement des étudiants. Le nouveau statut très favorable des langues étrangères a non seulement permis d'inaugurer une situation de développement florissante de cette discipline dans les établissements scolaires chinois, mais a également encouragé un nombre croissant d'étudiants chinois à poursuivre leurs études à l'étranger.

5.1.1.5 L'âge d'or de l'amitié sino-française (1990-2010)—L'enseignement florissant des langues étrangères

La fin des années 1980 est marquée par le gel des rapports sino-français à cause des troubles politiques de 1989 à Beijing. Une série « d'actions inamicales » menées par le gouvernement français a porté atteinte aux relations sino-françaises. Il faut attendre le début des années 1990 avec l'arrêt des ventes d'armes de la France à Taiwan pour voir la reprise des rapports bilatéraux entre les deux pays.

De la fin des années 1970 à la première décennie du nouveau millénaire, la politique de la réforme et de l'ouverture a fait de la Chine la 2^e puissance économique, et le 1^{er} pays exportateur du monde. La Chine est ainsi communément appelée l'« atelier du monde » dont les marchés européens et américains ne peuvent plus se

³¹ la modernisation de l'agriculture, l'industrie, la défense nationale, la science et la technologie

passer. L'approfondissement de l'ouverture vers l'extérieur a apporté une nouvelle donne pour les langues étrangères.

Le XI^e Plan quinquennal chinois élaboré en 2006 a mis en avant une plus grande ouverture dans le domaine de l'éducation avec les mesures suivantes :

- 1) Augmenter le nombre des étudiants séjournant à l'étranger et respecter ce principe : Encourager les études à l'étranger, encourager le retour en Chine tout en laissant le libre choix aux étudiants de rester à l'étranger ou de rentrer à la patrie ;
- 2) Promouvoir la coopération sino-étrangère : encourager les établissements supérieurs chinois à coopérer avec les meilleurs universités ou instituts de recherche étrangers jouissant d'une renommée mondiale dans les domaines où ils excellent ;
- 3) Renforcer la promotion internationale de la langue chinoise.³²

Si dans les années 1980, le départ vers l'étranger concernait plutôt l'élite chinoise, sélectionnée et principalement financée par l'Etat, les années 1990 ont vu un exode des étudiants chinois à l'étranger qui payaient leurs études à leurs propres frais. Le commerce extérieur et les affaires internationales attirant une majorité des diplômés en langues étrangères, cette discipline devient ainsi rentable financièrement et est considérée comme moyen efficace pour la promotion rapide dans les secteurs diplomatique et commercial.

Du fait de la mondialisation, l'anglais est de loin la première langue enseignée et apprise en Chine. Des pays anglophones sont cotés sur le palmarès des pays destinataires des étudiants chinois. Le Japon et la Russie sont classés juste derrière en raison de la proximité géographique. Le France et l'Allemagne se trouvent en tête du peloton des pays qui ne sont ni anglophones ni voisins de la Chine.

Le français a été longtemps considéré comme une langue littéraire et académique en Chine. Les Chinois notamment les jeunes ont en général une bonne connaissance sur les grands classiques littéraires français, car un nombre important d'ouvrages ont été

³² Ministère chinois de l'Education, *Le XI^e Plan quinquennal du développement de l'Education en Chine*, Beijing, Presse de l'Education du Peuple, 2007, P. 27-28. cité et traduit par Dai Dongmei, 2014.

traduits en chinois, certains extraits s'intègrent même dans les manuels des collégiens et des lycéens chinois. L'ouverture de la Chine et la coopération sino-française ont fait de la France une destination *romantique* privilégiée pour les touristes chinois et le français un atout sur le marché du travail. « Les Déclarations conjointes sino-françaises » signées en 1997 puis en 2004 ont consolidé l'amitié sino-française, enrichi le partenariat global stratégique et contribué au dialogue politique fructueux entre les deux pays. De 2003 et en 2005, les années croisées Chine-France se sont déroulées avec un grand succès. Plusieurs centaines de manifestations ont été organisées à travers les territoires chinois et français. La langue française est devenue désormais une langue chargée de sens culturel aux yeux des Chinois. Nous estimons nécessaire de passer en revue quelques données statistiques de *LF90*, manuel reconnu et très utilisé à partir des années 1990 et même jusqu'à aujourd'hui. D'abord et pour la première fois, la culture chinoise perd son statut dominant par rapport à la culture française. Parmi les 231 titres des documents pédagogiques principaux, seuls cinq concernent la Chine. Ensuite, les représentations socioculturelles sur la France sont présentées dans 49 thématiques différentes, ce qui rend *LF90* le manuel le plus riche en représentations françaises parmi tous les manuels de notre corpus. *LF90* se manifeste comme une encyclopédie de la culture française, plus que jamais promue pendant les 70 ans après l'établissement de la Chine nouvelle.

5.1.1.6 Le renouveau de la nation chinoise 2010-2019— L'enseignement des langues étrangères aux caractéristiques chinoises

La deuxième décennie du 21^e siècle a témoigné de changements bouleversants qui ont eu lieu en Chine. Les grands événements sportifs et culturels comme l'organisation des Jeux Olympiques de Beijing de 2008, l'exposition universelle de Shanghai de 2010 et les Jeux Olympiques d'hiver de Beijing de 2022 ont attiré l'attention du monde entier et ont contribué à l'établissement d'une image de la Chine pleine de vitalité. Les grandes réalisations aérospatiales, les inventions et innovations dans le domaine de l'intelligence artificielle, la réalisation d'une société de moyenne aisance..., toutes ces prouesses ont donné aux Chinois plus de confiance en leur propre culture et les ont encouragés à s'engager dans la vocation pour le grand renouveau de la nation chinoise.

« La Ceinture et la route » (*les Nouvelles routes de la soie*), l'initiative du président Xi Jinping proposée en 2013 est une entreprise de très grande envergure. Avec cette

initiative, la Chine souhaite transformer la légende de l'ancienne Route de la Soie en une histoire moderne de croissance inclusive et de coopération transcontinentale. Cette initiative repose sur cinq priorités avec « interconnection » (en chinois « Hu Lian Hu Tong ») comme mot clé : interconnection politique, interconnection des infrastructures, interconnection commerciale, interconnection financière, et interconnection humaine.³³ Pendant les huit ans d'application, plus de 80 pays et organisations internationales ont déjà signé une centaine d'accords de coopération avec la Chine. Nous voyons non seulement se dessiner un redressement du paysage international géoéconomique, mais aussi un approfondissement des réformes dans l'éducation nationale et en particulier dans l'enseignement des langues étrangères.

Le terme d'« interconnection » implique une connaissance des civilisations des pays le long de « nouvelles Routes de la soie » assurée par la maîtrise des langues. Les langues minoritaires (en chinois « Xiao Yu Zhong » ou « Fei Tong Yong Yu », équivalent en anglais de « less commonly taught languages »)³⁴ sont plus que jamais mises en valeur. « Avis du ministère de l'Éducation sur le renforcement de la formation des talents en langues étrangères non communes » proclamé en 2015 a prévu des mesures de souplesse, du soutien rapide et pertinent pour que l'enseignement des langues étrangères non communes soit fructueux dans les plus brefs délais. Jusqu'en 2018, un total de 98 langues étrangères sont enseignées en Chine, couvrant tous les pays étrangers qui ont établi des relations diplomatiques avec la Chine.³⁵ En ce qui concerne le français qui ne relève pas des langues minoritaires, elle profite pleinement de cette opportunité pour se développer rapidement durant ces dernières années. Selon un sondage publié sur le site Sohu.com, jusqu'en 2018, le français est enseigné dans 144 établissements universitaires chinois en tant que spécialité de Benke.³⁶

³³ L'initiative "la Ceinture et la Route" appartient au monde entier, déclare l'ambassadeur de Chine à l'ONU, article publié sur le site officiel de la presse Xinhua le 14 juin, 2018. http://french.xinhuanet.com/2018-06/14/c_137252086.htm (Dernière publication le 20 janvier, 2022)

³⁴ Les langues minoritaires désignent ici les langues étrangères peu utilisées dans la communication internationales. En Chine, elles concernent précisément l'anglais, le japonais, le russe, l'espagnol, le français, l'arabe et l'allemand. (Sun Qi, Liu Baocun, 2018)

³⁵ Rapport publié le 19 septembre 2018 sur le site officiel du ministère de l'Éducation http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/jyta_gaojiaosi/201901/t20190122_367776.html Dernière consultation: le 20 janvier, 2022.

³⁶ https://www.sohu.com/a/238263981_680428 (Dernière consultation: le 20 janvier, 2022.)

Dans cette nouvelle ère, les langues étrangères sont vues comme un outil à deux principales utilités : d'un côté l'« importation » des expériences utiles des nations étrangères et de l'autre, l'« exportation » des pensées et pratiques chinoises. La deuxième utilité a été particulièrement mise en avant dans le rapport du président Xi Jinping au 9^e Congrès national du PCC :

« ...推动中国优秀传统文化创造性转化、创新型发展, 继承革命文化, 发展社会主义先进文化, 不忘本来、吸收外来、面向未来, 更好构筑中国精神、中国价值、中国力量, 为人民提供精神指引。 » (Traduction par l'auteur de la thèse : Nous devons promouvoir l'évolution créative et le développement de la belle culture traditionnelle chinoise, veiller à ce que notre culture révolutionnaire reste vivante et forte, et développer une culture socialiste avancée. Nous devons chérir nos racines culturelles, puiser dans d'autres cultures et être avant-gardistes. Nous devrions faire plus pour favoriser un esprit chinois, des valeurs chinoises et une force chinoise afin de fournir une source de conseils culturels et moraux à notre peuple.)

Dans ce contexte, l'enseignement des langues étrangères est doté de caractéristiques chinoises qui se résument en trois principes : en premier lieu, l'enseignement des langues étrangères vise à former des talents pour répondre au besoin de l'Etat et de la société chinoise ; en deuxième lieu, l'enseignement des langues étrangères doit s'adapter aux caractéristiques du développement de l'époque par l'intégration interdisciplinaire ; en troisième lieu, l'enseignement des langues étrangères doit promouvoir la construction idéologique et guider les étudiants à façonner la vision du monde, la vision de la vie et les valeurs correctes. Cette troisième caractéristique est particulièrement patente dans le manuel *ER* qui regroupe les leçons selon les grands axes conceptuels éducatifs. La littérature contemporaine française et francophone constitue le document pédagogique qui met l'accent sur les valeurs et la vision du monde aux dépens de l'intrigue littéraire. D'ailleurs, beaucoup de textes portent sur des valeurs à portée universelle et font réfléchir les étudiants quant à la réalité de notre époque.

5.1.2 Les programmes d'enseignement de français

Les programmes d'enseignement des langues étrangères est un document d'orientation pour la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives dans la pratique de l'enseignement. Ils définissent les finalités et les principes de l'enseignement de la langue en s'appuyant sur l'appréhension des fonctions de la langue. Ils élaborent le planning ainsi que le contenu principal de l'enseignement de chaque phase, et proposent des méthodes d'enseignement appropriées aux différents cours. De

l'établissement de la Nouvelle Chine jusqu'à présent, quatre programmes nationaux d'enseignement de français ont été promulgués. Nous en faisons le point ci-dessous tout en soulignant l'influence qu'ils exercent sur le discours sur l'autre et soi-même dans les manuels de FLE.

5.1.2.1 Le programme national de français de 1956

A l'initiative du ministère de l'Education, un groupe d'experts de français se sont livrés dans la rédaction du premier programme national pour l'enseignement supérieur de la langue et littérature françaises. Il sera publié en 1956 et complétera la lacune de document normatif destiné à orienter et régularier l'ensemble des activités pédagogiques du français à l'échelle nationale.

Un tel document est marqué par-dessus tout par le concept « suprême » de J. Staline exposé dans *Le marxisme et les problèmes de linguistique* en matière de la langue. Le discours du dirigeant est condensé en cinq principes qui servent de grandes normes à respecter dans l'enseignement des langues étrangères. Voici un tableau synoptique du cadre théorique du Programme de 1956.

Tableau 12 : Cadre théorique du Programme de 1956 (cf. Xu, 2020 : 325)

Conception de la langue	Conception de l'enseignement des L2
La langue est un outil de communicatio.	Il faut essayer de transférer les savoirs linguistiques en compréhensions et expressions orales et écrites. Et ces quatre habiletés sont d'une importance égale.
La langue est composée du lexique et de la grammaire et elle est sonore.	La tâche fondamentale de l'enseignement est de maîtriser des savoirs en phonétique, grammaire et lexique qui sont des matériaux nécessaires afin de réaliser une communication en L2.
La langue est étroitement liée à toutes activités de production et de la vie réelle.	Il faut varier les thématiques des documents pédagogiques en L2 afin d'entretenir le lien étroit entre l'évolution de la société et celle de la langue.
La langue est la réflexion directe de la pensée.	Il faut veiller à saisir la pensée que la langue véhicule et comparer la L2 à la L1.
La langue est un outil de luttes et de développement de la société.	Il faut condamner les idées capitalistes et promouvoir les idées communistes, patriotiques et internationalistes. L'enseignement des L2 doit être au service de la patrie et favorise le renforcement de la culture du socialisme.

Un ensemble d'instructions sur le contenu et le déroulement général de l'enseignement est présenté dans la suite du document, à savoir : les savoirs linguistiques à acquérir en priorité, la progression de l'apprentissage, le matériel à utiliser, les méthodes d'enseignement, les cours à proposer à chaque phase (élémentaire et avancé), et le volume d'heures à y consacrer respectivement. Le Programme encadre de manière globale les contenus des documents pédagogiques en précisant que « les textes des tomes pour la première année d'études devront être en rapport avec la vie quotidienne. Ils sont soit « fabriqués » soit « réadaptés » dans l'objectif de faire acquérir à l'apprenant un certain nombre de vocabulaire usuel. Les textes des tomes pour la deuxième année concernent la version originale ou simplifiée des œuvres littéraires des écrivains progressistes du 19^e et 20^e siècle, et ceux pour la troisième et la quatrième année sont tirés des œuvres littéraires originales des écrivains français du réalisme ou des écrivains français progressistes contemporains. « La littérature occupant la proportion dominante dont dix pour cent pour les poèmes, les textes politiques, économiques et scientifiques doivent aussi représenter un certain pourcentage. » (*Programme*, 1956 : 3)

5.1.2.2 Le Programme national pour l'enseignement supérieur du français comme spécialité³⁷

Le Programme national pour l'enseignement supérieur du français comme spécialité (niveau fondamental) a été publié en 1988. Sous l'influence sans doute de l'approche communicative, méthodologie didactique marquant les années 80, le programme a mis en tête comme principe d'enseignement le développement de la compétence communicative en parallèle de la compétence linguistique. Plus précisément, huit principes sont soulignés qui couvrent les compétences à développer chez les étudiants, les critères à accomplir par les enseignants et les apprenants, des méthodes d'enseignement, le rôle important du facteur socioculturel et la cohérence des activités intra et extrascolaires.

Il faut que la compétence communicative fasse l'objectif de l'enseignement de toute la phase fondamentale. [...] Il faut créer des situations de communication les plus authentiques possibles pour permettre aux étudiants de réemployer les savoirs

³⁷ Une autre traduction : le programme de l'enseignement du français aux étudiants spécialistes, niveau fondamental

linguistiques dans des activités de communications orales comme écrites. (*Programme*, 1988 : 5-6)

Pour la première fois, la pertinence du langage est officiellement mise en relief. Le Programme insiste sur la nature culturelle de la langue : *la langue est une sorte d'activité sociale. La pratique d'une langue nécessite la maîtrise des lois de la langue elle-même, l'adaptation au contexte social, la conformité aux coutumes, aux statuts des interlocuteurs, et aux situations concrètes de la communication. La pertinence du langage devrait de ce fait être au centre de l'attention des étudiants dès le début de leur apprentissage de cette langue.* (*Programme*, 1988 : 7)

Contrairement au *Programme* de 1956 qui promeut l'idéologie communiste au détriment d'une certaine manière de la culture occidentale, ce nouveau programme mise sur le comparatisme en encourageant la présentation socioculturelle du pays cible dans l'enseignement de la langue afin de former des étudiants capables de comparer la culture étrangère avec celle de la Chine. (*Programme*, 1988 : 7) Ce principe de comparatisme se traduit très clairement dans *LF90* où la culture française fait l'objet de textes/dialogues alors que la culture chinoise est intégrée dans l'exercice de traduction. Dans les exercices oraux, nous voyons aussi très souvent le prolongement des questions de compréhension portée sur le contenu du texte à la réalité chinoise.

Une des nouveautés à ne pas négliger, c'est que le *Programme* de 1988 a proposé des critères à accomplir pour les enseignants. On insiste sur le rôle de l'enseignant en tant que formateur, organisateur et éducateur. « Il doit par le biais des contenus d'enseignement sains et positifs et des méthodes d'enseignement heuristiques et éclairantes donner une influence positive aux apprenants. L'enseignant doit être le modèle de ses étudiants qui recevront auprès de lui une formation à la fois éthique, culturelle et intellectuelle pour devenir finalement les talents sollicités par l'œuvre de la modernisation socialiste de notre pays. » (*Programme*, 1988 : 6-7)

Le programme de 1988 est relayé par *Le Programme national pour l'enseignement supérieur du français comme spécialité (niveau avancé)* publié en 1996. Il constitue le guide de l'enseignement de français de seconde phase. Il poursuit l'objectif d'enseignement du programme de 1988 en insistant particulièrement sur le développement de la capacité des étudiants à utiliser le français dans des situations de

communication diverses et surtout réelles. La transmission systématique des connaissances linguistiques (grammaire, stylistique, lexique) et la communication des savoirs socioculturels sont également mis en avant. Globalement, les principes d'enseignement se manifestent en trois grandes lignes : la langue étrangère doit être au service de la modernisation socialiste ; les apprenants doivent être capables d'utiliser la langue de manière correcte et pertinente ; les cours de français de spécialité sont nécessaires pour approfondir les connaissances des apprenants sur la France et les pays francophones.

5.1.2.3 Guide pour l'enseignement supérieur du français comme spécialité

Entrée dans une nouvelle ère, la Chine connaît des changements profonds dans tous les domaines. Conformément à la politique de la réforme et de l'ouverture et surtout pour répondre au besoin du pays qui ne cesse de se développer, l'enseignement du français est face à de nouvelles opportunités et est confronté en même temps à un plus grand défi. En 2018, le ministère de l'Éducation a publié la *Norme nationale pour la qualité de l'enseignement des spécialités de premier cycle dans les universités* (ci-après la *Norme Nationale*), qui précise la finalité de l'enseignement des langues étrangères ainsi :

L'enseignement des langues étrangères a pour objectif de former des jeunes talents pluridisciplinaires dotés de connaissances spécialisées solides et de savoirs généraux variés, capables de s'en servir pour travailler dans des secteurs liés aux pays étrangers et se mettre en valeur dans les échanges extérieurs de notre pays, dans l'éducation et la recherche et dans le développement social et économique national et local. (*Norme Nationale*, 2018)

Pour concrétiser la *Norme nationale*, le Comité national d'administration sur l'enseignement du français comme spécialité a sorti en 2020 le *Guide pour l'enseignement supérieur du français comme spécialité*. Tout comme les deux programmes nationaux, le *Guide* propose un cursus standardisé qui pourrait être réadapté en fonction de la particularité de chaque université. En plus des cours élémentaires obligatoires du français, des cours de spécialité sont proposés, et ces derniers concernent cinq options : la linguistique, la littérature, l'interculturel, la traduction et les études nationales et régionales. Les cours interdisciplinaires et les savoirs interculturels sont mis en avant. Si les quatre premières options ne sont pas tout à fait nouvelles, l'option « les études nationales et régionales » est proposée pour la première fois à l'initiative du président Xi Jinping. Elle est composée de cours d'ordre relations internationales, comme la francophonie, les relations sino-françaises,

l'Union Européenne. Dans le manuel *ER*, la francophonie est exposée principalement par des œuvres littéraires des écrivains francophones. C'est le seul manuel de notre corpus qui accorde une importance à la littérature francophone.

Selon le *Guide*, les étudiants en français sont sollicités d'avoir un patriotisme pour la Chine et une vision internationale en maîtrisant bien la langue et culture chinoise, savoir tout aussi important que le français et la culture francophone. Les savoirs en sciences sociales et sciences naturelles sont aussi indispensables pour que l'étudiant puisse se construire un socle de savoir interdisciplinaire et distinctif. Nous remarquons dans *ER* une reprise de la proportion des représentations culturelles de la Chine, celles-ci sont marginalisées dans *LF90* et *LF70*, manuels publiés après la politique de la réforme et de l'ouverture. La culture chinoise fait l'objet de cinq documents pédagogiques principaux. Les éléments culturels chinois s'exposent aussi dans l'iconographie et les références toponymiques.

5.2 Acteurs professionnels

Dans la fabrication d'un manuel scolaire, plusieurs acteurs professionnels entrent en jeu. L'auteur d'un manuel n'est pas le seul garant de la qualité descriptive de ce qu'il produit. Les contraintes éditoriales, commerciales exercent aussi leur poids. « [...]responsable éditorial, concepteur graphique, maquettiste, personne chargée des recherches iconographiques sont autant de partenaires que découvre l'auteur néophyte, souvent à sa grande surprise, et qui imposent la logique de leur profession, parfois aux dépens des intentions initiales de l'auteur. » (Zarate, 2004 : 45) Nous nous interrogeons à ce titre sur les critères intervenant dans la conception du manuel en nous focalisant sur l'engagement des deux acteurs principaux : l'auteur et l'éditeur.

5.2.1 Les éditeurs

Les manuels de notre corpus ont été publiés par trois sociétés éditrices différentes : la maison d'éditions *Les temps*, *Les Presses commerciales* et *Les Editions de l'Enseignement et la Recherche des Langues Etrangères*. Vu que les manuels des trois premières générations ont été édités il y a plus de 40 ans, nous avons choisi comme objet d'étude la maison d'éditions qui a publié les deux derniers manuels *Le Français* des années 90 et *En Route*.

Les Editions de l'Enseignement et la Recherche des Langues Etrangères (FLTRP) a été fondée par l'Université des Langues étrangères de Beijing (BFSU) en 1979. En mettant l'accent sur les langues étrangères et l'édition éducative, la FLTRP est devenue depuis une organisation d'édition culturelle et éducative de premier plan en Chine et a gagné dans le monde entier une réputation remarquable grâce à une vaste coopération internationale. Au cours des quatre dernières décennies, la FLTRP s'est toujours engagé dans la mission d'enregistrer la civilisation humaine et de rapprocher les cultures du monde.

5.2.1.1 Profils de l'interviewée

Nous avons interviewé Madame Meng Xianying, maintenant directrice du département de français à la FLTRP. Elle est responsable de l'édition des ouvrages de français, de l'organisation des formations pédagogiques destinées aux professeurs chinois de français et de l'élaboration de la base de ressources en langue française. Elle a été diplômée de la BFSU avec un master de français. L'entretien avec Mme Meng s'est déroulé autour de deux sujets principaux : le contexte de la production de *En Route* et la conception de ce manuel.

5.2.1.2 La production de *En Route* : contexte et conception

« *En Route*, c'est la convocation de la nouvelle époque. »

Du début du 21^e siècle jusqu'à aujourd'hui, les échanges sino-français dans le domaine de l'enseignement du FLE se sont multipliés. Du côté de la Chine, de nombreux professeurs chinois de français se sont inscrits aux universités françaises pour une formation du FLE ou de la didactique, discipline qui s'est installée dans certaines universités chinoises à partir de l'année 2002. Du côté de la France, une formation en didactique est lancée depuis 2003 par l'Ambassade de France en Chine à l'intention des professeurs de français chinois dans l'objectif de propager le savoir didactique. Chaque année, une trentaine de professeurs sont recrutés pour apprendre pendant à peu près un an les techniques et procédés des courants méthodologiques en vogue en Europe, dont l'approche communicative et la perspective actionnelle. Depuis, la didactique des langues-cultures étrangères suscite un fort intérêt chez les professeurs chinois qui se rendent compte de leur capacité et responsabilité d'être à la fois pédagogues et didacticiens.

En ce qui concerne les manuels du FLE, depuis l'an 2000, de plus en plus de manuels français sont introduits en Chine, et dans certains cours de français, comme expression orale ou compréhension orale. Sur la liste des manuels les plus utilisés par les institutions de formation chinoises, figurent *Reflets*, *Taxi !*, *Studio 100*, *Le nouveau sans frontières*, dont le premier a été « sinisé » (traduit en chinois et légèrement réadapté) et publié par la FLTRP. Jugés plus authentiques, plus variés et plus vivants, les manuels français ont gagné une grande popularité chez les enseignants et les apprenants chinois et constituent en même temps un défi pour les manuels chinois de FLE avec des textes dépassés et des exercices centrés sur la grammaire, donc peu interactifs. La rédactrice Meng Xianying a expliqué la création du manuel *En Route* ainsi :

Il faut dire qu'En Route est la convocation de cette nouvelle époque où les professeurs chinois de français ont une connaissance actualisée des méthodologies du FLE en vogue et éprouvent par conséquent de l'inconfort face aux méthodes de français locales et plus traditionnelles. Le Français des années 1990, bien qu'il se situe toujours en tête de la liste des manuels les plus utilisés en Chine, a perdu de son efficacité au fil du temps et ne répond plus aux attentes des enseignants et des apprenants. De plus, la FLTRP est en concurrence cruciale avec d'autres maisons d'édition en particulier la SFLEP (Shanghai Foreign Language Education Press) qui saisit une grande partie du marché avec leur manuel Français. La FLTRP est donc obligée de lancer un nouveau manuel de qualité qui pourrait succéder à la gloire de LF90.

En Route et Le Nouveau Classique

Le manuel *En Route* est intitulé en chinois *La méthode de Français Nouveau Classique*. En effet, *Le Nouveau Classique* concerne une série de manuels des langues étrangères publiés par la FLTRP ces dernières années. Cette série, comme l'intitulé l'indique, présente deux caractéristiques : nouveau et classique. Plus précisément, ce sont des manuels rédigés sur le modèle des anciens manuels classiques publiés en Chine tout en prenant les manuels originaux de français comme référence. Il s'agit d'un mariage de la méthode d'élaboration « empirique » avec les éléments d'innovation didactique. Cette combinaison est jugée capable de s'adapter au mieux aux habitudes d'apprentissage des étudiants chinois tout en respectant les principes du programme national et les idées pédagogiques occidentales, à savoir le *CECRL*.

Dans le cas de *la Méthode de Français nouveau classique (En Route)*, les auteurs et les rédacteurs de la FLTRP ont choisi de garder dans chaque leçon un texte ou un dialogue d'une longueur appropriée comme document pédagogique exemplificateur, idée empruntée aux pédagogues devanciers chinois. Chaque unité et chaque leçon

portent un titre thématique qui sert à créer de véritables situations d'échange ou à ouvrir un débat sur un problème social concret et forment un ensemble cohérent, idée apprise avec les homologues français. Les objectifs linguistiques, communicatifs et socioculturels sont clairement mis en avant au début de chaque leçon sous forme de « contrat d'apprentissage ». Malgré le fait que les exercices de grammaire prédominent toujours par la quantité, l'accent est mis sur la communication ou l'action (présentées à la fin de la leçon sous forme de « travaux finaux ») à laquelle l'apprenant aboutira avec les connaissances linguistiques acquises dans la même leçon. Les « travaux finaux » s'appuient souvent sur des documents authentiques écrits ou audiovisuels et concernent une variété d'activités qui ne se limitent pas aux actes de parole, mais suscitent la réflexion et amènent les apprenant à faire face à notre société en pleine mutation.

« C'était une coopération étroite entre les auteurs et la FLTRP, a conclut Meng Xianying, nous étions ensemble pour déterminer les thèmes de chaque leçon. Bien que ce ne soit pas règle écrite, nous avons décidé à l'unanimité sur la principe de base que le manuel devait représenter une vision internationale et les sentiments affectueux pour notre patrie. »

5.2.2 Les auteurs

Le manuel comme support pédagogique principal est l'un des médiateurs dans la formation et l'éducation de l'apprenant. Comme nous l'avons évoqué dans les parties précédentes, plusieurs acteurs contribuent à la construction des connaissances dans le manuel. La rédaction d'un manuel de langue est un processus de transfert culturel. Si les conceptions de la langue et de la culture sont déterminées par la politique linguistique et le programme d'enseignement, l'auteur du manuel, lui, est le responsable direct de la sélection quantitative et qualitative des représentations socioculturelles dans lesquelles s'imbriquent intelligemment la préférence individuelle et les expériences personnelles. Il est dans ce cas légitime de nous intéresser aux auteurs afin de mieux interpréter la représentation de la France dans les manuels de notre corpus.

5.2.2.1 L'auteur de *LF90*

5.2.2.1.1 Profil de l'auteur

Ma Xiaohong, auteur du manuel *LF90* est professeur de français à l'Université des Langues étrangères de Beijing (BFSU) depuis 1979. Il a commencé l'apprentissage du français en 1965 en tant qu'élève à l'École annexe de l'Institut des Langues étrangères de Beijing. Il a eu l'opportunité d'aller en France en 1985 pour un stage de langue et culture française. Ma a un large éventail d'intérêts. Il aime lire les journaux, écouter la radio, se passionne pour l'archéologie, l'astronomie. Il se penche sur les romans policiers français mais éprouve peu d'intérêt pour la littérature classique française à cause du style d'écriture jugé maniéré.

5.2.2.1.2 Le manuel : de la conception à la rédaction

Au début des années 1980, le français s'est installé dans plusieurs universités en tant que discipline à part entière. Chaque université utilisait son propre manuel. L'enseignement du français en Chine présentait des caractéristiques diversifiées et des progressions d'enseignement inégales. Pour mettre fin à cette carence de régularité, le comité national d'administration du français a proposé de rédiger un manuel commun au service des étudiants en français dans tous ces établissements supérieurs. Il a pour ce faire réuni en 1987 des professeurs de français venus d'une dizaine d'universités chinoises afin de fixer les grandes lignes du travail de la rédaction.

« Il n'y avait pas un programme national pour guider ou superviser le travail. Pourtant, les représentants présents à la réunion sont parvenus à se mettre d'accord sur quelques principes fondamentaux, par exemple : il faut éviter des propos politiquement incorrects et s'abstenir de donner des illusions de 'dégât capitaliste'. » (Ma Xiaohong, interviewé)

Nous pouvons considérer *Le Français* des années 1990 comme le successeur du *Français* des années 1970, parce qu'il est construit sous l'inspiration de la méthodologie traditionnelle avec les modules de chaque leçon semblables à ceux de *LF70*. Certains extraits littéraires font apparition dans tous les deux manuels comme *L'enfant prodige* (extrait de *La gloire de mon père* de Marcel Pagnol), *Les Poules* (extrait de *Poils de Carotte* de Jules Renard), *Le Président au travail* (extrait de *La vie quotidienne à l'Élysée au temps de Charles de Gaulle* de Claude Dulong).

« Nous avons profité de tout ce que nous pouvions trouver en Chine pour construire la base de donnée, c'est-à-dire des ressources pédagogiques : des livres français, des manuels français, des revues françaises de jeunesse comme « Junior », sans oublier des manuels de français rédigés en Chine par nos prédécesseurs comme Mme Dong Minghui, auteur de *LF70* dont nous avons gardé

des textes bien appréciés par les étudiants de l'époque. Bref, nous avons utilisé ce que nous possédions. » (Ma Xiaohong, interviewé)

La nouveauté la plus distinctive dans *LF90* est la rubrique « Civilisation » qui a été néanmoins objectée par certains représentants pour la simple raison : ce module est susceptible de faire l'éloge du capitalisme, ce qui est pourtant interdit. L'auteur Ma Xiaohong a insisté sur la nécessité de cette rubrique qui servirait, d'après lui, de fenêtre par laquelle les étudiants pourraient observer le monde extérieur et qui leur permettrait de s'imprégner d'une langue et culture pure et authentique.

Les thèmes des leçons ne sont pas prédéterminées dans la réunion de 1987. Pourtant les sujets tabous ont été clairement définis, c'est à dire ceux qui concernaient le côté obscur de la société française comme par exemple la prostitution. Les thèmes socioculturels ont été introduits en fonction des caractéristiques cognitives d'un « enfant » qui découvre le monde de manière progressive. « Un enfant (débutant) ne s'intéresse pas aux problèmes d'immigration ou de chômage. En revanche, les étudiants de niveau avancé sont censés avoir une meilleure connaissance sur les divers aspects de la société : la politique, l'économie, l'histoire, etc. » (Ma Xiaohong, interviewé) Cette logique explique la progression de la rubrique « Civilisation » dans les quatre tomes du manuel, dont les deux premiers se concentrent sur la vie quotidienne des Français et l'aperçu de la France, alors que les deux derniers abordent plutôt des thèmes sociaux et politiques.

Tenant compte de l'importance des registres écrit et oral, les représentants ont proposé de créer à la fois des dialogues et des textes pour constituer les documents pédagogiques exemplificateurs. Le tri des documents était effectué en fonction d'abord de la difficulté linguistique : la grammaire et le lexique. Ensuite, les auteurs réadaptaient les documents qui seront corrigés par les lecteurs français. Au cas où il manquerait des documents appropriés, les auteurs inviteraient leurs amis français à écrire un texte qui correspondait au sujet. Néanmoins, dans tout le manuel, seulement un texte écrit par un Français était accepté. Les autres textes étaient refusés car trop difficiles à comprendre.

En ce qui concerne la culture source dont la présence n'obtient qu'une petite proportion dans tout le manuel, l'auteur Ma explique ainsi :

« C'est un manuel de français et c'est normal que la culture française prédomine. La culture source peut y être présente mais pas forcément dans les documents pédagogiques principaux tels que les textes et les dialogues. Elle peut être introduite dans les exercices de réemploi comme par exemple la traduction, ou dans les phrases exemplificatrices. Il ne faut pas oublier qu'à l'époque, les textes originaux français qui racontaient la Chine étaient très limités en nombre. Si nous pouvions en trouver quelques-uns, ils concernaient plutôt le domaine diplomatique. La vie et le bien-être du peuple chinois constituaient un sujet intéressant qui pouvaient s'introduire dans les futurs manuels.»

En conclusion, l'auteur du *LF90* souhaite déployer une belle image de la France, « authentique, positive, attractive et différente de la Chine » et faire découvrir aux étudiants, de manière la plus objective possible, comment les Français vivent la vie. L'accent est mis sur la culture populaire de la France, c'est la raison pour laquelle certains textes se sont dépouillés de la couleur politique, comme par exemple le texte intitulé « Une concierge syndiquée » de *LF70* s'est transformé en « Une concierge parisienne » dans *LF90*, avec la partie concernant le syndicat supprimée. Si l'aspect politique reste une partie intégrante dans la représentation de la France, l'auteur s'en est tenu à une présentation factuelle (ex. le « mai 1968 » dans *LF90* IV) sans prendre position.

5.2.2.1.3 De l'auteur au manuel : quel transfert culturel

D'après Ma Xiaohong, les personnes spécialisées en langues étrangères, en l'occurrence les interprètes et les traducteurs, sont comme des passe-partout. Il est indispensable qu'ils maîtrisent une connaissance générale étendue mais pas forcément profonde. Des centres d'intérêts variés sont aussi importants pour qu'ils soient compétents dans leur métier. Le manuel de langues étrangères, document essentiel de l'apprentissage, joue dans ce cas un rôle primordial et est censé présenter une variété de connaissances sur la langue et la culture du pays cible. Cette conception a d'une certaine mesure guidé l'auteur à décrire dans son manuel une France aux multiples aspects, « un hexagone fabuleux » avec des données aux caractéristiques encyclopédiques.

En comparaison de *LF70*, *LF90* ne réserve plus la place prépondérante à la littérature classique française. Bien que la plupart des textes soient issus des documents authentiques plus ou moins réadaptés, ces derniers concernent davantage des œuvres littéraires contemporaines ou des articles dans les journaux ou revues. Victor Hugo, célébrité la plus citée dans *LF70* n'apparaît qu'une fois dans *LF90*. Pourtant, les écrivains contemporains français, surtout des lauréats de différents prix littéraires, des

sociologues et des journalistes remplacent les figures littéraires emblématiques. L'écrivain dont les œuvres sont les plus utilisées est Jules Verne. Les œuvres littéraires françaises ne représentent qu'une des ressources pédagogiques parmi d'autres et la littérature française, une sorte de connaissance culturelle générale. Cet arrangement est lié en quelque sorte par une connivence avec le profil de l'auteur Ma Xiaohong, amateur de la science fiction peu intéressé par la littérature classique française. Si nous voyons dans ce manuel certains extraits littéraires hérités du manuel de la génération précédente ou d'avant, comme *La dernière classe* d'Alphonse Daudet, c'est parce qu'« ils relèvent de textes vraiment classiques » que l'auteur Ma Xiaohong « a appris par cœur au lycée ».

5.2.2.2 Auteurs d'*En Route*

5.2.2.2.1 Profil des auteurs

Le manuel *En Route* est le fruit des travaux d'une équipe de professeurs de français principalement venus de l'Université des Etudes Internationales de Beijing (BISU). Agés de 40 à 48 ans, ils ont appris le français en Chine dans des universités prestigieuses des langues étrangères, et ont tous eu un séjour d'études en France. Parmi eux, trois professeurs sont spécialisés en didactique ou linguistique, l'autre a suivi la formation FLE organisée par l'ambassade de France en Chine. Ils ont donc une excellente connaissance des conceptions et des méthodologies de l'enseignement des langues et cultures. Sur le plan de la pratique, ce sont des professeurs expérimentés qui assument les cours fondamentaux de français de première et deuxième année et ce, depuis au moins dix ans. « Ils connaissent bien le dernier acquis de la didactique des langues-cultures et cherchent à l'adapter au contexte chinois afin de répondre aux besoins de la réforme éducative en Chine dans la perspective de la mondialisation, et d'être à la hauteur des attentes des apprenants de français de la nouvelle ère. » (Fu Rong, préface de *En Route*)

5.2.2.2.2 « En Route » : une expression à double sens

Les auteurs ont finalement choisi d'intituler le manuel « En Route » pour deux raisons. Ils ont pris d'abord le sens propre du terme pour souhaiter bonne route aux étudiants initiés à la langue et culture françaises. Ensuite, inspirés du concept moderne de l'apprentissage tout au long de la vie, ils veulent suggérer par cette expression « en route » que l'apprentissage du français n'aura jamais de point final.

En réalité, « En Route » ne concerne pas seulement les étudiants. Les auteurs du manuel ont travaillé, pensé, imaginé, réfléchi et redoublé d'efforts pendant une dizaine d'années pour construire un manuel correspondant le mieux possible aux attentes des étudiants. Le projet a débuté au cours de l'année 2009 et le travail a commencé par la réadaptation du manuel français de FLE *Studio 100*. Les brouillons ont été utilisés par les étudiants à la BISU pendant sept ans avant d'être publiés. Aujourd'hui, en ce moment même de la rédaction de notre thèse, *En Route* tomes V et VI sont près de sortir au marché chinois.

5.2.2.2.3 Un manuel destiné à l'éducation civique

Contrairement au manuel *LF90* qui se déroule en fonction des points grammaticaux, le manuel *En Route* s'organise selon les thèmes. « Les auteurs ainsi que les éditeurs se mettaient ensemble pour déterminer les thématiques de chaque leçon avant d'entreprendre des recherches poussées et minutieuses (les manuels français, Internet, les livres et les journaux français, les BD, les œuvres littéraires, les vidéos sur YouTube, etc) afin de trouver de bons documents pertinents et surtout authentiques. Ensuite, nous les avons réadaptés jusqu'à ce qu'ils correspondent au niveau des étudiants de différentes années et y avons relevé les grammaires récurrentes pour élaborer la rubrique 'Grammaire' » (Wu Yunfeng, interviewée)

Ce qui est surtout intéressant dans ce manuel, c'est que les cultures françaises et francophones sont habilement intégrées dans différentes parties du manuel si bien qu'elles sont omniprésentes à explicitement et implicitement.

« Nous voulons présenter aux apprenants une France authentique avec un point de vue complet et surtout non stéréotypé. », soulignent les auteurs, « Si la culture française est plus riche dans les deux premiers tomes, c'est parce que ceux-ci constituent les ressources principales de l'apprentissage des étudiants débutants. Mais à partir de la deuxième année, le cours de français général n'est plus le seul cours du cursus des étudiants, et donc la civilisation française sera enseignée dans un autre cours de manière plus intensive. Dans ce cas-là, *En Route* est plutôt un manuel destiné à l'éducation civique. Plus précisément, nous espérons avec ce manuel de langues étrangères pousser les étudiants à s'ouvrir au monde, à se cultiver afin de mieux connaître la société de nos jours et prendre du recul par rapport au contexte social de leur existence. Bref, notre

objectif est de former des citoyens chinois qui connaissent le français, qui comprennent le monde et qui savent réfléchir.»

5.3 Acteurs du terrain

Pour bien savoir comment et dans quelle mesure les représentations sur le pays cible sont transférées aux apprenants et acceptées par ces derniers, il est nécessaire de s'interroger sur l'intervention des acteurs du terrain d'enseignement que sont les enseignants et apprenants.

La classe de langue est un espace de médiation où l'enseignant joue le médiateur entre l'objet d'enseignement - le manuel et le sujet d'apprentissage - les apprenants. Il s'engage dans la construction et la transmission du savoir, rend intelligible les contextes linguistique et culturel et réalise en même temps la sélection des documents pédagogiques. Il est d'une importance majeure pour prendre en considération la condition des apprenants et leur réaction vis-à-vis de l'objet d'enseignement : motivations d'apprentissage, points d'attention accordés à la culture de l'Autre, caractéristiques cognitives et perception préalable du pays cible, tout cela influence le degré de la réception des nouvelles connaissances qui pourrait aller de l'appropriation jusqu'à la résistance.

5.3.1 Enseignant

Nous allons d'abord porter notre attention sur les acteurs essentiels à la transmission des savoirs linguistico-culturels que sont les enseignants en nous interrogeant sur plusieurs points :

Quelle place les enseignants accordent-ils aux dimensions culturelles et interculturelles dans leur enseignement ? Sur quels aspects de la culture française souhaitent-ils insister dans leurs cours ? Le matériel qu'ils utilisent répond-il à leurs attentes dans ce domaine ? Quelle expérience de l'altérité ont-ils réellement et souhaitent-ils transférer aux apprenants ?

5.3.1.1 Profil des enseignants interviewés

Nous avons pu interroger six enseignants chinois de français³⁸ dont cinq femmes et un homme, travaillant dans trois universités chinoises³⁹(BISU, TNU, CFAU). Ils sont âgés de 31 à 45 ans et ont tous au statut sociolinguistique de non-natif de la langue cible. Nous ferons référence à nos interviewés selon la codification suivante : la première lettre désigne leur statut d'enseignant, la deuxième lettre correspond à l'initiale de l'établissement où ils travaillent et le chiffre l'ordre dans lequel les entretiens ont été classés. L'échantillon n'est pas représentatif de l'ensemble des pratiques et discours en vigueur sur le territoire national, mais il donne un aperçu des interrogations, réflexions et représentations des enseignants dans la pratique avec un manuel de notre corpus.

Bien que l'échantillon soit modeste, les expériences éducative et professionnelle des enseignants sont variées : trois d'entre eux enseignent depuis moins de trois ans, une enseigne depuis cinq ans, une troisième depuis neuf ans et l'enseignant le plus expérimenté depuis dix-sept ans. Tous les six ont étudié le français comme spécialité dans une université chinoise où ils ont obtenu leur diplôme de Benke⁴⁰. Quatre ont poursuivi leurs études de master ou doctorat en France pendant au moins trois ans. Les deux autres ont eu leur master ou doctorat en Chine. Leurs spécialités concernent six domaines différents : les humanités (EC), la traduction (EB2), les relations internationales (ET2), la linguistique (EB3), la littérature française (EB1) et la linguistique anglaise (ET1). Tous les interviewés ont suivi une formation en didactique et ont donc une compréhension générale de méthodologies du FLE.

5.3.1.2 Discours pédagogique : pratiques, démarches et supports

Avant toute chose, nous voulons avoir un aperçu du déroulement des cours assumés par nos interviewés en mettant en avant la méthodologie d'enseignement et l'emploi du matériel. Tous les six enseignants sont chargés d'enseigner le français

³⁸ Les acteurs de terrain de notre recherche sont choisis en fonction de l'emploi des manuels de notre corpus : *Le Français* des années 90 et *En Route*. Les six enseignants que nous interviewons sont venus de trois universités dans le Nord de la Chine. Ils enseignent le cours de français général aux cinq classes d'étudiants. Le nombre d'étudiants atteint 121 dont 51 apprennent avec *Le Français* et 70 apprennent avec *En Route*. Ils constituent les acteurs de nos enquêtes. Il s'agit donc d'un échantillon modeste mais suffisant pour fournir des données heuristiques.

³⁹ Pour identifier de manière simple nos interviewés, nous les désignons par l'initiale du mot « enseignant », plus l'initiale de l'abréviation de l'université où il/elle travaille, plus un chiffre (s'il s'agit de plusieurs interviewés venant de la même université). Les six interviewés sont donc désignés ainsi : EC, EB1, EB2, EB3, ET1, ET2.

⁴⁰ Le diplôme qui sanctionne les quatre ans d'études à l'université chinoise, c'est-à-dire le premier cycle de l'enseignement supérieur, équivalant au diplôme de la licence en France

général, cours obligatoire pour la spécialité française. « Général », parce que le cours vise à développer ce qu'on appelle habituellement en Chine les cinq compétences fondamentales des étudiants de langue, à savoir les compréhensions orale et écrite, les expressions orale et écrite, et la traduction. C'est un cours qui correspond au programme national des études supérieures de français et couvre les connaissances linguistiques, socioculturelles indispensables à la construction d'un savoir-faire global en langue française.

Bien que les manuels qu'ils utilisent (*LF90* tome 1 et *En Route* tome 1) soient de styles différents, nos interviewés pratiquent tous en parallèle la méthodologie traditionnelle et l'approche communicative. Du côté traditionnel, leurs cours sont centrés sans exception sur l'aspect linguistique et se déroulent autour du texte/dialogue principal de la leçon. Du côté communicatif, des exercices oraux sont introduits de temps en temps dans leurs cours, comme des jeux de rôle, des mini-dialogues, ou des discussions, cela dans l'objectif de réemployer le savoir linguistique acquis. Comme les cours sont destinés aux étudiants de première année, les enseignants parlent en classe à la fois chinois et français.

EB3 : J'enseigne d'abord la partie « Grammaire », puis « Vocabulaire ». Ensuite je demande aux étudiants de lire le texte. Après je vais analyser le texte phrase par phrase.

...A part les exercices proposés par le manuel, j'invite souvent les étudiants à écrire des dialogues d'après leurs expériences réelles et les mettre en scène. L'objectif est de les encourager à réemployer le savoir linguistique acquis.

EC : Je leur fait inventer, imaginer une situation de communication, par exemple interviewer une super star...

ET1 : Parfois, je demande aux étudiants d'écrire un résumé à partir du dialogue. Je leur demande aussi de mémoriser des textes et on fait souvent des dictées.

De la rencontre avec ces enseignants il ressort un phénomène intéressant : dans les trois universités concernées, le français général est conjointement enseigné par deux enseignants (un Chinois et un Français qui utilisent le même manuel), c'est le cas de l'Université des Etudes Internationales de Beijing (BISU), ou séparément enseigné avec deux manuels différents, l'un rédigé par des Chinois et l'autre original français, c'est le cas de l'Université des Affaires Etrangères de Chine (CFAU) et l'Université Normale de Tianjin (TNU). Cette coopération ou séparation s'explique par deux faits : ceux qui enseignent avec *LF90* ont besoin d'un manuel français pour compléter le

développement des cinq compétences fondamentales des étudiants, alors que ceux qui enseignent avec *En Route* ont besoin d'un collègue français pour partager le même manuel. En général, ce dernier s'occupe de la partie « communication » du manuel pour que les apprenants s'exposent de manière plus intensive dans les exercices de compréhension et expression orales. Mais de toutes façons, tous nos interviewés consacrent à peu près deux tiers de leurs cours à l'analyse et à la traduction du texte, à l'explication des points grammaticaux, à l'explication de l'emploi des nouveaux mots et nouvelles expressions, ainsi qu' à la correction des exercices de grammaire, parcours typique relevant de la méthodologie traditionnelle et jugé très important pour que l'apprenant ait une base linguistique solide.

ET2 et EC ont affirmé avoir recours à toutes sortes de supports pour remédier au problème d'obsolescence de *LF90*.

ET1 préfère utiliser pleinement *LF90* en se référant parfois aux manuels originaux français pour expliquer aux étudiants certains points grammaticaux de manière plus française.

EB1, EB2 et EB3, quant à elles, ont toutes affirmé que le manuel *En Route* était déjà très complet notamment avec les documents complémentaires fournis par la FLTRP sous forme de Power point ou courts métrages téléchargés à partir d'Internet⁴¹, et que par conséquent elles n'avaient quasiment rien à ajouter.

5.3.1.3 Discours sur la dimension culturelle dans le cours de français général

Dans cette partie, il s'agit de savoir dans quelle mesure est enseignée la culture-cible dans la classe du français général et quelles cultures sont privilégiées à enseigner dans cette même classe de langue.

Nos questions portent d'abord sur la partie « Civilisation » dans les deux manuels *LF90* et *En Route*. A notre grande surprise, cette rubrique est écartée pour ne pas dire ignorée par la plupart de nos interviewés. Elle est soit annulée par les enseignants, soit

⁴¹ La FLTRP met sur son site officiel une variété de ressources téléchargeables au service des enseignants qui utilisent dans leur cours de français le manuel *En Route*. Il s'agit des diaporamas affichant le contenu principal de chaque leçon assaisonné avec beaucoup d'images ou de photos authentiques ; des courts métrages téléchargés des sites français et chinois souvent fabriqués par des internautes dont le contenu est en conformité avec le thème de la leçon, les enseignants pourraient les utiliser au début du cours en tant que document amorce ou les passer pendant la récréation. Bref, ces ressources sont comme des supplémentaires du manuel de professeur dont les enseignants peuvent profiter à leur gré s'ils ne veulent pas didactiser eux-mêmes les documents pédagogiques dans le manuel.

confiée aux étudiants dans leur lecture après la classe, soit traitée simplement pour une compréhension globale. Par ailleurs, dans *LF90* tome I, la partie « Un peu de civilisation française » est factuellement présentée en chinois, alors que dans *En Route* I, la partie « Civilisation » s'organise autour d'une thématique composée de textes courts rédigés en français accompagnés d'images colorées.

EB3: J'enseigne pas la partie « Civilisation ». Ce sont les étudiants qui l'apprennent en autonomie chez eux. Sinon, je la laisse au collègue qui enseigne la civilisation française (dans un autre semestre).

ET1 : « Civilisation », je ne l'enseigne pas. Les étudiants la lisent après la classe comme lecture.

EB1 : Alors la « Civilisation », ça commence à partir de la leçon 13 où j'en suis pas encore. Je crois que je vais l'enseigner, parce qu'il s'agit de courts textes en français, je peux aider les étudiants à les lire pour une compréhension globale.

EC est exceptionnelle. Elle fait grand cas de la dimension culturelle. Elle met en moyenne six à huit heures pour enseigner une leçon dont 20 à 30 minutes réservées à la rubrique « Un peu de civilisation française ». En plus, toutes les deux ou trois semaines, elle consacre 10 à 20 minutes de cours à présenter certains points culturels intéressants avec des diapos, par exemple les fêtes en France.

EC : Chaque fois, on travaille d'abord ce qui est écrit dans le manuel, et puis je vais compléter un peu (d'après mes propres expériences) pour approfondir le sujet.

...Pour les étudiants de deuxième année, une présentation par ppt ne suffit pas. Dans ce cas, je vais chercher dans la presse ou sur Internet des articles ou vidéos portant sur le thème culturel abordé dans la leçon.

Si certains enseignants réduisent ou même suppriment cette partie dans leurs cours, c'est principalement pour deux raisons : le temps d'enseignement insuffisant à cause de la partie de grammaire très chargée et l'intérêt du thème culturel jugé « banal » ou « peu lié à la vie des étudiants ».

EB2 : Le texte, la grammaire et le vocabulaire, ce sont les trois parties auxquelles on consacre le plus de temps...La partie « Civilisation », je laisse les étudiants l'apprendre par eux-mêmes et on va en parler de manière très brève pendant quelques minutes.

ET2 : Je mets à peu près 10 minutes pour la partie Civilisation, mais j'enseigne pas tout. S'il s'agit des sujets qui n'ont pas à voir avec les étudiants, je laisse. Si par contre les thèmes sont liés à la vie des étudiants ou auxquels les étudiants seront confrontés, comme par exemple « louer un appartement en France », je vais compléter quelques informations plus précises.

En réalité, la dimension culturelle dans les deux manuels ne se restreint pas au sein de la rubrique « Civilisation ». Le texte/dialogue principal de chaque leçon est créé

autour d'un sujet communicatif plus ou moins authentique. Comme nous l'avons analysé dans les chapitres précédents, les textes constituent des ressources importantes où s'exposent des représentations socioculturelles françaises et chinoises. La différence, c'est que ces représentations dans les textes sont par rapport à la « Civilisation » plus implicites et avec une manifestation beaucoup moins dense. Les auteurs de *En Route*, avec la volonté de mettre pleinement en place les principes de l'approche communicative dans tout le manuel, ont même utilisé des documents authentiques dans les exercices. Dans des phrases servant d'exemples, les pronoms comme « il », « elle » sont souvent remplacés par des prénoms français pour que les phrases soient plus communicatives. Nous nous interrogeons de ce fait sur la pratique des enseignants dans l'exploitation des représentations culturelles dans les textes et les exercices du manuel. Nous avons aussi distingué le discours sur les aspects culturels auxquels les enseignants insistent dans leurs cours. Le tableau suivant synthétise leurs réponses :

Tableau 13 : Le discours des enseignants sur la dimension culturelle exploitée et mise en valeur

enseignant	Exploitation des représentations culturelles dans les textes et exercices	procédés et supports	Aspects culturels mis en valeur
EC	Approfondir les thèmes culturels abordés dans les textes en donnant plus de détails, à l'exception des textes très simples dont l'objectif linguistique est bien plus important que culturel. Pas d'exploitation culturelle à partir des exercices	présentation à l'aide du PPT ; explication à l'oral ; documents authentiques supplémentaires comme les articles de presse ou des vidéos ou encore faire faire des exposés aux étudiants	Les connaissances culturelles françaises « utiles » notamment pour un séjour en France
ET1	Compléter ou renouveler certaines représentations dépassées d'après ses propres expériences réelles de la France. Pas d'exploitation culturelle à partir des exercices	Explication à l'oral	Les phénomènes culturels que « je trouve intéressants » comme par exemple le savoir-vivre à table à la française.
ET2	Compléter ou approfondir certains points culturels abordés dans les textes, à l'exception de ceux dont l'objectif culturel n'est pas évident. Pas d'exploitation culturelle à partir des exercices	Explication à l'oral Documents authentiques supplémentaires comme des vidéos téléchargées sur Youtube ; textes ou exercices portant sur le même thème culturel tirés d'un	Les thèmes « intéressants » et surtout « lié à la vie des étudiants. »

		manuel de français comme Alter Ego + ; Inviter les étudiants à discuter sur certains phénomènes culturels français et à les comparer avec leur propre vie.	
EB1	Présenter bièvements les célébrités et les grandes villes françaises évoquées dans les textes. Expliquer certains phénomènes ou mots culturels abordés dans les textes d'après ses propres expériences de la France, comme par exemple « fille au pair » ou « la poste ». Comparer la culture française avec la culture chinoise Très peu d'exploitation culturelle à partir des exercices	Présentation à l'oral ; Des images, des photos	Valeur, mentalité, interculturel
EB2	Explication rapide et brève des représentations culturelles françaises abordées dans les textes, parce que « la capacité cognitive des étudiants débutants reste limitée » et « les contenus grammatical et lexical des textes sont très chargés ». En plus les étudiants se montrent parfois « pas très curieux » (à la dimension culturelle du texte). Explication d'après ses propres expériences de la France. Très peu d'exploitation culturelle à partir des exercices	Explication à l'oral	Ceux qui intéressent les étudiants.
EB3	Ajouter quelques éléments culturels pour rendre le cours plus intéressant, notamment pendant l'enseignement de la phonétique. Expliquer les phénomènes culturels abordés dans les textes et parfois faire une comparaison avec la culture chinoise. Très peu d'exploitation culturelle à partir des exercices	Explication à l'oral Documents authentiques comme chanson, court métrage, affiche publicitaire, etc.	Pour les vrais débutants, c'est la culture encyclopédique qui est mise en valeur ; pour les étudiants du niveau plus avancé, c'est plutôt les valeurs, les mentalités qui sont importantes.

Le tableau nous révèle trois informations importantes :

Premièrement, dans une classe de langue, les dimensions culturelles sont loin de se limiter au manuel, le transfert culturel des professeurs aux apprenants est d'une importance non négligeable pour ne pas dire imposante : tous les six interviewés profitent de leurs propres expériences pour enrichir les représentations culturelles sur la France, et ces représentations sont tellement « vivantes » qu'elles suscitent un grand intérêt chez les étudiants.

ET1 : En écoutant mon récit réel, les étudiants ont des étoiles plein les yeux.

Deuxièmement, à cette époque numérique, l'obsolescence du manuel n'est plus un problème. Les enseignants ont toutes sortes de moyens pour renouveler les informations dépassées sur le pays cible. La sensibilité des enseignants à la culture compte plus qu'un manuel qui se voudrait parfait.

Troisièmement, quelque « communicatif » ou « authentique » que soit le manuel, l'enseignement centré sur le texte avec le savoir linguistique comme noyau dur est en réalité inconvertible dans le cours de français général en Chine. Cependant, cela ne signifie pas que la culture du pays cible est oublié. Elle sera enseignée de manière plus intensive dans le cours de civilisation française ou francophone destiné souvent aux étudiants de deuxième ou troisième années, c'est le cas de nombre d'universités. Alors que dans le cours de français général, la culture a une place secondaire, même parfois accessoire. « J'ajoute quelques éléments culturels notamment quand j'enseigne la phonétique pour divertir les étudiants et rendre l'ambiance de la classe plus dynamique » (EB3).

5.3.1.4 Discours sur la représentation de la France dans les manuels

Nous nous interrogeons en dernier lieu sur l'avis des enseignants au sujet de la représentation de la France dans les deux manuels. Les réponses de nos interviewés s'étendent sur trois vecteurs : l'authenticité, l'ampleur et la qualité. Nous résumons leur discours originaux dans le tableau suivant :

Tableau 14 : Discours des enseignants interviewés sur la représentation de la France dans *LF90* et *ER*

	authenticité	ampleur	qualité
<i>LF90</i>	« pas très authentique » « artificielle » « dépassée »	« contenu riche » « les thèmes sont complets »	néant ⁴²
<i>ER</i>	« les expressions sont mises à jour » ; « la langue est vivante » ; « les exemples sont liés à la vie réelle » ; « Certaines phrases dans les exercices sont trop difficiles pour les débutants parce qu'on utilise des mots ou grammaires difficiles pour garder l'authenticité »	« contenu riche » ; « un peu trop riche » ; « Certains points culturels ne sont pas proprement français, ils sont plutôt universels. »	« La profondeur de ces connaissances est suffisante pour les débutants » ; « intéressant » ; « proche de la vie des étudiants »

A travers les commentaires des enseignants interrogés, nous pouvons voir que les deux manuels ont à la fois des avantages et des inconvénients au niveau culturel. Les auteurs cherchent tous à montrer la culture du pays cible de manière la plus complète possible, mais le contenu culturel est trop chargé pour permettre aux étudiants de s'en imprégner pleinement. Certaines représentations culturelles dans *LF90* semblent décalée d'environ 30 ans. L'authenticité de *LF90* est mise en question par nos interviewés, cela nous invite à réfléchir sur l'équilibre entre la langue et la culture. Evidemment, une représentation culturelle authentique implique une authenticité linguistique. *LF90* a sacrifié la dernière en échange de la compréhension par les apprenants de la langue. La représentation socioculturelle aux caractéristiques universelles constitue en fait la nouveauté conceptuelle de *En Route* dont les auteurs souhaitent sensibiliser les apprenants à la société où ils vivent et les encourager à « comprendre l'Autre », « à dialoguer avec le monde » et « à se cultiver par l'apprentissage d'une langue-culture étrangère » (*ERI*, préface).

L'introduction des connaissances linguistiques doit se faire en conformité avec la capacité cognitive des apprenants, dans le cas de la culture, c'est le même principe. Tous les enseignants interviewés ont apprécié les représentations culturelles qui sont « proches » de la vie des étudiants, car elles suscitent la curiosité de ces derniers et les rendent plus interactifs. Un manuel jugé parfait par les enseignants n'est pas forcément

⁴² Aucun des interviewés n'a donné son avis sur la qualité des représentations culturelles dans *LF90* I. Pourtant, ET1 a évoqué *LF90* III et IV : « des textes dans les tomes III et IV abordent les problèmes sociaux en France. Ce sont des textes bien élaborés. »

idéal pour les apprenants. C'est donc important pour nous de nous interroger sur la réception des étudiants pour avoir un avis plus complet sur la question de représentation culturelle dans les manuels de langue.

5.3.2 Apprenant

Cette sous-partie sera divisée en deux. Tout d'abord, nous ferons une présentation générale du profil des étudiants enquêtés à partir des questionnaires que nous leur avons distribués au tout début de leur apprentissage du français. Notre attention est portée particulièrement sur la motivation des apprenants dans le choix du français comme spécialité à l'université. Ensuite, par les questionnaires distribués au début et à la fin des études du premier semestre, nous observerons l'évolution de leur représentation, l'acceptation et la valorisation du manuel en usage et les facteurs les plus influents sur leur croyance portée à l'Autre-France.

5.3.2.1 Profil des étudiants enquêtés : motivation

Notre échantillon est composé de 121 étudiants (31 garçon et 90 filles) repartis en cinq classes. Agés de 18 à 19 ans, ils suivent les cours des cinq enseignants que nous avons interviewés. Nous les avons divisés en trois groupes selon les universités où ils apprennent le français.

Tableau 15 : Présentation globale de l'échantillon

Nombre total de questionnaires distribués	121
Nombre total de questionnaires retenus	121
Groupe 1 : étudiants à la CFAU apprenant <i>LF90</i>	21
Groupe 2 : étudiants à la TNU apprenant <i>LF90</i>	30
Groupe 3 : étudiants à la BISU apprenant <i>ER</i>	70

Les motivations des étudiants pour le choix du français en tant que spécialité à l'université sont regroupées qualitativement. Hormis les 11 enquêtés qui ont choisi cette spécialité au hasard ou pour le renom de l'université, la grande majorité des étudiants ont volontairement décidé d'apprendre le français du fait de leur amour pour la langue et la culture françaises. Cet « amour » peut être catégorisé à trois dimensions : dimension culturaliste, dimension utilitariste et dimension linguistique. Le tableau suivant illustre avec précision les motivations de nos enquêtés.

Tableau 16 : Motivations des étudiants enquêtés pour le choix du français comme spécialité à l'université

Catégories des motivations	Réponses représentatives
Dimension culturaliste	<i>J'adore la littérature française. La langue et la culture françaises me permettront d'avoir une vision internationale. Je m'intéresse aux films français et à la littérature française. La France est romantique.</i>
Dimension linguistique	<i>La langue française me passionne et je veux poursuivre mes études en France. J'aime apprendre les langues étrangères. Le français est une langue romantique. J'adore le français qui m'ouvre la porte d'une autre culture.</i>
Dimension utilitariste	<i>Cette spécialité me permettra de trouver un emploi plus facilement. Belle perspective dans le marché du travail Je veux un jour travailler en Afrique. Beaucoup de grandes entreprises recrutent les talents en français.</i>
Dimension aléatoire	<i>Le résultat de mon Gaokao correspond au seuil de score de cette spécialité. C'est un choix aléatoire.</i>

Ce répertoire nous montre que les connaissances des étudiants sur la France ne sont pas modestes. 94% des étudiants pouvaient citer au moins deux pays francophones. Malgré le faible nombre de ceux qui ont déjà séjourné en France (5 étudiants parmi les 121), les étudiants enquêtés ont tous accès aux informations sur la France *via* l'école, les parents, les médias, les livres et les produits de mode. Bien que certains aient choisi cette spécialité sans fondement lucide, ils n'en sont pas pour autant insatisfaits. Nous avons créé des questions fermées au moyen de l'échelle de Likert pour connaître dans quelle mesure les étudiants valorisent la langue française. Nous en présentons une à titre d'exemple :

La maîtrise du français me rend compétitif à la recherche d'un emploi.

A. tout à fait d'accord. B. D'accord C. plus ou moins d'accord D. pas vraiment d'accord. E. pas d'accord du tout

Les réponses montrent que l'apprentissage du français est mis en valeur par nos enquêtés pour la raison plutôt culturelle qu'utilitaire : 91% sont « d'accord » même « tout à fait d'accord » sur le fait que cette langue implique l'accès à une autre culture, 72% en ont confiance pour un débouché. Néanmoins, les étudiants semblent plus

motivés pour apprendre la langue que la culture française, ce qui s'explique par leur hésitation vis-à-vis de la question suivante : « Par rapport à la langue française, la culture française m'intéresse plus ». 42% des étudiants ont répondu « plus ou moins d'accord », 15% ne sont pas d'accord, seulement 20% sont « tout à fait d'accord ». Ces chiffres illustrent bien une centralisation par les étudiants sur l'aspect linguistique au tout début de leur apprentissage du français.

5.3.2.2 Représentation de la France : cristallisation et évolution

D'après Zarate (2003), les représentations sur l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit. La prise en compte des représentations des étudiants sur le pays cible est indispensable dans la mesure où elles permettent de contextualiser le processus de construction des connaissances en classe de langue.

Mesurer les effets induits par sa propre appartenance culturelle, inscrire l'identité des principaux acteurs scolaires – élèves et enseignants- dans la démarche d'enseignement, est un objectif qui entre à part entière dans la formation en langue. (Zarate, 2003 : 43)

Suivant la méthode « des mots associés » de Zarate (2003 : 76), nous avons invité les étudiants enquêtés à proposer 5 mots auxquels ils pensaient spontanément quand ils se représentaient la France. La collecte des données s'est effectuée deux fois visant respectivement aux représentations initiales et aux représentations post-test des étudiants. Nous avons classé les réponses en fonction des champs sémantiques dont elles relèvent. L'exploitation thématique des résultats permet de dégager les représentations collectives de notre échantillon ainsi de faire ressortir la première image affiliée à la France.

Pour définir les catégories des thématiques, nous nous référons à la grille que nous avons créée pour l'analyse des représentations sur la France dans notre corpus manuel. Ces catégories concernent en effet les composantes des six strates socioculturelles : patrimonial, vécu contemporain, socioculturel, anthropologique, relation internationale et communication interculturelle (voir chapitre II).

Le graphique ci-après illustre les réponses obtenues dans les 20 catégories les plus récurrentes :

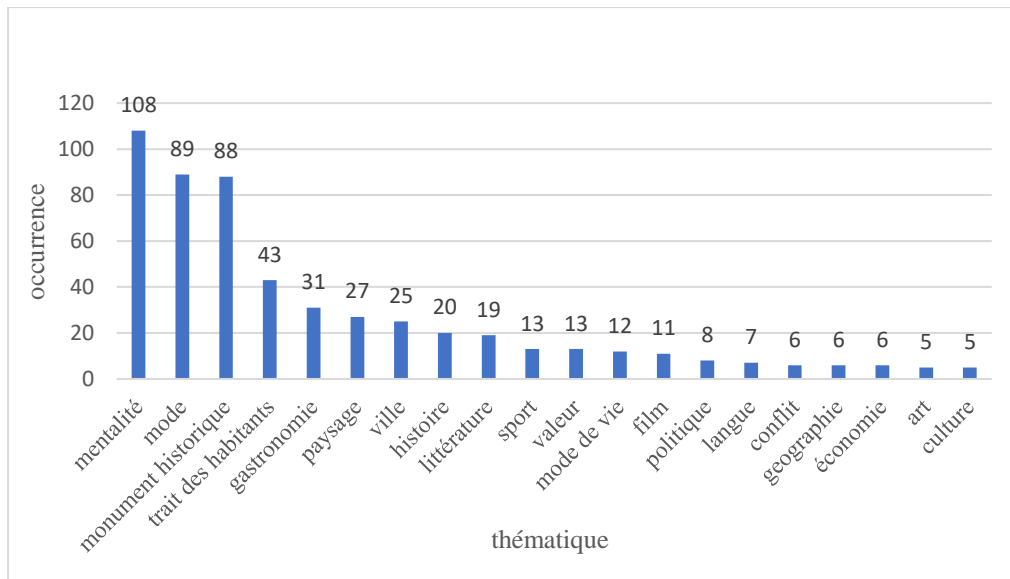


Figure 14 : Réponses à la question : « Quels sont les 5 mots qui vous viennent spontanément à l'esprit quand vous pensez à la France ? » (tous groupes confondus)

Tout d'abord, parmi tous les mots associés, 108 font référence à la mentalité des Français dont 90 concernent le mot « romantique ». La catégorie « mode » vient en deuxième place et est représentée par des mots liés aux marques de luxes ou aux produits cosmétiques. 88 occurrences font mention des monuments historiques à Paris comme la Tour Eiffel, Notre-Dame de Paris et l'Arc de Triomphe. Plusieurs adjectifs mélioratifs et péjoratifs sont cités pour décrire les traits des Français, parmi lesquels sont notamment « charmant », « sens de l'humour », « raffiné », « élégant », et « orgueilleux ». La cinquième thématique traite de la gastronomie avec les mots très cités comme « le vin », « le macaron », « la baguette », « le dessert », « les escargots ». Quant à la thématique « ville », c'est sans surprise Paris qui est le plus cité. La thématique « histoire » réunit 20 occurrences avec comme mots les plus récurrents « la Révolution française », « la Guerre de cent ans », « Napoléon » ou la description générale « longue histoire ». Pour les thématiques suivantes, Victor Hugo incarne la « littérature française » ; le football pour « sport » ; « la liberté » est la valeur la plus accentuée ; « la lenteur » décrit le mode de vie des Français ; Sophie Marceau représente le milieu cinématographique et Macron politique ; la langue française est mentionnée pour son statut à l'ONU ; « Européen » est le mot le plus récurrent qui indique la thématique « géographique » ; l'économie de la France est « développée » ; quant à deux dernières thématiques, ce sont « culture riche » et « art » au sens général, .

Une autre façon d'analyser les résultats consiste à relever les mots-associés les plus récurrents, sans tenir compte d'un quelconque classement thématique. Dans notre enquête, ils apparaissent comme suit :

Tableau 17 : Les mots-associés les plus cités par les étudiants enquêtés

Mots-associés	Nombre d'occurrences
romantique	90
Tour Eiffel	41
mode	35
Paris	23
élégance	21
Notre Dame de Paris	20
parfum	16
vin	11
Produit de luxe	9
Arc de Triomphe	9
liberté	9
beau	8
football	7
Louvre	5
macaron	4

La catégorisation des mots-associés nous a permis de dégager quelques grandes tendances : les thématiques associées en premier lieu à la France concernent les représentations patrimoniales de ce pays (207 occurrences), « représentations particulièrement stables de la francité » (Boyer, 2003 : 26-27) suivies de près (195 occurrences) par les représentations socioculturelles, « traits d'identité collective emblématisés » (Boyer, 2003 : 26-27) ; les thématiques regroupant les représentations anthropologiques sont aussi récurrentes avec 142 occurrences. Cependant, avec le mot « romantique » qui représente une proportion très importante, les représentations de cette strate ne semblent pas très variées ; les représentations d'autres strates comme celles des relations internationales et interculturelles ou encore celle liée à la modernité du pays cible sont très peu mentionnées. La quasi-totalité des mots-associés sont appréciatifs ou neutres à partir desquels l'image de la France en tant que pays attrayant est construite.

Si nous nous contentons de relever les 10 ou 15 mots le plus fréquemment associés au pays cible, l'hétérogénéité des représentations n'est pas perceptible. L'image de la France est réduite à quelques représentations stéréotypées et réifiées influencées par

l'image mondialisée de la France et le contexte social surtout commercial du pays source, donc représentations spécifiques aux « imaginaires du lointain » (Buchart, 2013 : 244).

Une deuxième enquête a été effectuée à la fin d'un semestre d'étude du français au sein des trois groupes d'étudiants. Les mêmes procédés des mots-associés et de la catégorisation sont utilisés pour recueillir leurs représentations sur la France après quatre mois d'apprentissage du français. Vu que les étudiants ont étudié avec différents manuels et surtout suivi différents cours, nous préférons cette fois-ci présenter les résultats statistiques de chaque groupe respectivement. Nous illustrons par les graphiques suivants les résultats les plus contrastés des trois échantillons.

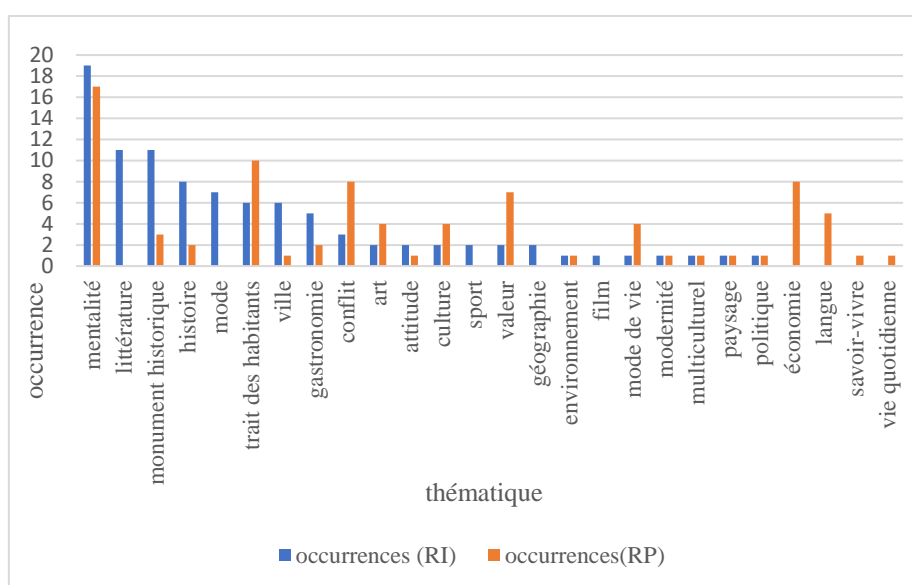


Figure 15 : Représentation Initiale (RI) et représentation postérieure (RP) des étudiants du Groupe 1 sur la France

Nous avons classé les mots associés à la représentation postérieure de l'altérité des étudiants du Groupe 1 en 26 thématiques, presque aussi foisonnante que leur représentation initiale (24 thématiques). Nous pouvons faire trois constats : en premier lieu, la thématique « mentalité » est toujours prépondérante et résumée par le mot « romantique », le plus important en occurrence ; en deuxième lieu, aucun mot sur la littérature française et le milieu de mode n'est évoqué par les étudiants, le nombre des mots mentionnant les monuments historiques, l'histoire de la France et les villes françaises ont aussi largement diminué ; en troisième lieu, les thématiques moins chosifiées comme « traits des habitants », « conflit », « valeur », « mode de vie » se

voient mises en avant, quatre nouvelles thématiques ont fait leur apparition et relèvent également de la représentation non réifiée, à savoir « économie », « langue », « savoir-vivre » et « vie quotidienne ».

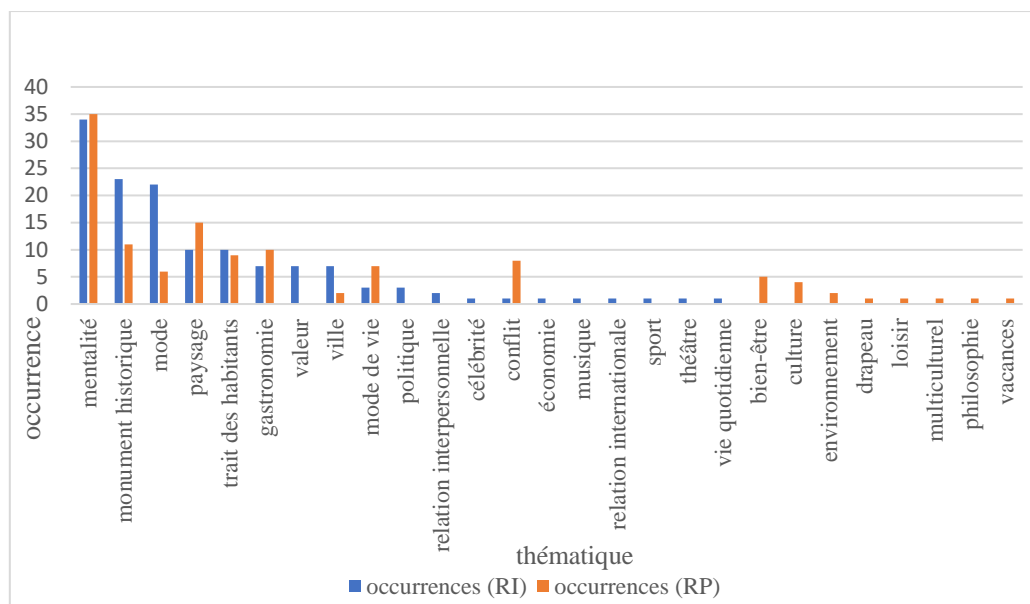


Figure 16 : Représentations Initiales (RI) et représentations postérieures des étudiants du Groupe 2 sur la France

Les résultats du Groupe 2 sont à certains égards semblables au Groupe 1 : « mentalité » prédomine toujours grâce au mot « romantique » ; « monument historique », « mode » et « ville » (représentée par Paris) ont perdu leur attrait ; « mode de vie » et « conflit » a augmenté en nombre. Plusieurs thématiques ont disparu en échange de quelques nouvelles thématiques, mais les mots associés à ces thématiques ne sont pas nombreux.

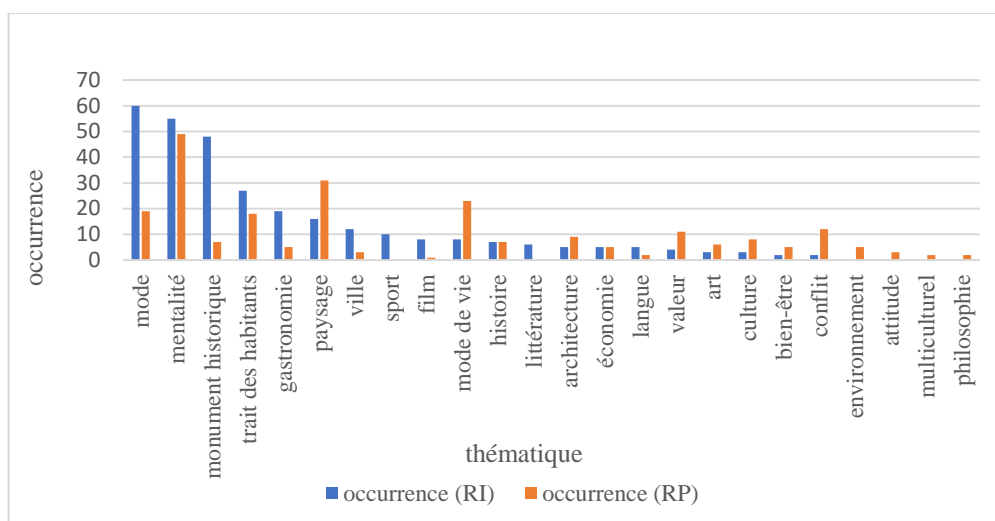


Figure 17 : Représentations Initiales (RI) et représentations postérieures des étudiants du Groupe 3 sur la France

Le Groupe 3 compte le plus d'étudiants (3 classes), les thématiques sont par conséquent plus foisonnantes : 34 pour la représentation initiale et 32 pour la représentation postérieure. Les étudiants semblaient au début plus impressionnés par la mode en France, ce qui n'est plus le cas après un semestre d'étude du français. La romance du pays cible et de ses citoyens est toujours cristallisée aux cœur des étudiants. 23 mots tous mélioratifs sont liés au mode de vie dans l'enquête postérieure qui mettent en avant la vie bourgeoise agréable, raffinée, au rythme lent, et très décontractée des Français. Le paysage de la France est aussi accentué avec des mots beaucoup plus variés dans la représentation postérieure (« beau village », « paysage naturel pittoresque », « lavande », « paradis touristique »...) que dans la représentation initiale (seulement deux mots sont évoqués répétitivement : beau et Seine).

Aussi nombreuses que soient les variables qui influencent les résultats de nos enquêtes : manuel, cours, enseignant, centres d'intérêt personnels des étudiants, lecture extrascolaire, etc., l'évolution des représentations des trois groupes d'enquêtés sur la France présente des régularités unanimes : des mots au sens flou comme « beau », « chaotique », « culture » sont remplacés par des mots concrets ; image patrimoniale réifiée de la France supplantée par image socioculturelle abstraite ; les thématiques regroupant les représentations postérieures sont relativement plus vairées ; l'image de la France n'est plus parfaite dans la représentation postérieure avec la mention des « grèves », des « gilets jaunes », des « manifestations », du « féminisme » et de

« l’immigration ». En bref, nous constatons une représentation postérieure plus fondée, diverse et personnelle par rapport à la représentation initiale plutôt universelle et collective. Comme Buchart a conclu : « Le degré de proximité ou d’éloignement culturel peut conditionner une image plus ou moins réifiée, influencée par les représentations collectives circulantes. » (Buchart, 2013 : 244) L’apprentissage du français a de toute évidence rapproché les étudiants allochtones du pays cible.

Pour savoir quel facteur contribue le plus à ce rapprochement, nous avons posé la question suivante à nos enquêtés :

Quelle est la ressource la plus importante qui vous permette d’accéder à la culture française ?

1. le manuel *LF90/ER*
2. les informations et les commentaires donnés par l’enseignant
3. les documents pédagogiques supplémentaires proposés par l’enseignant
4. votre lecture extrascolaire
5. divers

Contrairement à notre hypothèse qui s’appuie sur la richesse des éléments culturels dans les documents imprimés ou multimodaux comme manuel ou d’autres documents authentiques complémentaires, les trois groupes d’étudiants ont à l’unanimité mis en évidence le facteur humain « vivant », le discours de l’enseignant.

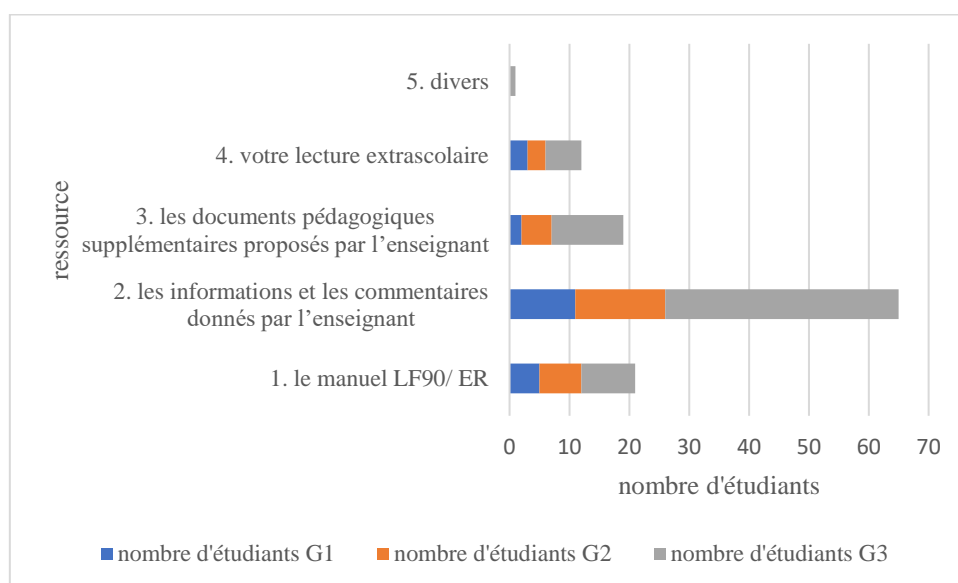


Figure 18 : Réponses à la question « Quelle est la ressource la plus importante qui vous permette d’accéder à la culture française ? »

A travers le graphique ci-dessus, nous constatons que l'influence du manuel, qu'il soit récent (*En Route*) ou ancien (*Le Français* des années 90), est moins prégnante que celle de l'enseignant en ce qui concerne la transmission des connaissances culturelles du pays cible. Cela ne signifie aucunement qu'il y a une indigence des savoirs culturels dans ces documents. En effet le manuel, plus rigoureux et plus rigide, transmet des informations moins « empathiques » (Bess, 1993 : 48) que celles rapportées par les témoins enseignants et sont par conséquent moins efficaces pour la perception interculturelle ressentie par les étudiants.

5.3.2.3 Savoir intéressant ou utile : là est toute la question

Bien que l'indissolubilité des liens unissant langue et culture soit admise universellement, dans la pratique, les deux enseignements sont souvent séparés. En Chine, dans le cours de français général en particulier, l'objectif culturel est depuis longtemps ornemental par rapport au savoir linguistique, qui a une visée instrumentale. Dans les manuels de notre corpus, la culture française est présentée essentiellement sous forme de thématiques déterminées par les auteurs du manuel et développées par l'enseignant. L'apprenant reste dans une position passive, dans l'attente d'être nourri du savoir dit « significatif ». Cependant, nous estimons que l'avis des apprenants est non négligeable dans la construction des objets culturels ainsi que dans l'établissement de la progression de l'enseignement d'une culture étrangère. Nous avons insisté à ce effet sur la valorisation et l'acceptation par les étudiants des contenus culturels dans les manuels. Des questions à choix multiple et celles de classement ont été créées afin de faire ressortir les contenus les plus « intéressants » et les « plus utiles » du manuel pour les étudiants.

1. Parmi les rubriques qui composent une leçon, lesquelles vous permettent d'apprendre le plus de connaissance sur la culture française ? (Choisissez trois rubriques et mettez-les dans l'ordre décroissant)
2. Dans la rubrique « Un peu de civilisation », quelles thématiques vous intéressent? (question aux choix multiples) Pourquoi ?⁴³
3. Parmi toutes les leçons, lesquelles trouvez-vous intéressantes ? (question aux choix multiples)

⁴³ Question réservée aux étudiants du groupe 1 et 2 qui apprennent le manuel *LF90* tome I. La rubrique « Un peu de civilisation » fait partie intégrante de chaque leçon et souvent en cohérence avec les textes /dialogues principaux de la leçon.

Pourquoi ?⁴⁴

4. Parmi les rubriques qui composent une leçon, lesquelles sont les plus utiles pour votre apprentissage du français ? (Choisissez cinq rubriques et mettez-les dans l'ordre décroissant)

Les questions 1, 2 et 3 sont volontairement à orientation culturaliste pour faire émerger les composantes du manuel les plus chargées culturellement et les thématiques suscitant le plus de curiosité chez les étudiants, tandis que la question 4 est destinée à une estimation globale de la valorisation par les étudiants du contenu du manuel.

Les groupes 1 et 2 ne montrent pas une nette différence devant la première question : la rubrique « Un peu de civilisation » est le premier choix de tous les étudiants, suivie de « Lecture » ou de « Texte/Dialogue ». Le groupe 3, quant à lui, privilégie dans un ordre décroissant les « Communication », « Civilisation » et « Texte/Dialogue ». Cette différence s'explique d'un côté par l'apparition tardive de la rubrique « Civilisation » dans le manuel *ERI*, et de l'autre par la richesse lexicale dans « Communication » qui réunit les expressions utiles pour un acte de parole.

Aux questions 2 et 3, les trois groupes répondent aussi différemment. Voici le tableau qui en fait l'inventaire.

⁴⁴ Question réservée aux étudiants du groupe 3 qui apprennent le manuel *ER* tome I, parce que la rubrique « Civilisation » n'apparaît qu'à partir de la 12^e leçon (14 leçons au total dans *ER* tome 1). Pourtant la thématique culturelle se manifeste dans les textes / dialogues de la leçon.

Tableau 18 : Réponses du groupe 1 et groupe 2 à la question « Dans la rubrique « Un peu de civilisation », quelles thématiques vous intéressent? (question aux choix multiples) »

Thématiques dans le manuel <i>LF90</i>	Groupe 1	Groupe 2
Savoir-vivre (leçon 1-5, 9, 14) : salutation, ponctualité, invitation, entretien de l'amitié etc	17	27
Vie quotidienne (leçon 6) : les jardins des Français	10	19
Education (leçon 11, 16) : les jeunes Français à l'école, l'enseignement supérieur en France	13	16
Logement (leçon 13) : logement pour les étudiants en France	8	9
Famille (leçon 7, 8, 12) : la relation familiale en France, le ménage, les familles françaises	10	13
télécommunication (leçon 10) : quelques chiffres sur le téléphone	3	5
gastronomie (leçon 15) : les repas des Français	0 ⁴⁵	27
Nombre de questionnaires retenus	20	30

L'intérêt des étudiants aux thématiques « gastronomie », « savoir-vivre », « vie quotidienne » et « famille » se manifeste dans le bilan chiffré. Au contraire, les thématiques « télécommunication » et « logement » suscitent moins de curiosité. Les étudiants ont expliqué « Pourquoi » ils ont fait ces choix. Nous citons ici les raisons les plus évoquées : « c'est pratique », « c'est intéressant », « c'est proche de la vie », « c'est différent de la culture chinoise », « c'est ce dont je me servirai un jour ».

⁴⁵ Notre enquête a été menée à la fin du semestre où les étudiants du groupe 1 n'ont pas encore appris la leçon 15, d'où la lacune dans le choix de la thématique « gastronomie ».

Tableau 19 : Réponses du groupe 3 à la question « Parmi toutes les leçons, lesquelles trouvez-vous intéressantes ? (question à choix multiple) »

Thématique	Total	Pourcentage
présentation : séquence 2 <i>Dans le département de français et d'italien</i>	4	5,97%
Salutation : séquence 3 <i>Monsieur Berger rencontre sa voisine Madame Vaillant dans la rue</i>	22	32,84%
Présentation : séquence 4 <i>Ajoute-moi/ Tu connais?</i>	4	5,97%
Loisirs : séquence 5 <i>C'est pour une enquête</i>	10	14,93%
Famille : séquence 6 <i>Arbre généalogique</i>	29	43,28%
Voyage : séquence 7 <i>Ici et là</i>	17	25,37%
Gastronomie : séquence 8 <i>Qu'est-ce qu'il y a dans le frigo?</i>	13	19,4%
Gastronomie : séquence 8 <i>Les repas des Français</i>	38	56,72%
Gastronomie : séquence 8 <i>Dans un restaurant chinois à Paris</i>	25	37,31%
Shopping : séquence 9 <i>Folie acheteuse</i>	30	44,78%
Description d'un personnage : séquence 10 <i>Souriez, vous êtes filmés/ L'heure de paparazzis/secret entre copines</i>	16	23,88%
Logement : séquence 11 <i>Fille au pair/ Journal de Xiaomei</i>	30	44,78%
Nombre de questionnaires retenus	67	

Comme la portée des questions 2 et 3 est différente car l'une vise une seule rubrique tandis que l'autre porte sur toutes les parties de la leçon, il est légitime que les résultats soient différents. Cependant, les choix des étudiants du groupe 3 présentent dans certaine mesure les tendances similaires au regard des deux premiers groupes. La thématique « gastronomie » est le choix de la majorité des étudiants, suivie de « shopping » et « logement » gagnant chacune l'intérêt de 30 étudiants. Ensuite arrivent « famille » et « salutation », deux thématiques qui représentent également un nombre important de choix. Les étudiants du groupe 3 reconnaissent comme ceux du groupe 1 et 2 la vivacité et l'utilité des représentations culturelles, apprécient le dynamisme tant au niveau culturel que communicatif, et surtout mettent en avant la richesse et la variété lexicale, et ces dernières rendent leur apprentissage du français plus « rentable ».

La question de « rentabilité », nous l'avons traitée dans la question 4. L'enseignement des langues étrangères en Chine est depuis longtemps centré sur la

langue. Cette centralisation se traduit par la structure du manuel (plus de rubriques orientées sur le savoir linguistique), par le programme d'enseignement (il faut d'abord atteindre l'objectif linguistique de la leçon, alors que l'objectif socioculturel pourrait être écarté si le temps est limité), par l'attention de l'enseignant portée à la grammaire et aussi la valorisation par l'apprenant du contenu linguistique dans les documents pédagogiques. Les réponses de nos enquêtés justifient notre hypothèse : pour tous les étudiants, ce sont les rubriques « Grammaire », « Texte/Dialogue », « Vocabulaire », « Phonétique » et « Exercices » qui occupent les premiers rangs de rentabilité. La partie « Civilisation » a même été évoquée en dernier lieu par les étudiants du groupe 3.

Avec tous ces constats, il est temps de nous interroger sur les questions suivantes : est-il possible d'établir une progression de l'enseignement qui puisse équilibrer le savoir linguistique utile et le savoir culturel captivant ou autrement dit, comment organiser les savoirs culturels pour qu'ils soient à la fois intéressants et rentables pour les apprenants ?

Conclusion partielle

Dans l'ordre chronologique, nous avons mis en lien le contexte sociohistorique de la Chine avec les représentations de l'altérité et de l'identité dans les manuels. Si les chapitres trois et quatre contribuent au repérage des représentations, le présent chapitre vise alors à l'interprétation du codage. Notre interprétation de l'évolution des thématiques socioculturelles mises en avant dans les manuels s'effectue à deux dimensions : étatique et individuelle. En nous interrogeant sur la politique linguistique, l'enjeu diplomatique, la conception de la langue et culture des éditeurs et des auteurs du manuel, nous avons mis en exergue les représentations axiologiques sur lesquelles insistent différents manuels.

Par la recherche de terrain, nous avançons une nouvelle problématique qui aborde plutôt la pratique que la théorie. Du côté de l'auteur du manuel, la construction et la présentation des connaissances linguistico-culturelles sont certes essentielles, alors que du côté des acteurs de terrain-enseignant et apprenant, la valorisation et la réception de ces savoirs déterminent l'emploi réel du manuel. Dans les activités de médiation en situation de DDL en Chine, la médiation linguistique prédomine depuis toujours par rapport à la médiation culturelle. Malgré la volonté de l'auteur de manuel d'éduquer les

apprenants par la culture de soi et de l'altérité, les acteurs de terrain quant à eux ne reconnaissent pas pour autant la rentabilité du savoir culturel dans le processus d'enseignement et apprentissage. Il nous semble inéluctable de porter une réflexion à la construction des connaissances culturelles afin qu'elles respectent la finalité de l'enseignement et qu'elles correspondent au contexte pluriculturel de la Chine tout en répondant aux attentes des enseignants et apprenants chinois.

CHAPITRE VI L'IDENTITÉ ET L'ALTÉRITÉ : DE L'HÉTÉRO-REPRÉSENTATION À LA CO-REPRÉSENTATION

La représentation de la culture dans les manuels de FLE relève d'un travail complexe dans la mesure où il ne suffit pas d'aborder la question par la description et l'interprétation comme ce que nous avons fait dans les trois chapitres précédents. Pour que notre étude soit complète, il est temps de l'approfondir en s'interrogeant sur le « comment » et « les conséquences » de la question. En d'autres termes, il s'agit dans ce sixième et dernier chapitre de répondre à deux questions fondamentales :

Quelles sont les cultures qu'il faut représenter dans les manuels de FLE ?

Par quelle approche les cultures devraient-elles y être représentées ?

Nous trouvons légitime de mettre le terme *culture* au pluriel, car il est inéluctable que différentes cultures nationales ou ethniques se rencontrent ou même se confrontent dans la classe de langue étrangère. Il est question au moins de la culture cible et la culture source pour ne pas parler d'autres pays étrangers qui font l'objet d'une insistance de divers degrés. A ce sujet, Risager (2021) avance les cinq approches théoriques de la culture (the five culture-theoretical approaches) et propose d'intégrer dans le manuel de langue les études de la culture à cinq dimensions, à savoir : études nationales, études de l'éducation à la citoyenneté, études culturelles, études postcoloniales et études transnationales :

The five culture-theoretical approaches can help us describe some of the directions that intercultural competence can take. Ideally, I would like intercultural competence to embrace all five, or at least avoid being stuck in the national studies approach because of its tendency to cultivate a reduced image of the world as consisting of isolated countries, each with its own essential culture. (Risager, 2021: 247)

De toute évidence, organiser et représenter méthodiquement toutes ces cultures dans les manuels de FLE afin d'optimiser l'enseignement-apprentissage du français n'est pas une tâche aisée. Pour la simplifier, nous croyons raisonnable de déterminer dans le présent chapitre la tâche essentielle qui consiste dans l'étude de la représentation de l'altérité et de l'identité dans les manuels de FLE.

6.1 La rencontre du soi et de l'Autre dans la perspective pluriculturelle

Comme le dit Besse : « On ne peut saisir l'autre qu'à partir de soi-même. » (Bess,1993 : 42) C'est toujours en s'appuyant sur ses prérequis que l'homme apprend à s'approprier de nouvelles connaissances et expériences. Dans la classe de langue étrangère, l'exotisme n'est pas une adaptation immédiate. C'est souvent la distanciation qui l'emporte dans un premier temps, « distanciation à l'égard d'une culture qu'il faut ressentir d'emblée comme étrangère et qui, partant peu conforter l'identification à la culture première, si l'on veut que la réaction de l'étudiant soit vive et curieuse » (*ibid.*)

En fonction de circonstances sociales diverses, certains obstacles épistémologiques pourraient se présenter à l'approche d'autres cultures, à savoir le stéréotype, l'ethnocentrisme et l'acculturation.

Le stéréotype représente un obstacle épistémologique d'autant plus important qu'il trouve justement un terrain de prédilection dans la perception d'autrui et donc des groupes culturels. D'après Abdallah-Preteille (1986 : 82), « le stéréotype n'est pas le fruit d'une méconnaissance mais, au contraire, le symptôme d'un dysfonctionnement de la relation que l'individu ou le groupe entretient avec autrui ».

Le même auteur souligne le problème d'ethnocentrisme : « Il paraît paradoxal de vouloir initier des apprenants à percevoir une autre culture, à communiquer dans une autre culture, sans prendre en compte les filtres culturels par lesquels toute information sera perçue et assimilée. Ainsi, apprendre à reconnaître la centration dont tout individu et groupe est l'objet, constitue un préalable à toute reconnaissance et connaissance d'autrui... » Résoudre la totalité du problème est un travail délicat et nécessite l'interpellation de tout système éducatif. « Il ne s'agit pas tant de lutter contre l'ethnocentrisme en cherchant à l'extirper que de le considérer comme un paramètre du discours, et donc d'introduire les notions de relativité et de pluralité. » (*ibid.*)

Enfin, la mise en contact avec une autre « civilisation », ce qui est le cas de la classe de langue, pourrait comporter les risques d'acculturation. Celles-ci seront d'autant plus probables dans des situations de domination ou de forte influence de la culture-cible sur la culture native. Selon Beacco (1986 :105), il est nécessaire de faire entrer en ligne de compte la culture native des apprenants pour que les cultures soient

posées comme égales, indépendamment des influences réelles qu'elles exercent les unes sur les autres.

« L'issue pédagogique est alors celle du comparatisme interculturel. Comme toute tentative de cette nature, il recevra deux formes : celle de la mise en relation duelle (culture maternelle, culture-cible), contrastive donc, avec le risque de glisser facilement du niveau descriptif au niveau appréciatif ou celle de l'élaboration d'un cadre descriptif, emprunté alors aux sciences de la société, dans lequel des phénomènes culturels de plus de deux sociétés sont analysables. » (Beacco, 1986 : 106)

En fin de compte, les relations instaurées entre la culture étrangère et la culture native de l'apprenant ont une importance notable dans la détermination de leurs attitudes et de leurs représentations. Dans le cas de l'enseignement du FLE en Chine à partir de 1949 jusqu'aujourd'hui, quatre périodes marquent cette histoire de 70 ans : avant 1978, la mise en vigueur de la politique de l'ouverture et de la réforme, la culture cible était éludée, l'enseignement des langues étrangères avait pour fonction unique de former des diplomates au service du pays natif ; de 1978 à 2000, c'était la culture source qui était quasi absente, la Chine a accéléré le pas pour se développer en s'appropriant des expériences réussies des pays étrangers, d'où l'éblouissement de la culture cible dans les manuels de langues ; de 2000 à 2012, la Chine, plus ouverte au monde, est entrée dans une période pluriculturelle où est possible la coexistence de différentes cultures et pensées; de 2013 à 2019, sous la direction du président Xi Jinping, la promotion de la culture chinoise à l'intérieur comme à l'extérieur du pays devient le thème principal de la société chinoise, la Chine se veut plus confiante et entend étendre son influence sur le monde.

Il nous paraît important de situer notre réflexion sur la période actuelle de la Chine caractérisée à la fois par le pluriculturalisme et la confiance culturelle afin de formuler des propositions pédagogiques pertinentes.

6.1.1 Les cinq approches théoriques de la culture

Nous préférons utiliser les cinq approches théoriques de la culture de Risager comme cadre qui délimite l'ampleur des représentations de l'altérité et de soi-même dans les manuels de FLE. Ces approches théoriques ne sont pas des domaines entièrement séparés. En fait, il y a beaucoup de chevauchements et d'échanges entre eux. Mais ils ont des foyers différents.

6.1.1.1 Les études nationales

Les études nationales se concentrent sur un seul ou un ensemble de pays. Cette approche voit le pays comme un conteneur de tout, du paysage aux gens, en passant par la culture et l'économie.

The field of language and culture pedagogy has, since the mid-19th century, been very considerably influenced by the national paradigm in its unreflected or common-sense form, where the nation or country, occupying a specific territory or "land", is thought to be the natural frame of reference for a wide range of cultural and social phenomena: language, people, culture, society, economy, institutions, history, literature, art, mentality, humour, as well as landscape, flora and fauna, climate and weather. (Risager, 2021 : 70)

Qu'elles soient bien développées ou évoquées succinctement, il est normal donc de voir dans les manuels de langue les représentations de différents pays. Comme dans notre corpus, certaines sont mentionnées juste comme un repère de lieu dans des simples phrases isolées quand d'autres sont très focalisées avec des domaines culturels présentés de manière plus ou moins détaillée dans les textes. Une question pourrait se poser : Quels sont les pays qu'il faut représenter ? Quels sont ceux sur lesquels il faut se focaliser ? Selon Risager (2021) les études nationales ne peuvent pas se limiter à la nation cible centrale, car beaucoup de langues cibles ont des histoires impériales, leurs zones linguistiques sont grandes, couvrant plusieurs continents. Nous devons tenir compte de l'ensemble de la zone linguistique cible, et dans le cas de notre étude, se pencher sur la francophonie. Dans une perspective globale, il est important que tous les étudiants acquièrent des connaissances sur l'endroit dans le monde où la langue cible est parlée. De plus, avec la montée de l'intérêt pour l'apprentissage interculturel depuis les années 1980, le propre pays de l'étudiant a acquis un rôle de référence pour les comparaisons (binationales) et les réflexions sur les relations mutuelles, y compris une prise de conscience des différentes perspectives nationales. Plus précisément, la zone linguistique cible et le pays source ne doivent pas être représentés de manière isolée. Il est nécessaire d'explorer les relations culturelles, linguistiques, politiques, économiques et climatiques entre les pays, tant à l'intérieur des zones linguistiques en question qu'entre ces zones et le monde extérieur.

En résumé, les études nationales invitent les étudiants à prendre conscience de l'existence et de la richesse des différents pays ou nations, ainsi que des différences

et des similitudes nationales, et éventuellement à réfléchir à leur propre identité nationale.

6.1.1.2 Les études sur l'éducation à la citoyenneté

Les études sur l'éducation à la citoyenneté se concentrent sur les sociétés culturellement diverses. Cette approche s'intéresse à la question de savoir si le manuel traite les apprenants comme des citoyens et de futurs citoyens engagés dans la société et ses nombreux problèmes et conflits.

L'éducation à la citoyenneté est un domaine qui présente un grand intérêt pour toutes les sociétés, aussi différentes soient-elles dans l'histoire, les conditions politiques et sociales et les langues : comment éduquer les gens afin qu'ils puissent contribuer en tant que « bons citoyens » à leur État et à leur société, et ces idées sont très hétérogènes car elles sont enracinées dans des histoires différentes et exprimées dans différentes langues. Cette une approche qui est également liée au domaine de la pédagogie critique, qui s'intéresse particulièrement à l'étude des possibilités d'autonomiser les étudiants affiliés à des groupes opprimés dans la société, par exemple des classes inférieures ou des minorités de différents types - raciaux, ethniques, de genre ou autres.

Risager (2021 : 120) propose une liste de questions auxquelles nous pourrions nous référer pour que l'éducation à la citoyenneté soit considérée dans la rédaction d'un manuel de langue étrangère :

- Comment les éditeurs, les auteurs, les enseignants et les étudiants se positionnent-ils et sont-ils représentés, en particulier en tant que (futurs) citoyens ayant des valeurs et des agendas politiques?
- La diversité culturelle est-elle représentée et les minorités ethniques/religieuses? (lesquelles?)
- La diversité linguistique est-elle représentée et les langues minoritaires? (lesquelles)
- Les institutions politiques sont-elles représentées?
- Les problèmes clés du monde contemporain sont-ils représentés?

La perspective de l'éducation à la citoyenneté est pertinente pour tout enseignement des langues étrangères et des langues secondes, en particulier pour les jeunes et les adultes. Ils pourraient être encouragés à valoriser une attitude ouverte et à relativiser les oppositions entre les gens de différentes communautés. Si l'on ouvre la question de savoir à quels pays la citoyenneté se rapporte, Risager sera plutôt favorable

à une citoyenneté mondiale parce que tous les pays sont multilingues et multiculturels, ce qui signifie que la citoyenneté interculturelle est également un concept pertinent dans le cadre d'un seul pays.

6.1.1.3 Les études culturelles

Alors que les études nationales mettent un accent particulier sur les nations et l'identité nationale, tandis que l'éducation à la citoyenneté s'intéresse particulièrement à la diversité culturelle dans le sens de la diversité ethnique et linguistique, les études culturelles quant à elles, incluent tous ces paramètres ainsi que d'autres éléments identitaires tels que le genre, la sexualité, la race, la classe, l'éducation, la religion, l'âge, la génération, le mode de vie, etc.

Cultural studies focus on the role of culture in contemporary society; on relations between culture, identity and politics; and on the forces of ideology and hegemony. It shows how the cultural practices of any group, organization or institution are influenced by and in turn influence power relations. (Risager, 2021:)

Holliday (2005) distingue deux paradigmes de la culture dans la pédagogie de la langue et de la culture: « le paradigme de la grande culture » associé aux entités ethniques, nationales ou internationales, et « le paradigme de la petite culture » associé au comportement émergent dans les petits groupes sociaux. Il suggère que les petites cultures devraient être analysées d'un point de vue non essentialiste, en utilisant des méthodes ethnographiques et interprétatives.

Risager (2021 : 147) souligne le terme « linguaculture » , qui est particulièrement utile dans le contexte de l'utilisation et de l'apprentissage des langues lorsque l'on adopte une perspective transnationale. Cette perspective implique que les personnes sont perçues comme se déplaçant potentiellement ou réellement dans le monde et transportant ainsi leur linguaculture avec elles d'un contexte culturel à un autre.

L'étude des représentations culturelles dans un manuel de langue, en particulier du point de vue des études culturelles, comprend également des études sur les dimensions de la linguaculture (dimensions sémantique et identitaire) (*ibid.*)⁴⁶: les étudiants sont-ils invités à examiner comment des mots et des expressions spécifiques

⁴⁶ Selon Risager, le concept de linguaculture combine et cherche à intégrer trois dimensions différentes du langage : la dimension sémantique et pragmatique, la dimension poétique, et la dimension identitaire. Nous faisons abstraction de la dimension poétique, car celle-ci est pour nous moins essentielle dans l'étude de la représentation de la culture dans un manuel de langue.

dans la langue cible peuvent signifier différentes choses pour différentes personnes dans différentes situations? Les élèves sont-ils invités à explorer les dimensions identitaires de la langue, telles que les questions d'attitudes linguistiques, ou la question de savoir ce que ressent un apprenant de langue d'être « réduit » à une identité de locuteur non natif ? Les représentations des identités culturelle (classe, genre, sexualité, race, ethnie, religion, éducation, langue, etc.) et sociale (célébrités, réfugiés, hommes d'affaires, ingénieurs, écoliers, etc.) sont tout de même importantes et doivent être incluses dans le manuel de langue.

6.1.1.4 Les études postcoloniales

Si les études nationales, les études sur l'éducation à la citoyenneté et les études culturelles peuvent se concentrer sur un seul pays, ou un seul pays à la fois, la perspective postcoloniale exige que l'on se concentre sur les relations historiques anciennes et plus récentes entre des États ou des régions dominantes (colonialistes, impérialistes) et dominées...

Parmi les centres d'intérêt de ce domaine figurent les études des hiérarchies raciales ainsi que les études des visions du monde, c'est-à-dire les études des différences épistémologiques et des hiérarchies dans la production de connaissances dans différentes parties du monde et dans différents contextes socioculturels, y compris les univers indigènes.

Les études postcoloniales ont inclus un intérêt pour le développement de l'image des centres impériaux ou post-impériaux. Ces études se sont concentrées sur les problématiques identitaires spécifiques de ces pays en relation avec la décolonisation et l'immigration en provenance des anciennes colonies, problématiques qui exigent des redéfinitions et des redessins des identités et des récits nationaux.

Said (1983) a inventé le terme « worldliness » (en français : cosmopolitisme). Pour lui, tous les textes, y compris les œuvres littéraires, doivent être considérés comme intégrés et actifs dans le contexte historique, politique, social et culturel. Prenons le français comme exemple. Le « worldliness » du français est une façon de mettre en avant les liens entre cette langue et ses circonstances sociales, économiques, culturelles, politiques et historiques. Il est préférable de mettre l'accent sur l'imbrication complexe entre les actes linguistiques et les discours locaux et mondiaux : la relation entre le

discours « français » et le discours mondial du capitalisme, de la démocratie, de l'éducation, du développement, etc.

L'approche des études postcoloniales étend le travail de représentation de l'altérité et du soi-même à une perspective à la fois horizontale et verticale. Bien que la Chine n'ait pas été colonisée par la France, leur relation remonte loin dans l'histoire. Il ne suffit pas d'entendre l'ensemble des rapports diplomatiques, économiques ou culturels qu'entretiennent les deux nations, réseau de contacts qui est le produit d'une histoire mais aussi de leurs influences mutuelles ou unilatérales, anciennes ou récentes.

6.1.1.5 Les études transnationales

Risager (2021) affirme que toutes les langues sont des phénomènes transnationaux (translocaux, transrégionaux) qui traversent différents contextes culturels dans le monde, principalement en raison de la mobilité et de la migration. Aucune des langues du monde n'est absolument confinée à un territoire spécifique. En ce qui concerne les langues plus influentes, leurs locuteurs peuvent être trouvés sur tous les continents. Il s'agit d'une vision transnationale de la langue: la langue est considérée comme utilisée par des individus qui peuvent être mobiles au-delà des frontières nationales.

L'approche des études transnationales se concentre sur les acteurs non étatiques et tous les processus et pratiques qui transcendent les frontières nationales. Tous les niveaux de la vie sociale sont concernés par les études transnationales, du micro-niveau des individus aux macro-niveaux de la mondialisation économique et des questions climatiques mondiales. Les études transnationales sont une perspective particulièrement difficile pour la pédagogie des langues et des cultures en raison de la forte tradition du paradigme national dans ce domaine.

Toujours au sujet de la transnationalité, Appadurai (1996) propose de décrire la situation globale comme une disjonction fondamentale entre un certain nombre de processus, et il utilise le terme « -scape » (radical du mot « landscape », équivalent en français « paysage ») pour faire émerger une certaine imagerie de ces processus plus ou moins séparés en tant que paysages fluides et irréguliers. Il distingue entre « ethnoscape », « mediascape », « technoscape », « financescape » et « ideoscape ». Ainsi, tous ces paysages sont des constructions basées suivant différents angles de vue

et chaque domaine possède sa propre perspective concernant la question de la transnationalité.

Kumaravadivelu (2008) soutient l'idée que l'objectif principal de l'enseignement des langues est d'élever la conscience culturelle mondiale des élèves.

...globalization, with its incessant and increased flow of peoples, goods, and ideas across the world, is creating a novel 'web of interlocution' that is effectively challenging the traditional notions of identity formation of an individual or of a nation... (Kumaravadivelu, 2008: 158)

Selon Risager (2021), la conscience de la transnationalité dans le domaine de la pédagogie des langues et des cultures signifie que la question du contenu socioculturel devient beaucoup plus ouverte qu'au sein du paradigme national avec sa limitation aux cultures et littératures nationales et aux répertoires de normes et de valeurs encadrés au niveau national.

Risager propose les questions suivantes qu'il considère importantes pour englober la perspective de transnationalité dans la rédaction du manuel de langue :

- Les organisations transnationales sont-elles représentées? (entreprises, associations, communautés, réseaux, etc.)
- Les flux transnationaux d'idées, de discours et de pratiques sont-ils représentés? (démocratie, terrorisme, musique, réchauffement climatique, etc.)
- La mobilité transnationale ou la migration sont-elles représentées? (voyages, réfugiés, etc.)
- La communication numérique (potentiellement) transnationale est-elle représentée? (téléphone, Skype, Internet, médias sociaux, etc.)
- La langue cible est-elle considérée comme un phénomène transnational? (une « langue mondiale »)

6.1.2 Quelle altérité ? Quelle identité ?

On peut retenir comme fondée l'hypothèse selon laquelle la culture d'une société se manifeste à travers sa langue. Dans ce cas, enseigner la langue revient en définitive à enseigner la culture et il n'y a pas lieu de distinguer deux méthodologies. Dans les sous-chapitres précédents, nous avons évoqué de manière globale les cinq dimensions de la représentation de l'altérité et de l'identité dans le manuel de langue. Nous allons maintenant concrétiser le travail en construisant respectivement le contenu principal des représentations sur l'Autre et soi-même qu'il faut inclure dans le manuel de langue.

6.1.2.1 Quelle culture étrangère enseigner ?

Selon Porcher (1988 : 92), l'enseignement d'une culture étrangère, c'est l'aide à l'apprentissage des règles de fonctionnement, dites et non dites, qui régissent les actes des acteurs d'une communauté, et que le destinataire de l'enseignement (l'apprenant) ignore. La visée consiste donc à apprendre un système, c'est-à-dire l'ensemble cohérent des principes à partir desquels se meuvent les apprenants à cette communauté. « Pour comprendre une société et ses membres, il faut être en mesure de repérer les systèmes de classement, de percevoir leurs lois de fonctionnement, leurs régularités, leur logique sociale. » (Porcher, 1986 : 13) Comprendre la diversité que représente une culture, ses composantes et comment celle-ci s'organise, sont les éléments majeurs à traiter lors d'un enseignement de culture étrangère.

« Quelle culture enseigner ? » C'est la question que nous avons lancée dans le premier chapitre. Pour y répondre, nous avons comme référence la dichotomie galissonienne qui distingue la culture savante de la culture courante ; la trichotomie de Williams qui divise la culture en trois domaines : idéal, documentaire et social ; les six formes de la culture de Byram regroupant plus précisément les connaissances encyclopédique, factuelle, humaniste, folklorique, ethnolinguistique et sémiologique ; et la classification des imaginaires ethnosocioculturels de Boyer qui va de la strate la plus statique (patrimoniale) à la plus dynamique (anthropologique).

Quelle que soit la classification, la didactique des langues est un champ constitué d'un ensemble cohérent de connaissances linguistique et culturelle. La compétence de communication englobe ainsi la compétence de communication linguistique et la compétence culturelle, la dernière ayant suscité de vives discussions que nous avons résumées dans le chapitre I. Nous voulons ici mettre en avant le terme « compétence ethnosocioculturelle »⁴⁷ de Boyer, développement du terme « compétence culturelle », et qui d'après lui concerne des maîtrises et des représentations en relation non seulement avec l'identité collective dominante mais aussi avec les diverses identités qui coexistent et s'affrontent au sein de la communauté.

⁴⁷ Boyer a défini la compétence de la communication comme un ensemble de cinq compétences solidaires. A part la compétence ethnosocioculturelle, il a défini encore la compétence sémiotique qui implique une maîtrise d'ordre verbal et para-verbal ; la compétence discursive-textuelle qui concerne les savoirs et savoir-faire relatifs aux fonctionnements transphrastiques des textes ; la compétence socio-pragmatique ayant trait aux comportements langagiers dans leur dimension interactionnelle et sociale ; la compétence référentielle, une compétence de type encyclopédique, définie comme l'ensemble des connaissances quant à l'univers auquel renvoie/ dans lequel circule une langue.

La compétence ethnosocioculturelle permet la reconnaissance et la pratique correcte de toutes sortes d'implicites codés. Elle constitue le noyau dur de la compétence de la communication. Le schéma ci-après propose une configuration de la compétence complexe de communication et de la place qu'y occupe la compétence ethnosocioculturelle:

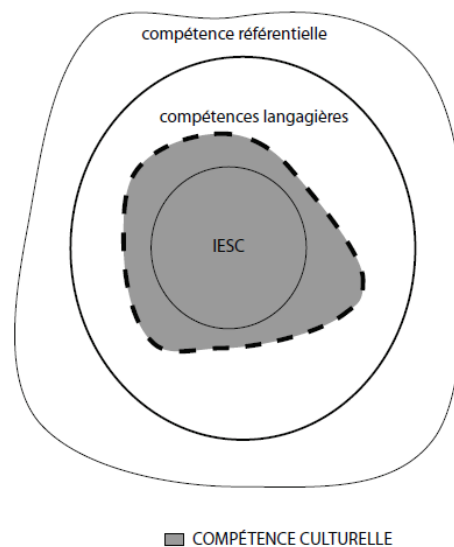


Figure 19 : Configuration de la compétence complexe de communication⁴⁸
(Boyer : 2013)

En nous appuyant sur tous les travaux présentés ci-dessus (certains présentent les mêmes notions avec différentes appellations), nous construisons le schéma de l'altérité-France dans le manuel de FLE. Nous soulignons pour chaque strate de représentation une dimension de la compétence communicative correspondante. Pour que l'apprenant soit capable d'accomplir avec réussite des actions de communication en français ou même co-agir avec les autochtones dans des situations de communication diverses, quatre compétences sont indispensables :

- Compétence référentielle : maîtriser une connaissance encyclopédique générale sur le pays cible, comme l'histoire, la géographie, la littérature, les artefacts culturels, etc ;
- Compétence langagière : Produire des énoncés en conformité avec la situation de communication, comprendre des signes de connotation culturelle ;
- Compétence socioculturelle : Connaître les normes socioculturelles, interactionnelles et institutionnelles ;
- Compétence anthropologique : connaître des manifestations folkloriques, des

⁴⁸ IESC : abréviation du terme « imaginaire ethnosocioculturel »

rapport interpersonnels.

Dans le cas du manuel de FLE, les connaissances représentatives de la francité ne doivent pas se limiter aux connaissances collectives documentaires ou factuelles, qui, grâce à la mondialisation, à la mobilisation et aux médias, ne sont plus des connaissances rares pour les apprenants d'aujourd'hui. Les représentations anthropologiques des individus, du groupe minoritaire, bien que moins emblématiques, reflètent pourtant les expériences de l'altérité les plus proches de la réalité. Comme le dit Byram (1992 : 115) :

Dans l'enseignement des langues vivantes, décrire les comportements, les artefacts, les institutions d'une culture étrangère demeure insuffisant. Il est nécessaire de rendre compte de la portée des comportements, des artefacts et des institutions sous l'aspect des significations acceptées à l'intérieur de la culture qu'ils incarnent et dont ils constituent des réalisations. Ainsi lorsque l'on commence à analyser et à décrire la culture associée à une langue étrangère, on doit garder à l'esprit les points suivants :

Dans toute culture – dans les sociétés complexes, il s'agit d'une abstraction tirée de la réalité sociale d'un sous-groupe – on devrait considérer les significations des actions et des artefacts d'individus ou de groupes d'individus.

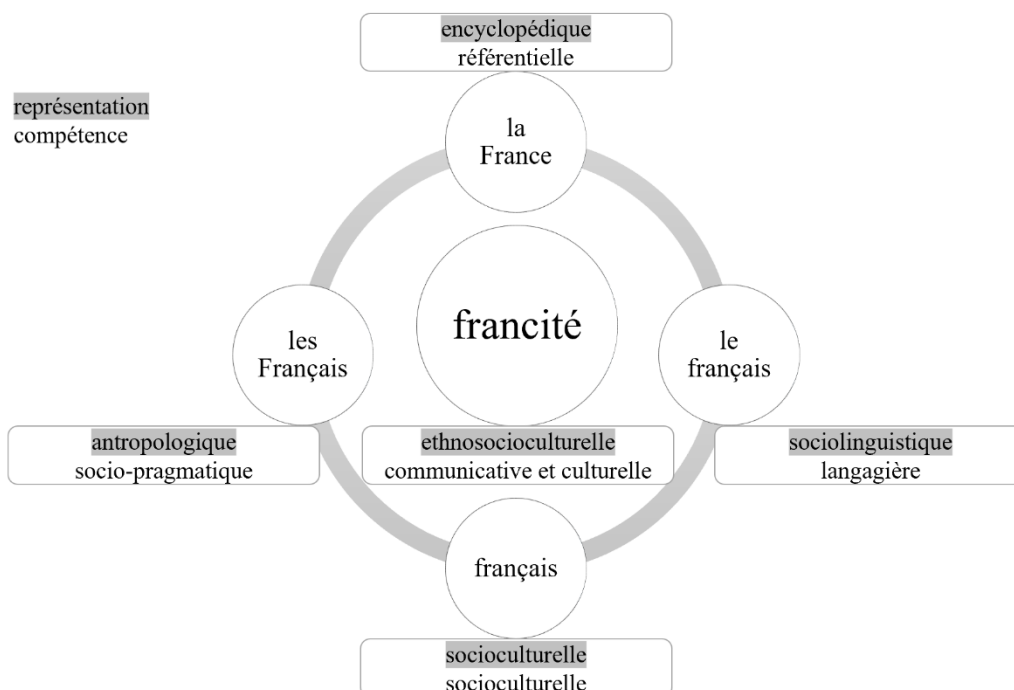


Figure 20 : Représentation de l'altérité-France dans le manuel de FLE

6.1.2.2 Quelle culture native enseigner ?

La culture du pays source est inévitable dans l'enseignement des langues étrangères. D'un point de vue cognitif, l'apprenant observe une nouvelle culture en s'appuyant sur son savoir antérieur, en l'occurrence sa culture maternelle ; d'un point de vue pragmatique, si l'apprenant apprend la langue étrangère dans un contexte autochtone, il est naturel que les matériels pédagogiques soient créés à partir des situations de communication locales ; d'un point de vue pédagogique, le comparatisme constituerait une méthode adéquate pour comprendre une société, comme Porcher l'a affirmé, « mener une comparaison systématique entre la société-source et la société-cible implique que l'enseignement de civilisation étrangère contribue nécessairement à une connaissance objective de la société-source. Complémentairement, les connaissances objectivées de la société-source, acquises par ailleurs par hypothèse, constituent une condition favorable à la compréhension d'une culture étrangère. » (Porcher, 1986 : 25)

Nous recensons dans le tableau ci-dessous la représentation de la Chine dans les manuels de notre corpus et nous constatons que le statut de la culture source varie d'une époque à une autre en fonction du contexte historico-social et dépend largement de la politique linguistique du pays.

Tableau 20 : La représentation de la Chine dans les manuels de FLE du corpus

<i>Manuel</i>	<i>Statut</i>	<i>Représentation : contenu</i>	<i>Représentation : forme</i>
<i>CFU et LF des années 60</i>	dominant	politique, panoramique, histoire révolutionnaire, socioculturelle, anthropologique, relation internationale	documents pédagogiques principaux : textes, dialogues ; exercices ; phrases exemplificatrices iconographie
<i>LF des années 80-90</i>	marginal	panoramique, histoire révolutionnaire, Pékin, fêtes, relation internationale	documents pédagogiques principaux : textes, dialogues phrases exemplificatrices exercices de traduction (thème)
<i>ER (tome 1-4)</i>	secondaire	culture traditionnelle chinoise ; culture contemporaine, culture populaire	rubrique « Civilisation », exercices notamment traduction (thème) ; iconographie

Nous pouvons dire que la culture chinoise pourrait faire l'objet de l'enseignement des langues étrangères. D'après Porcher (1986), les catégories homologues de classement pourrait être utilisées pour représenter la culture étrangère et native. Dans les manuels comme *Le Français* des années 70 et 90, la culture chinoise est représentée principalement dans les exercices de thème dont l'objectif est de faire réemployer aux apprenants les nouveaux mots et expressions de la leçon, alors que dans *En Route* tome I-IV nous voyons la culture chinoise traditionnelle et moderne non seulement dans les exercices de production orale, le thème, mais encore dans la rubrique « Civilisation » où une bonne part est souvent réservée à la culture chinoise dans le but d'entraîner les étudiants à parler de Chine en français. De nos jours, en Chine, on s'accorde de plus en plus à constater que l'enseignement/apprentissage des langues-cultures est susceptible de contribuer à l'éducation morale et civique des étudiants. Aux termes de la didactologie galissonnienne des langues-cultures, il s'agit bien de l'éducation par les langues-cultures. Dans cette optique, nous croyons tout à fait normale voire même judicieux d'introduire dans les manuels de FLE en Chine les cultures à la fois françaises,

francophones et chinoises en vue d'un développement intégral de nos étudiants chinois de français.

6.1.3 La représentation de l'altérité à partir des capitaux culturels de l'apprenant

La représentation de l'altérité dans les manuels de langue dépend aussi des besoins des apprenants, parce que « ce sont les besoins des apprenants qui provoquent l'apprentissage et justifient l'enseignement. » (Defays, 2018 :173) Porcher (1986) a parlé de capitaux culturels à partir desquels sont définis les comportements culturels.

Tout public est culturellement constitué, doté de capitaux culturels divers : savoir, savoir-faire, systèmes de valeurs, représentations, expériences, [...] C'est à travers ces capitaux culturels que sont définis les comportements culturels dans leur ensemble, parmi lesquels les comportements d'apprentissage (et, bien entendu, d'enseignement). Ces capitaux, qui tissent les visions du monde, les représentations, gouvernent directement les processus de réception d'un message, d'appropriation de ses significations, d'incorporation des informations, d'intériorisation des données. Un apprenant reçoit un message à travers le filtre de ses capitaux culturels, et c'est à partir de ceux-ci qu'il construira le sens de celui-là. (Porcher, 1986 : 122-123)

Pour que la représentation de l'altérité et de la culture source dans le manuel soit équilibrée et surtout en harmonie, il nous semble nécessaire de commencer par analyser les capitaux culturels du public apprenant dont la vision du monde et les prismes culturels. Faute de quoi, on n'aura aucune chance de mener à bien une bonne et correcte réception de la culture étrangère par les apprenants.

En langue, intéressant ou pas, il faut bien apprendre au moins un peu de grammaire ou de lexique. Dans le domaine culturel, il n'en va pas de même. Dans l'élaboration du manuel de langue, il faut tenir compte de ce que appelle Max Weber « l'éthique de la conviction » et « l'éthique de la responsabilité ». La première « consiste à procéder exclusivement selon ses propres opinions, à ne pas transiger, à ne faire ni compromis ni compromissions, à ne se référer qu'à ce qu'on croit, à se poser comme mesure de toute chose ». La seconde consiste à tenir compte de ce qui est, que je le crois ou non, de l'état de la situation, de ce qu'il est nécessaire de mettre en œuvre pour atteindre un objectif. » (Porcher, 1988: 100). Autrement dit, l'éthique de la conviction amène les rédacteurs de manuels à intégrer les savoirs en langue et culture qui leur paraissent intéressants ainsi qu'aux apprenants, alors que l'éthique de la responsabilité les amène à considérer la rédaction d'un manuel de langue comme un travail scientifique et

complexe, à respecter les exigences de l'Etat et à se référer aux théories cognitive, linguistique et culturelle afin que le manuel corresponde à la finalité de l'enseignement.

6.2 La construction de l'objet-culture : progression et manière de représentation

Dans une classe de langue, l'objet d'enseignement se constitue en langue et en culture selon des procédures distinctes. L'objet-langue est un produit méthodologique pour lequel existent des procédures de construction reconnue...La constitution de l'objet-culture est d'une autre complexité puisqu'il n'existe pas de grammaire de référence, les dosages et l'organisation des contenus restent encore ignorés. Dans ce sous-chapitre, nous essayons de structurer l'objet-culture en deux volets : progression de l'enseignement de la culture et moyen de représentation de la culture étrangère.

6.2.1 La représentation de l'altérité : quelle progression/l'ordre de présentation ?

D'après Porcher (1988), l'objectif de l'enseignement de la culture est d'aboutir à l'élaborer chez l'apprenant d'une compétence culturelle effective, c'est-à-dire à une capacité d'opérer dans la culture étrangère. « La classe de langue-culture ne doit pas être une juxtaposition de savoirs lacunaires, non systématiques, démembrés, séparés, éclatés. » (Porcher, 1988 : 92) Le concept de progression est donc central pour la pédagogie de la culture.

Porcher a proposé le concept d'universel-singulier comme point de départ possible pour un enseignement culturel à la fois décentré et enraciné. Par universel-singulier, il implique des phénomènes culturels qui sont présents dans toutes les cultures mais que chacune d'entre elles interprète à sa manière, comme la gastronomie, l'amour, la mode... Il a mis en relation l'univers-singulier avec « le phénomène social total ». Le dernier est mis en lumière par Marcel Mauss. Il est question d'un phénomène social particulier à travers lui on peut lire tous les traits constitutifs d'une société donnée et qui permettent de rendre compte de son fonctionnement et de sa spécificité. Un programme d'enseignement de culture étrangère doit « sélectionner d'abord des « phénomènes sociaux totaux », c'est-à-dire des pratiques culturelles telles qu'elles puissent permettre à l'apprenant de repérer les modes de fonctionnement et les régularités de cette culture. » (Porcher, 1988 : 99)

Moran (2009) a défini la « culture » en cinq catégories : produits culturels, pratiques culturelles, perspectives culturelles, communautés culturelles et personnages culturels. Les produits culturels désignent les produits créés pour répondre aux besoins de survie et de développement humains et constituent la forme matérielle de culture la plus facile à reconnaître. C'est le contenu le plus direct de l'enseignement culturel. Les pratiques culturelles font référence à la façon dont les êtres humains vivent et se comportent, y compris les coutumes des festivals, les codes de conduite, etc. Les concepts culturels, qui contiennent des perceptions, des croyances, des valeurs et des attitudes, déterminent les produits culturels et les pratiques culturelles. La communauté culturelle fait référence à la culture divisée en différents groupes tels que différents groupes ethniques, la langue, le sexe, la race, la religion, la classe socio-économique, etc., et est une culture au niveau national / ethnique. Les personnages culturels désignent des figures bien connues d'un groupe culturel. En mettant en relation la classification de Moran avec le concept universel-singulier de Porcher, nous relevons deux catégories de culture qui se caractérisent universelles-singulières : pratiques culturelles et perspectives culturelles.

Nous remarquons que les thèmes culturels premièrement abordés dans les manuels de notre corpus font preuve de cohérence. Ce sont principalement les cultures quotidiennes comme la salutation, la gastronomie, le transport, le logement... qui font apparition dans les tomes destinés aux apprenants débutants. Cette mise en ordre s'explique d'une part par le lien étroit entre les thèmes culturels et les actes de paroles introduits en fonction du degré de difficulté linguistique ; d'autre part par la caractéristique universelle-singulière de ces thèmes, c'est-à-dire ces phénomènes sont présents dans la culture cible comme dans la culture source marquées par un rapprochement et une distinction évidente.

Selon notre enquête auprès des apprenants, leur représentation initiale de la culture française s'avère stéréotypée, ce qui est tout à fait normal parce que les hommes entrent en relation entre eux de façon symbolique par des généralisations et des étiquettes. Malgré le fait qu'ils soient considérés comme un obstacle épistémologique à l'accès des connaissances, les stéréotypes ne représentent pas pour autant le fruit d'une méconnaissance. Ils sont comme une nécessité pour l'esprit d'organiser et de sélectionner les informations. L'enseignement de la culture pourrait bien commencer

par des stéréotypes en profitant de ce rapprochement entre les apprenants et l'objet-culture. Cependant, des activités pédagogiques favorables à une relativisation méthodique et une réflexion critique au sujet des éléments culturels stéréotypés sont indispensables.

La progression de l'enseignement de la culture dépend aussi des caractéristiques cognitives des apprenants qui construisent leur vision du monde à partir des connaissances allant des plus concrètes aux plus abstraites et par la compréhension puis la réflexion critique. Bennett *et al.* (2003 : 243) distinguent « la culture objective » et « la culture subjective », la première concernant la civilisation et les pratiques culturelles d'un groupe donné, alors que la dernière se rapporte aux valeurs, à la conviction et à la conception du monde. En tenant compte de toutes ces pensées et observations, nous créons le schéma ci-dessous. C'est une mise en relation des cinq catégories de culture avec la catégorisation des représentations socioculturelles dont nous nous servons comme grille d'analyse. Les pratiques culturelles, plus concrètes par rapport aux perspectives culturelles, s'adaptent mieux au niveau cognitif des apprenants débutants. A mesure de leur compréhension de l'Autre, les apprenants seront capables d'élargir leur vision, de dépasser le pays clé où parler la langue cible pourra finalement une réflexion plus approfondie sur la communication et relation entretenues entre l'altérité et soi-même. Les personnages et produits culturels pourraient à tout moment s'intégrer dans ces étapes d'enseignement de manière explicite ou implicite.

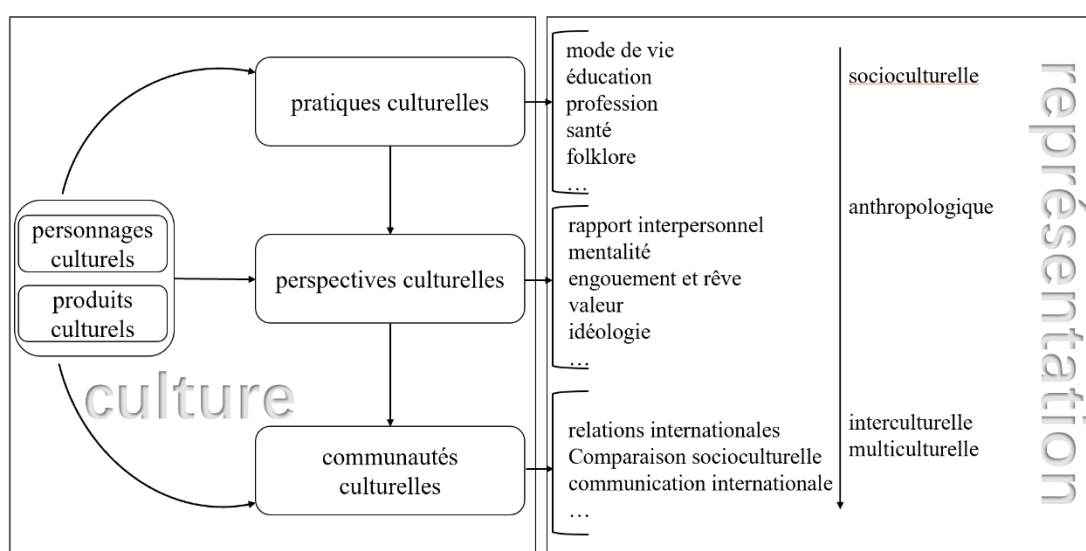


Figure 21 : Schéma de la progression de l'enseignement de la culture étrangère

6.2.2 La représentation de l'altérité : comment s'y prendre ?

Qu'il s'agisse des manuels de langue traditionnels des années 1950 ou des manuels modernes d'aujourd'hui, la représentation de l'altérité n'y est jamais absente. Dans les manuels où le pays source est centralisé, l'altérité n'est que mentionnée de manière implicite et fragmentée, tandis que dans ceux où le multiculturel est mis en relief, la représentation de la culture étrangère se manifeste sous divers aspects. Après avoir étudié sept manuels d'anglais destinés aux lycéens et étudiants chinois, Zhang Hong et Li Xiaonan (2022) ont développé un cadre d'analyse des représentations culturelles dans les manuels d'anglais. Elles ont distingué deux manières (explicite, implicite) de représentations culturelles dans un manuel de langue comme suit :

Tableau 21 : Les manières de représentations culturelles dans un manuel de langue
(Cf. Zhang et Li, 2022)

Manière explicite	Manière implicite
Document pédagogique principal : texte/dialogue	Texte/dialogue dans les exercices
Rubrique « Civilisation/Culture »	Exercice de production orale/écrite visant un phénomène culturel
Iconographie accompagnant le texte/dialogue	Exercice de compréhension culturelle
Notes	Iconographie dans les exercices
	Notes dans les exercices
	Exercices de grammaire ou vocabulaire où paraissent certains éléments culturels

Tan Jia et Fu Rong (2019) ont étudié la représentation des valeurs dans les manuels français de FLE. Ils y ont découvert que les valeurs françaises se glissent progressivement et furtivement au fil des unités de cours à travers lesquelles les apprenants sont amenés sans s'en apercevoir à accéder aux valeurs, à la vision du monde ou aux mentalités de l'Autre.. De plus, les deux enseignants-chercheurs ont fait remarquer que dans les manuels français de FLE en question, on ne s'arrête pas devant la présentation de valeurs françaises et francophones, tant s'en faut ! différentes activités pédagogiques sont proposés aux apprenants en faveur du développement d'un esprit critique vis-à-vis de l'altérité et de soi-même.

Inspirée de ces derniers travaux de recherche et plus particulièrement de Porcher (1988), nous nous proposons de schématiser ci-après nos deux façons combinées (systématique et en vrac) de représenter les cultures dans un manuel de langue. Par combinaison de ces deux façons, nous voulons entendre enseigner d'une part le

système qui règle les pratiques culturelles étrangères ; d'autre part des pratiques culturelles étrangères, en vrac, en référence au système qui les sous-tend. Ainsi, il est possible de combiner les deux enseignements pour introduire les savoirs culturels dans différentes parties du manuel : les textes, dialogues et la rubrique « Civilisation » destinés aux représentations culturelles systématiques, les exercices, notes, iconographies aidant à transmettre des représentations culturelles en vrac.

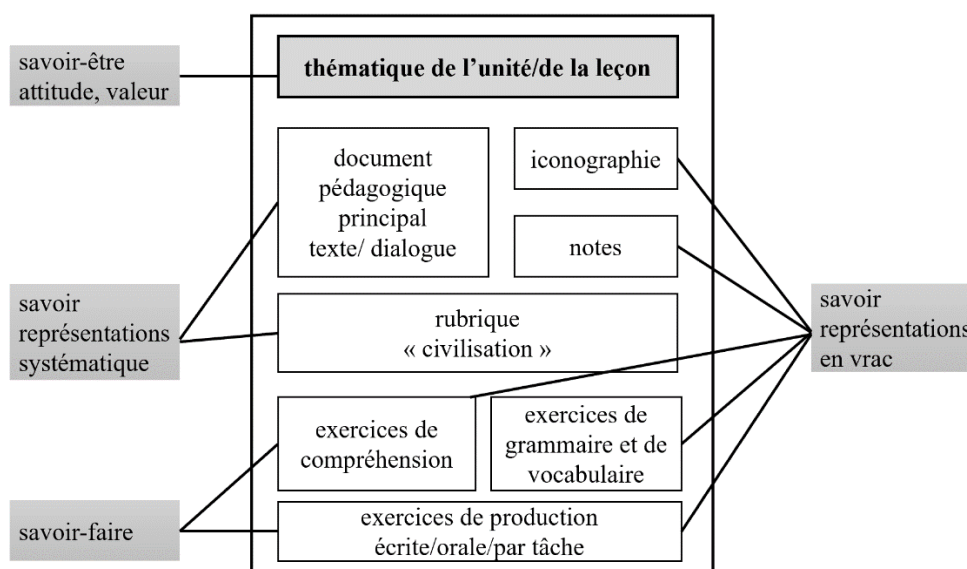


Figure 22 : Deux façons de représenter les cultures dans un manuel de langue

Cependant, une simple répartition des représentations culturelles dans différentes parties du manuel est loin d'être suffisante pour structurer l'objet-culture dans le manuel de langue. Il est donc nécessaire d'approfondir la question sur le choix du matériel pédagogique.


6.3 La représentation de l'altérité : le choix du matériel pédagogique

Les méthodes d'enseignement dépendent en partie des supports pédagogiques, et la sélection de ces supports dépend à son tour des méthodes envisagées. Le manuel de langue est constitué d'un assemblage d'éléments textuels très disparates en ce qui a trait à leur longueur, leur forme et leur rôle. En fonction de leur rôle, nous pouvons les classer en trois ensembles : les textes, qui forment le corps central du manuel, véhiculant l'objet-langue et l'objet-culture ; les paratextes, qui sont placés à la périphérie, fournissant des informations complémentaires à l'édition ; et les textes de référence

placés en fin de manuel. Notre recherche porte essentiellement sur le corps central du manuel, ceci étant à son tour subdivisé en trois grands ensembles textuels. Chaque type de texte répond à une fonction didactique, chacun y a sa nécessité et tous ensemble forment le « discours » du manuel. (Cordier-Gauthier, 2002)

Tableau 22 : Textes constituant le corps central du manuel
(Cf. Cordier-Gauthier, 2002)

Type du texte		Précision	Exemple
texte exemplificateur	texte exemplificateur court	Énoncé-modèle , réduit à la dimension de la phrase, permet d'exemplifier un élément linguistique particulier. Il est le fruit d'une sélection minutieuse des éléments le constituant et présente à l'apprenant un « modèle linguistique » à acquérir.	L'emploi du pronom relatif où Ex : Je suis très bien ici où les gens sont sympathiques. Le professeur nous a aidés là où nous n'avons pas bien compris. (<i>En Route II</i> : 39)
	texte exemplificateur long	Échange « dialogal » : dialogue-retranscription (structural et mécanique avant, réaliste et authentique aujourd'hui), dialogue-narration (notamment dans les histoires en bandes dessinées), dialogue-information (qui est un dialogue prétexte pour donner du vocabulaire spécialisé ou des informations culturelles.) Échange « monologal » : l'ensemble des textes non dialogués qui se présentent sous une grande variété de formes, d'origines et de genres : conte, chanson, textes descriptif/informatif, etc.	Leçon 9, 2 dialogue -Comment s'appelle-t-elle ? - Elle s'appelle Madeleine BONNET. -Est-ce qu'elle est étudiante ? - Non, elle n'est pas étudiante, elle est professeur. ... 3. texte La présentation Je m'appelle Xiao Ming. Je suis Chinois. Je fais mes études à l'Institut des Langues étrangères. J'étudie le français. C'est une langue difficile mais très utile. Le professeur et les camarades sont très gentils. (<i>LF90</i> tome I : 100)
texte analytique	Texte-métalangage	L'ensemble des termes qui désignent les catégories	复合过去时 (le passé composé)

		grammaticales ou des actes de parole ; l'ensemble des textes qui énoncent les règles ou donnent des explications.	构成：助动词avoir或être的直陈式现在时+动词过去分词 (Traduction : formation : auxiliaire avoir ou être conjugué au présent + le participe passé) (<i>En Route I</i> : 177)								
	Texte analytique intermédiaire	L'ensemble de textes dont la propriété est de présenter la langue sous la forme soit de segments de discours consignés, soit de courtes phrases dont la typographie met en relief un élément grammatical ou une structure.	Le passé composé : forme négative interrogative inversée <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>N'ai-je pas pris ?</td> <td>N'avons-nous pas pris ?</td> </tr> <tr> <td>N'as-tu pas pris ?</td> <td>N'avez-vous pas pris ?</td> </tr> <tr> <td>N'a-t-il pas pris ?</td> <td>N'ont-ils pas pris ?</td> </tr> <tr> <td>N'a-t-elle pas pris ?</td> <td>N'ont-elles pas pris ?</td> </tr> </table> (<i>En Route I</i> : 179)	N'ai-je pas pris ?	N'avons-nous pas pris ?	N'as-tu pas pris ?	N'avez-vous pas pris ?	N'a-t-il pas pris ?	N'ont-ils pas pris ?	N'a-t-elle pas pris ?	N'ont-elles pas pris ?
N'ai-je pas pris ?	N'avons-nous pas pris ?										
N'as-tu pas pris ?	N'avez-vous pas pris ?										
N'a-t-il pas pris ?	N'ont-ils pas pris ?										
N'a-t-elle pas pris ?	N'ont-elles pas pris ?										
texte déclencheur		L'ensemble des textes qui ont pour fonction explicite de « déclencher » une activité langagière impliquant de façon directe l'apprenant. Ce sont les exercices, activités ou tâches consignés dans le manuel.	1. Observez le dessin. A quel emploi le candidat postule-t-il ? 2. Est-il convaincant ? Pourquoi ?  (<i>En Route III</i> : 75)								

Etant donné que notre recherche porte sur le discours au sujet culturel, nous nous concentrons sur les textes exemplificateurs en particulier les textes exemplificateurs longs et les textes déclencheurs, lesquels forment les éléments constitutifs des représentations culturelles dans le manuel de langue. Nous divisons les textes en deux catégories : le matériel fabriqué dans le but didactique et le matériel authentique (parfois modifié ou formaté pour correspondre à une norme linguistique adaptée au niveau de connaissance des apprenants). Nous allons aborder la question de deux manières : en analysant les manuels de notre corpus ou en présentant les principes qui devraient présider à l'élaboration de nouveaux ouvrages.

6.3.1 Document pédagogique fabriqué

Les documents pédagogiques fabriqués sont destinés aux apprenants débutants ou même aux apprenants du niveau intermédiaire en langue cible. En observant les

manuels de notre corpus, nous remarquons deux fonctions principales de ce genre de textes : fonction exemplificatrice et informative. La première fonction concerne les textes dont la création est dans le but d'introduire les nouvelles connaissances linguistiques. Ils servent de documents d'*input* et illustrent l'emploi des nouveaux mots ou des nouveaux points de grammaire. La seconde fonction vise les textes qui font souvent apparition dans la rubrique « Civilisation » notamment dans les manuels de FLE après 1978, l'année qui marque l'ouverture de la Chine vers l'extérieur et donc l'intérêt du pays porté aux cultures étrangères. Il est normal de voir le chevauchement des deux fonctions dans un texte du fait de l'inséparabilité de la langue et la culture. Tenant compte de l'importance de la variété du registre de langue, les auteurs du manuels fabriquent très souvent en parallèle un texte dialogique et un texte synthétique au même sujet communicatif ou culturel.

Nous prenons le manuel *LF90* tome III comme exemple. La thématique de la leçon 4 est « la télévision ». L'auteur a créé un dialogue intitulé « Il faut un nouveau téléviseur » qui montre une discussion familiale entre un couple au sujet des avantages et des inconvénients de ce nouveau produit technologique. Il est suivi d'un texte synthétique « Le phénomène télévision » qui est une présentation structurée d'idées et de données sur la télévision comme une nouvelle activité de loisir des Français. Dans la rubrique « Un peu de civilisation française » et la rubrique « Lecture », deux textes synthétiques informatifs sont créés pour compléter les connaissances culturelles sur le paysage médiatique en France et le rôle de la télévision dans les foyers français. Les quatre textes exemplificateurs forment un ensemble cohérent à travers lesquels les apprenants s'approprient le vocabulaire de médias, les points grammaticaux et les syntaxes pour parler des loisirs ou pour argumenter, connaissent les changements dans la vie des Français apportés par la télévision, et réfléchissent sur l'apparition de la télévision en tant que nouveau phénomène social controversé.

Zhang Delu et Zhang Shujie (2010) ont avancé quelques principes de base pour l'organisation du contenu dans un manuel de langue, parmi lesquelles nous soulignons le principe de systématisation et le principe de spiralisation. Le premier insiste sur le fait que le contenu d'un manuel doit être cohérent avec les documents pédagogiques formant un tout et manifestant une bonne connexion interne. Ce principe peut s'appliquer au manuel ainsi qu'à chaque unité d'enseignement. Le deuxième met en avant la répétition des savoirs linguistiques dans différents composants de la leçon.

Cette reproduction des savoirs dans différents contextes consolidera la capacité des élèves à les mémoriser et à les pratiquer dans des situations réelles de communication. La structuration du corps central du manuel *LF90* est l'incarnation parfaite de ces deux principes. Les titres des textes exemplificateurs sont d'ordre culturel ou communicatif, renvoyant à la méthodologie d'enseignement de l'époque : l'approche communicative, qui est toujours en vogue aujourd'hui. Les mots identitaires comme « la France », « les Français » ou l'adjectif « français » sont présents explicitement dans 41,5% des titres des textes exemplificateurs dont le contenu est très structuré pourtant souvent réduit à des images toutes faites, c'est-à-dire à des représentations socioculturelle généralisante.

Beacco (1986) a comparé la synthèse pédagogique fabriquée et la synthèse authentique en soulignant les aspects problématiques de la première. D'après lui, les connaissances présentées dans la synthèse fabriquée sont closes en ce sens que l'apprenant se trouve confronté à un savoir tout construit sur lequel il n'a aucune prise. Approcher une culture étrangère tend dans ces conditions à se réduire à une simple activité de lecture. Une présentation de synthèse risque davantage qu'une autre de faire naître des stéréotypes puisqu'elle se situe nécessairement au niveau des généralisations. A l'inverse, « des documents comme le témoignage, le récit de vie, l'interview, le texte littéraire (autobiographie, roman « réaliste »), le reportage, etc., sont riches en ce sens que leur lecture fait appel à de multiples connaissances, fourmille de références partagées par scripteurs et lecteurs, et joue volontiers sur l'intertextualité et l'allusion. » (Beacco, 1986 : 113) Pourtant, ce type de document ne devient possible et souhaitable que lorsque les apprenants ont une compétence sociale suffisante pour la découverte d'une autre culture.

Byram (1992 :166) propose trois principes pour que l'étude de la culture soit réaliste. D'après lui, l'univers culturel étranger décrit doit être équilibré et exhaustif ; appréhendé dans ses micro et macro aspects ; positif et négatif. Il faut par conséquent éviter une description qui simplifie la réalité sociale et valorise le recours à l'essentiel. Les synthèses fabriquées et systématiques comme celles dans *LF90* sont justifiables dans le cas où « les apprenants appartiennent à une culture très différente de celle de la langue étrangère à laquelle ils sont exposés ». (Beacco, 1986 :116) Elles peuvent aussi formées par la réadaptation des données culturelles brutes en connaissances culturelles structurées. (Byram, 1992) C'est donc le cas des documents authentiques modifiés ou

retravaillés pour correspondre à une norme linguistique adaptée au niveau de connaissance des apprenants.

En comparaison des synthèses fabriquées, les textes dialogiques fabriqués sont censés manifester de manière plus directe et vivante le contact communicatif ou culturel avec l'altérité. Cependant, d'après l'analyse des manuels de notre corpus, nous remarquons que les dialogues fabriqués sont davantage créés pour l'objectif linguistique ou pédagogique que pour l'objectif communicatif ou interculturel. D'emblée, la situation de communication est souvent omise, l'identité des interlocuteurs n'est pas précisée, leur relation ignorée. C'est le cas de la plupart des dialogues dans les manuels anciens. De surcroît, l'absence de l'altérité est fréquente, c'est le cas des dialogues dont les interlocuteurs sont des autochtones qui s'engagent dans une conversation simulée, comme par exemple la présentation d'une chambre dont l'objectif est d'introduire le vocabulaire du logement. Troisièmement, l'altérité est certes, présente, mais le but de la conversation est purement culturelle ou pédagogique, c'est le cas des dialogues fabriqués en tant que document amorce pour correspondre à la thématique socioculturelle de la leçon, comme par exemple un échange entre deux Français dont la discussion porte sur l'argent (*LF90* III, leçon 15 « les Français et l'argent »).

Nous avouons que les connaissances doivent être considérées comme un ingrédient important de la compétence interculturelle. Néanmoins, le manuel de langue fonctionne « non comme un empilement de savoirs (souvent présentés comme une succession de thèmes) mais comme une démarche, un processus de découverte » (Zarate, 1993 : 68) Dans le choix et la création des documents pédagogiques, la prise en compte des principes comme objectivité, actualisation des données, recours à l'essentiel est obligatoire, mais ils ne garantissent pas la qualité du manuel. « C'est lorsque la relation à la réalité sociale est problématisée que la pertinence sociologique a des chances d'être la plus grande. » (Zarate, 1993 : 65)

Aux deux fonctions existantes des documents fabriqués, nous croyons nécessaire d'ajouter la troisième fonction dite expérientielle. Les rencontres avec l'altérité en classe de langue sont bien réelles, mais elles sont virtuelles et limitées, puisqu'effectuées par le truchement de textes oraux et écrits. Selon Beacco (2018 : 61),

la notion de rencontre implique « celle de nouveauté, d'inconnu ou de diversité. La gestion des dimensions culturelles des apprentissages de langues doit ainsi compter avec la notion d'expérience de la différence. » L'objet-culture construit dans les textes exemplificateurs fabriqués ne doit pas recevoir seulement les formes de savoirs et de savoir-faire ou même de savoir-vivre (celui-ci est centré sur la maîtrise des connaissances factuelles et verbales nécessaires à une gestion efficace d'une situation de communication). Le savoir-être - l'attitude de l'apprenant, la capacité de celui-ci à produire des actions et réactions adaptées à l'environnement donné - a autant d'importance dans la mesure où il éveille chez l'apprenant une sensibilité à la culture étrangère et nourrit également une réflexivité à sa propre culture. C'est en effet dans le dysfonctionnement de la communication, dans le malentendu ou même le conflit que la distanciation entre deux cultures est plus facilement perçue. Il revient aux auteurs de manuels de créer des « événements » d'expérience de l'altérité bien distincts de ceux ordinaires, acceptés ou réussis pour mener les apprenants à agir sur le contact épineux par le déclenchement de toute sorte de savoirs et d'aptitude à la médiation.

6.3.2 Document pédagogique authentique

Defays définit le document authentique ainsi :

« Par principe, un document authentique est un document qui n'est pas prévu à l'origine pour enseigner la langue à des étrangers. On regroupe donc sous cette même appellation les textes littéraires, les conseils de sécurité affichés dans l'ascenseur, des chansons populaires [...] en fait, tout ce qui provient effectivement du monde cible et qui peut conduire à une communication plus vraisemblable en langue cible et à une familiarisation plus directe avec la culture cible. » (Defays, 2018 : 305)

Deux caractéristiques clés du document authentique sont mises en avant par Defays, dont l'authenticité linguistique et l'authenticité culturelle. Il évoque aussi les avantages du document authentique parce que celui-ci contribue à la diversité des documents pédagogiques, motive voire surprend les apprenants, et les expose à la variation des formes langagières. Puren met l'accent sur la sélection du document authentique pour un manuel de langue. D'après lui, le document authentique choisi par l'auteur du manuel doit être « suffisamment représentatif pour servir de support à un travail des apprenants en langue-culture. » Cela implique que tous les types de documents authentiques ne sont pas pertinents pour la classe de langue. En tant qu'auteur du manuel de langue, il faut tenir compte des critères pour la sélection de ce genre de matériel.

En général, les documents authentiques écrits et iconiques sont plus utilisés dans les manuels. Pour faire le bilan des emplois du document authentique dans le manuel de langue, nous prenons la littérature comme exemple. Les extraits littéraires sont les premiers documents authentiques qui entrent dans la classe de langue. Ils sont didactisés avec comme objectif une exploitation à la fois langagière, littéraire et culturelle. Dans *CFU*, premier manuel de français après l'établissement de la Chine nouvelle, les extraits littéraires constituent la plupart des textes exemplificateurs ou même déclencheurs, notamment dans les tomes 3, 4 et 5 destinés aux apprenants de niveau intermédiaire et avancé. Pour les apprenants de ce niveau-là, l'enseignement du français était au fond l'enseignement de la littérature française. Le document littéraire est « utilisé principalement comme représentatif d'un auteur, d'une œuvre, d'une période ou mouvement littéraire, d'un genre ou encore des procédés d'écriture littéraire, et non principalement de la langue-culture étrangère comme c'est le cas en didactique des langues-cultures » (Puren, 2020 : 1) A la différence de *CFU*, les extraits littéraires dans *LF60*, *LF70* et *LF90* sont étudiés en tant qu'à la fois connaissance littéraire et document représentatif de la langue et culture française. Des œuvres classiques françaises à la littérature de la jeunesse, les thématiques sont beaucoup plus variées que dans *CFU*. Quant à *En Route*, les textes littéraires ne concernent pas seulement les extraits des œuvres longues, mais aussi des poèmes. L'ampleur de la littérature s'étend de la littérature française à la littérature francophone. Les documents littéraires sont utilisés comme support qui provoque des interactions orales entre apprenants ou des actions réelles ou simulées en mode projet (comme par exemple enquête, débat, création des affiches au service des actions sociales), véhiculant non seulement la culture francophone mais aussi les valeurs.

A l'entrée de l'ère numérique, les documents vidéos comme les clips de chansons, les reportages, les interviews, etc., font aussi apparition dans des manuels comme *En Route* en tant que documents exemplificateurs remplaçant les textes ou documents déclencheurs dans les exercices de compréhension ou de production.

Puren (2020) a récapitulé sept logiques documentaires au sujet de l'emploi du document authentique : logique littéraire, logique document, logique support, logique médiation, logique documentation, logique sociale et logiques plurielles. Le tableau ci-dessous met en relation les logiques documentaires avec les matrices méthodologiques.

Tableau 23 : relations entre les logiques documentaires et les matrices méthodologiques (Puren, 2020)

	Agir d'apprentissage privilégié	Logiques documentaires
Formation littéraire	<i>analyse de textes et oeuvres littéraires</i>	logique littéraire
Matrice active : méthodologie active (1920-1960)	explications collectives orales en classe de documents authentiques	logique document
Matrice communicative-interculturelle : approches communicative et interculturelle (1980-1990)	interactions en classe dans des simulations ou des jeux de rôles	logique support
Matrice plurilingue-pluriculturelle : méthodologies plurilingues et pluriculturelles (1990-...)	activités simulées ou réelles de médiation langagière et culturelle	logique médiation (en combinaison avec les autres logiques)
Matrice co-actionnelle : « perspective actionnelle » (= co-langagière et co-culturelle), 2000-...)	actions sociales réelles ou simulées conduites en mode projet dans la société classe et/ ou extérieure	- logique documentation - logique sociale

Dans la pratique de l'enseignement, c'est souvent le cas de la combinaison de plusieurs logiques. Au niveau de la progression d'une leçon, on peut imaginer que la logique privilégiée dans un premier temps soit la logique support (dans le cadre de l'approche communicative comme méthodologie privilégiée) afin de déclencher le sujet de communication, puis la logique document fortement combinée avec la logique de médiation (traduction ou comparaison interculturelle), et à la fin une combinaison entre les logiques sociale et documentation afin que les apprenants, ayant acquis les nouveaux savoirs linguistiques et culturels puissent travailler sur des dossiers ou des projets culturels.

Etant très variés en genre, les documents authentiques ne sont pas tous pertinents pour être intégrés dans le manuel de langue. Bien qu'il n'existe actuellement aucun critère de sélection fixe, nous pouvons au moins déterminer les types de documents qui fonctionnent efficacement et éliminer ceux qui ne sont pas appropriés à la classe de langue, comme par exemple la synthèse authentique (rapport d'enquête, monographie sociologique, livre blanc, bilan, etc). Selon Beacco (1986), la synthèse authentique est lisible, faiblement allusive. Mais la réalité concrète y transparaît mal derrière des données quantitatives abstraites (peu parlantes pour qui n'est pas du « métier »). La synthèse donne des informations généralisables mais pauvre par abstraction. Au contraire, le témoignage, le récit de vie, l'interview, le reportage, le texte littéraire, etc., sont riches en ce sens que leur lecture fait appel à de multiples connaissances, jouent

volontiers sur l'intertextualité et l'allusion. Ce genre de document authentique expose les apprenants à une documentation dont ils devront par eux-mêmes ou à l'aide de l'enseignant essayer d'élucider la signification sociale. Certes, la difficulté d'appréhension est indéniable surtout quand on les aborde de l'extérieur, pourtant ils sont susceptibles de susciter la curiosité la plus active des apprenants par la richesse de l'information culturelle.

Beacco insiste sur la prise en compte de la variété des discours sociaux : « Sélectionner des documents authentiques ne permet pas de résoudre miraculeusement le problème de la représentativité mais cela évite au moins les dérives généralisantes, terrain fertile pour la germination des stéréotypes les plus résistants. » (Beacco, 1993 : 48)

A l'heure actuelle, les manuels de langue ont tendance à prendre une forme multimodale en intégrant le script, l'iconographie et le document audiovisuel. Si nous passons en revue les manuels de notre corpus, nous constatons que le document iconique est depuis longtemps accessoire par rapport au document écrit. Le rôle décoratif de l'image est bien plus important que son rôle pédagogique sauf qu'elle est utilisée en tant que document déclencheur des exercices de production orale ou écrite. Selon notre interview auprès des enseignants, les images dans le manuel sont rarement exploitées et analysées au niveau socioculturel. En effet, l'image, qu'elle soit dessin, caricature ou photo authentique, est porteuse de représentations socioculturelles qui ont des effets de valorisation et dévalorisation. Par conséquent, la sélection des documents iconiques ne doit pas être aléatoire, en particulier ceux qui ont une fonction pédagogique. Les illustrations doivent être conformes à l'esthétique du public, être cohérentes avec le thème de la leçon, représenter la réalité du pays cible ou du pays source, et si possible être multimodales (comme par exemple l'affiche publicitaire qui inclut l'image, le slogan, les couleurs et d'autres signes). Ce genre d'illustration est susceptible d'être analysé sous quatre dimensions : contexte culturel, contexte situationnel, signification du discours et formes des signes et leur relation (comme par exemple la relation entre l'image et le slogan dans une affiche publicitaire).

Le document authentique vidéo est un support pédagogique important pour développer la littératie multimodale chez les apprenants de langues étrangères en raison

de la richesse et de la diversité de ses canaux sémiotiques. L'assortiment des couleurs, le montage, l'angle de prise de vue, le choix des personnages, ainsi que la bande-son, la musique, constituent une banque de données reflétant les habitudes sociales et l'idéologie inhérente à un groupe social et culturel particulier. Les images animées peuvent inciter les étudiants à participer activement à la déconstruction du sens de la vidéo ainsi qu'à envisager une exploitation plus souple qui leur permet d'analyser les différents constituants du processus communicatif.

Une fois imbriqués les uns aux autres, les documents pédagogiques fabriqués ou authentiques forment l'unité didactique. Chaque type de document répond à une fonction didactique bien particulière, chacun y a sa nécessité et, tous ensemble, ils forment le discours du manuel.

Conclusion partielle

De la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle, l'évolution didactique s'accompagne de l'évolution idéologique et de l'évolution sociale. Plus précisément, l'accent est mis sur l'action à la place de la communication ; la participation est de plus en plus exigée, les apprenants ne sont plus les récepteurs passifs de l'information, ils sont aussi les émetteurs, créateurs et même médiateurs. «_La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (CECRL, p. 15) Les langues-cultures étrangères, objet de l'enseignement, sont désormais dotées d'un nouveau rôle, celui d'éduquer.

Wen Qiufang (2002) a rappelé que dans l'élaboration des manuels de langue, il est urgent de dépasser l'idée reçue selon laquelle l'enseignement des langues étrangères a pour objectif prioritaire de développer la compétence linguistique des apprenants. D'après elle, l'heure est venue de rédiger des manuels de langue qui visent au développement intégral de l'humain. Nous estimons nécessaire de faire le bilan de la notion de « savoir » pour ainsi clarifier le contenu et la construction d'un manuel de langue conforme aux attentes et défis de notre époque.

D'abord, le savoir et le savoir-faire. Les deux constituent le contenu essentiel d'un manuel de langue. Ils se divisent en deux types: linguistique et culturel. Le savoir et savoir-faire linguistiques sont dès le début considérés comme le socle de connaissance transmis par le manuel. La culture, en tant que savoir et savoir-faire, englobe les connaissances encyclopédiques et socioculturelles, et les aptitudes relationnelles et interprétatives, les dernières concernant plus précisément « 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 » (CECRL, 2001 : 84). Dans un manuel de langue, ce sont souvent des exercices de production orale ou écrite ou des tâches (comme par exemple « Travaux finaux »⁴⁹ dans *En Route*) qui visent à développer le savoir-faire culturel.

Ensuite, le savoir-apprendre et le savoir-interpréter. La structure du manuel, l'organisation du matériel didactique, le choix des textes et la conception des exercices pourraient affecter subtilement les méthodes d'apprentissage des élèves. Le savoir-interpréter, selon Dumont (2008 : 182) est en lien étroit avec le savoir-apprendre qui est l'« aptitude à élaborer et à mettre en œuvre un système interprétatif en vue d'identifier des significations, des croyances et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues ». Le savoir-interpréter concerne également l'interprétation des réalités sociales. Il est important depuis l'approche communicative qui conçoit l'apprenant, non plus comme un récepteur de connaissances, mais comme un acteur social. Les exercices conçus pour l'exploitation des documents pédagogiques authentiques est une technique efficace pour développer le savoir-apprendre et le savoir-interpréter chez les apprenants, à condition que les enseignants maîtrisent eux-mêmes l'implicite et la déconstruction des connotations partagées à l'intérieur de la communauté culturelle.

Enfin, le savoir-être et le savoir-devenir. Le savoir-être appartient au domaine affectif. Son acquisition vise à faciliter l'ouverture de l'apprenant à l'altérité et, à terme, à le doter de capacités de médiation. Selon le CECRL (2001 : 84-85), les savoir-être recouvrent : les attitudes (d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles

⁴⁹ Les « travaux finaux » sont conçus dans le but de prolonger l'exploitation du document pédagogique dans des projets ou tâches réels.

expériences ; la volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs), les motivations, les valeurs (ex. l'éthique et la morale), les croyances, les styles cognitifs, les traits de la personnalité. Si le savoir-être se limite toujours dans la relation de l'apprenant avec l'altérité, alors le savoir-devenir se positionne plutôt dans la relation de l'apprenant avec soi-même et le monde. Le savoir-devenir peut être considéré comme la finalité de l'apprentissage élaborée par l'apprenant, celle-ci lui permettrait de se projeter dans l'avenir. Pour De Ketele et al., le savoir-devenir se définit de la façon suivante : objectif portant sur la capacité de se mettre en projet, de le planifier, de le réaliser, de l'évaluer en cours de route, de l'ajuster et de l'évaluer au terme de sa réalisation. Tout objectif de savoir-devenir implique l'intégration d'un certain nombre de savoirs, savoir-faire et savoir-être. (De Ketele et al., 1989 : 228) Eduquer les apprenants par les langues-cultures étrangères implique que le manuel de langue doit être un ensemble de savoirs cohérents organisés méthodiquement qui façonnent de manière explicite ou implicite l'action, la conviction, les valeurs et la vision du monde de l'apprenant.

Pour conclure, nous préférons regrouper les savoirs évoqués ci-dessus en trois catégories qui correspondent respectivement aux trois fonctions du manuel de langue :

catégories du savoir	Fonction du manuel de langue
savoir, savoir-faire	Contenu d'apprentissage
savoir-apprendre, savoir-interpréter	méthode d'apprentissage
savoir-être, savoir-devenir	Orientation des valeurs

A l'ère actuelle que régissent les médias et le numérique, le manuel de toute discipline tend à se décortiquer la forme traditionnelle pour devenir multimodal. Les apprenants ont accès à de multiples ressources, par conséquent le manuel ne serait plus le seul moyen prestige pour obtenir les savoirs. En effet, tandis que la notion du manuel a tendance à devenir de plus en plus floue, l'avenir de la classe de langue semble davantage numérique avec des matériels pédagogiques diversifiés.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif de notre recherche est de repérer et d'analyser la représentation de la France dans les manuels de FLE publiés en Chine afin de découvrir la genèse des imaginaires sur le pays cible affichés dans différents manuels, explorer les différentes manières de représentation de la culture dans un manuel de FLE pour finalement construire un objet-culture dans l'enseignement du FLE conforme au contexte actuel de la Chine et répondant aux attentes des enseignants et apprenants chinois.

Notre recherche a fait appel aux approches quantitative et qualitative, privilégiant l'analyse par théorisation ancrée et l'approche historique du discours comme méthodes d'analyse des représentations dans les manuels, mettant en œuvre l'entretien et l'enquête auprès des acteurs professionnels et des acteurs de terrain pour accéder aux informations qui permettent une interprétation plus objective des représentations et une observation plus concrète des répercussions que donne le manuel à ses destinataires.

Nous avons visé une étude à la fois synchronique et diachronique en construisant un corpus de cinq manuels de FLE jugés les plus représentatifs. Ils figurent parmi ceux les plus utilisés aux différentes périodes de la Chine nouvelle. L'analyse diachronique nous a permis d'observer la mutation des représentations sur la France et d'en interpréter les causes. L'analyse synchronique nous a aidée à ressortir des méthodes heuristiques pour la construction de l'objet-culture dans un manuel de langue. Nous avons abouti au terme de notre recherche aux résultats éclairants que nous allons rapporter brièvement dans les paragraphes suivants.

Par la reconstitution quantitative des représentations socioculturelles, c'est ce qui a été fait dans le troisième chapitre, nous constatons que la France et la Chine sont les deux pays les plus focalisées. En plus du pays cible qui constitue l'essentiel de l'altérité, différents ensembles géographiques montent également sur scène. Les nations récurrentes et les phénomènes socioculturels accentués s'expliquent dans une certaine mesure par la proximité géographique et les contacts historiques transnationaux, ils traduisent de même l'intérêt de l'époque qui se concrétise en intérêt politique, intérêt moral, intérêt didactique et imaginaires plus ou moins stéréotypés.

L'analyse qualitative synchronique, accomplie dans le quatrième chapitre, nous a amenée à récapituler pour chaque manuel les imaginaires sur la France en six strates : patrimoniale, vécu contemporain, socioculturelle, anthropologique, relation internationale et contact interculturel. La comparaison diachronique nous a permis de mettre en avant les grands changements ou tendances de la représentation de la France au fil du temps. Le même phénomène culturel peut être décrit de manière différente dans les manuels avec la mise en accent de différents aspects : l'image de la France représentée dans les manuels ne renvoient pas toujours tout à fait à la réalité actualisée de ce pays. Elle serait réajustée au service du pays source et même transformée par ce dernier pour des raisons idéologiques. Bref, elle est reconstituée dans une grande complexité où jouent divers facteurs : la politique, le contexte socio-historique, les valeurs collectives, etc. Les raisons individuelles ne devraient pas être négligées, lesquelles se manifestent d'avantage par le transfert culturel de l'auteur du manuel dans la conception culturelle et didactique de son ouvrage.

En plus de l'analyse du corpus de manuels, la recherche de terrain effectuée dans le cinquième chapitre nous a aussi apporté des réflexions heuristiques. Nous avons dès le début affirmé que l'apprentissage d'une langue passe par un processus de médiation qui s'établit entre le sujet et l'objet de savoir. Si le manuel, l'un des médiateurs de terrain, contribue directement à la formation et à l'éducation de l'apprenant par la représentation de la langue et culture cible, l'enseignant, à son tour influence l'appropriation par l'apprenant des savoirs linguistique et culturel à travers la présélection et la mise en valeur des savoirs qu'il juge importants ou intéressants. Notre interview avec les enseignants a confirmé nos hypothèses. D'une part, les enseignants sont à l'unanimité opérateurs dans leur cours de français général d'une didactique centrée sur le savoir linguistique. La savoir culturel est écarté à juste titre en tant qu'objet d'enseignement secondaire ou même accessoire. De l'autre, les contenus culturels du manuel ne sont pas pour autant totalement négligés. Bien au contraire, ils ne se bornent pas par ce dernier mais se complètent, s'enrichissent et se renouvellent volontairement par les expériences et le vécu des enseignants. Le transfert culturel des enseignants sur les apprenants est dans ce cas d'une importance imposante. Tout comme le manuel, l'enseignant s'engage lui aussi dans la construction et la transmission du savoir. Il joue le médiateur entre le manuel et l'apprenant. Par le procédé « des mots associés », nous avons constaté une nette évolution des représentations des apprenants

sur la France : l'image stéréotypée et mondialisée de la France a été remplacée par l'image moins chosifiée qui touche plus les strates anthropologique et socioculturelle. Ce changement est dû, d'après notre enquête, plus particulièrement à l'enseignant, qui constitue lui-même l'élément culturel le plus important du cours en suscitant une empathie chez les apprenants quand ces derniers sont exposés à la perception interculturelle.

La rentabilité de l'enseignement, la dernière question que notre recherche de terrain a révélée nous a conduite à la réflexion pragmatique. L'enseignement des langues étrangères en Chine est depuis longtemps centré sur la langue, ce qui se traduit par l'attention de l'enseignant à la grammaire et aussi par l'intérêt de l'apprenant porté au contenu linguistique du manuel. Si les thématiques culturelles sur la France sont valorisées par les apprenants, c'est qu'elles se conforment soit aux besoins des apprenants, soit à leur curiosité, ou qu'elles sont proches de leur vie réelle. La partie « Civilisation » du manuel de FLE est sans aucun doute la partie où s'expose les connaissances culturelles les plus intensives. Paradoxalement, elle est considérée comme moins rentable pour l'enseignant et les apprenants.

A partir de ces résultats de recherche, nous en sommes venue dans le dernier chapitre aux solutions éventuelles concernant concrètement la construction de l'objet-culture dans l'enseignement du FLE et la représentation de l'altérité dans le manuel du FLE. Nous affirmons d'abord que la culture de soi-même est le point de départ pour entrer en contact avec l'Autre. C'est également le point de repère inéluctable avec lequel l'apprenant perçoit une autre culture. Le comparatisme interculturel est la pédagogie qui s'observe dans la plupart des manuels de notre corpus. Il constituerait une méthode adéquate pour comprendre une société. Nous nous sommes référéé ensuite aux cinq approche théoriques de la culture de Risager pour délimiter l'ampleur de l'objet-culture en cinq domaines : les études nationales, les études sur l'éducation à la citoyenneté, les études culturelles, les études postcoloniales et les études transnationales. Si nous nous focalisons plus précisément sur le pays cible - la France, nous croyons fort nécessaire de dépasser les connaissances collectives documentaires sur la France, qui aujourd'hui ne sont plus rares pour les apprenants, et d'englober les représentations anthropologiques individuelles reflétant une francité plus proche de la réalité. Avant de commencer l'élaboration d'un manuel de FLE, la prise en considération des capitaux

culturels des apprenants est importante, faute de quoi nous ne pouvons pas cerner l'intérêt du public ni mener à bien la réception de la culture étrangère par ce dernier. Nous avons proposé par la suite une progression de l'enseignement de la culture étrangère en nous appuyant sur le concept universel-singulier de Louis Porcher, la catégorisation de la culture de Patrick R. Moran et les caractéristiques cognitives des apprenants. Cette progression d'enseignement concerne successivement les pratiques culturelles, les perspectives culturelles et les communautés culturelles, représentées de manière à la fois systématique et dispersée, explicite et implicite dans différents composants du manuel. L'objet-culture ainsi construit permet aux apprenants de former un ensemble cohérent de savoirs, savoir-faire et savoir-être vis-à-vis de la culture étrangère. Nous avons bouclé notre discussion par quelques conseils liés au choix du matériel pédagogique. Les documents fabriqués et les documents authentiques forment un ensemble de matériel pédagogique. Nous insistons en particulier sur la fonction expérientielle des documents fabriqués en proposant aux auteurs de manuel de créer des « événements » d'expérience de l'altérité comme le dysfonctionnement de la communication, le malentendu ou même le conflit au lieu des rencontres ordinaires, acceptés ou réussis afin de mener les apprenants à agir sur le contact épineux par le déclenchement de toute sorte de savoirs et de l'aptitude de médiation. En ce qui concerne les documents authentiques, nous avouons la place prépondérante des documents écrits tout en soulignant l'importance de plus en plus remarquée des documents multimodaux notamment à l'ère actuelle que régissent les médias et le numérique. Ils peuvent se servir de support déclencheur, de document pédagogique, ou de dossier de médiation ou de documentation. Bref, le manuel de langue étrangère devrait exercer trois fonctions en offrant le contenu d'apprentissage, la méthode d'apprentissage et l'orientation des valeurs.

Par rapport aux travaux de recherche antérieurement achevés au sujet de représentations socioculturelles dans les manuels de FLE, notre recherche présente au moins trois nouveautés. Premièrement, à partir des grilles d'analyse d'Henri Boyer et de Huang Lüe, nous avons développé de nouveaux outils pour analyser le contenu et le discours culturels d'un manuel de langue ; deuxièmement, les trois axes de notre étude à la fois théorique et empirique forment une triangulation des méthodes, constituant un nouveau cadre méthodologique de la recherche didactologique en Chine ; troisièmement, nos études diachronique et synchronique des manuels de FLE

nous ont conduite à élaborer un schéma de la progression de l'enseignement de la culture étrangère, à proposer deux façons de représenter les cultures dans un manuel de langue, et à mettre en avant le choix du matériel pédagogique dans la rédaction d'un manuel de langue.

Pour terminer, nous reconnaissons qu'il y a toujours ce qui reste à désirer. Premièrement, le repérage quantitatif et qualitatif des représentations socioculturelles aurait été plus rigoureux si nous avions donné un coefficient à chaque composante du manuel afin d'en fixer l'importance relative. Par exemple le texte aurait eu un coefficient plus fort que l'exercice de grammaire parce qu'il est le document le plus valorisant pour l'enseignant et l'apprenant. Ainsi, dans le décompte des désignants toponymiques, ceux qui apparaissent dans le texte auraient plus d'importance que ceux dans les exercices. Deuxièmement, certains résultats des enquêtes auprès des apprenants ne sont pas assez convaincants. Nous citons en particulier les représentations postérieures des étudiants sur la France influencées en effet par divers facteurs dont le manuel, qui seul ne peut pas expliquer l'évolution des représentations des apprenants sur la France. Pourtant, le discours de l'enseignant mis en valeur par les apprenants enquêtés pour la partie sur la transmission des connaissances culturelles suscite une réflexion approfondie : la qualité du manuel est certes importante, celle-ci étant assurée par la sélection optimale et l'organisation méthodique des représentations culturelles de toute dimension, la médiation de l'enseignant est d'autant plus influente qu'elle détermine la mise en valeur de certaines représentations filtrées, interprétées et complétées dans la pratique de l'enseignement. Cependant, ceci pourrait éventuellement faire l'objet d'une étude ultérieure.

BIBLIOGRAPHIE

Articles

1. Abdallah-Pretceille, Martine. « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations ». In *La civilisation*, 71-88. Paris: CLE international, 1986.
2. Abric, Jean-Claude, et Claude Flament. « L'étude expérimentale des représentations sociales ». In *La psychologie sociale. Des attitudes aux attributions sur la construction de la réalité sociale tome 2*, 158-61. Grenoble: PUG, 1996.
3. Atienza, José Luis. « Les représentations culturelles d'étudiants étrangers ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 144 (2006): 465-83.
4. Auger, Nathalie. « Des manuels de français langue étrangère en usage dans l'union européenne ». In *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures: enquêtes et analyses*, par Carmen Alén Garabato, Eva Kotul, Patricia Gardies, et Nathalie Auger, 35-67. Paris: L'Harmattan, 2003.
5. Auger, Nathalie. « Les représentations de la France dans des manuels de F.L.E de trois pays de l'Union Européenne: Allemagne, Grande-Bretagne, Italie ». *Travaux de didactique du FLE*, n° 38 (1997): 238-50.
6. Beacco, Jean-Claude. « Civilisation et discours sociaux en classe de langue ». *Le français dans le monde*, n° 257 (1993): 46-50.
7. Beacco, Jean-Claude. « La civilisation entre idéologie et méthodologie ». In *La civilisation*, par Louis Porcher, 101-18. Paris: CLE international, 1986.
8. Bennett, J. M., M. J. Bennett, et W. Allen. « Developing intercultural competence in the language classroom ». In *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Education*, 237-70. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2003.
9. Bento, Margaret. « Manuels de français langue étrangère et pratiques des enseignants ». *Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne]*, 2015. URL : <http://rdlc.revues.org/739>.
10. Bess, Henri. « Cultiver une identité plurielle ». *Le français dans le monde*, n° 254 (1993): 42-48.
11. Bess, Henri. « Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant ». *Synergies Chine*, n° 5 (2010): 15-25.
12. Bess, Henri. « Propositions pour une typologie des méthodes de langues ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne]*, n° 26 (2001).
13. Bourdieu, Pierre. « L'identité et la représentation ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 35 (1980): 63-72.

14. Bouvier, Béatrice. « Le chinois, langue émergente : discours et représentations ». *Synergies Chine*, n° 5 (2010): 27-38.
15. Boyer, Henri. « De la compétence ethnosocioculturelle ». *Le français dans le monde*, 1995.
16. Boyer, Henri. « L'ère de la patrimonialisation? Les identitèmes: construction et célébration ». *Études interdisciplinaires en sciences humaines*, n° 5 (2018): 127-43.
17. Boyer, Henri. « Peut-on parler d'imaginaires ethnosocioculturels francophones? » *La Francopolyphonie* 1, n° 2 (2013): 41-47.
18. Buchart, Mélanie. « Contenus culturels et discours sur l'altérité dans les manuels de FLE finlandais: une évolution surprenante ». In *Le proche et le lointain: enseigner, apprendre et partager des cultures étrangères*. Paris: Édition des archives contemporaines, 2017.
19. Caillaud, Sabine, et Uwe Flick. « Triangulation méthodologique, ou comment penser son plan de recherche ». In *Les représentations sociales Théories, méthodes et applications*, par Grégory Lo Monaco, Sylvain Delouée, et Patrick Rateau, 227-37. Bruxelles: De Boeck, 2016.
20. Cambra, Margarida, et Luci Nussbaum. « Gestion des langues en classe de LE : le poids des représentations de l'enseignant ». *ÉLA Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 108 (1997): 423-32.
21. Castellotti, Véronique. « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues ». In *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, 22-26. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, 2001.
22. Charaudeau, Patrick. « Le contrat de communication dans la situation de classe ». In *Interactions*, par Jean-François Halté. Metz: Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, 1993.
23. Cicurel, Francine. « La mise en scène du discours didactique dans l'enseignement des langues étrangères ». *le Bulletin CILA*, n° 49 (1989): 7-20.
24. Cordier-Gauthier, Corinne. « Les éléments constitutifs du discours du manuel ». *Études de linguistique appliquée*, n° 125 (2002): 25-36.
25. De Carlo, Maddalena. « Stéréotype et identité ». *ÉLA Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 107 (1997): 279-290-.
26. Ehrhardt, Damien. « Liszt, Figure de La Médiation et de l'interculturalité ». *Études Germaniques*, n° 251 (2008): 423-33.
27. Espagne, Michel. « La notion de transfert culturel ». *Revue Sciences/Lettres [En ligne]*, n° 1 (2013). URL: <http://rsl.revues.org/219>.

28. Flament, Claude. « Structure, Dynamique et transformation des représentations sociales ». In *Pratiques sociales et représentations*, édité par Jean-Claude Abric, 204-19. Paris: PUF, 1994.
29. Flament, Claude. « Structure et dynamique des représentations sociales ». In *Les représentations sociales*, par Denise Jodelet, 204-19. Paris: Presses universitaires de France, 1993.
30. Germain, Claude. « Grille d'analyse et évaluation des méthodes d'enseignement des langues ». *The Canadian language review* 35, n° 1 (1978): 43-54.
31. Germain, Claude. « Trois grilles d'analyse des méthodes d'enseignement des langues: examen critique ». In *25 ans de linguistique au Canada: Hommage à Jean Paul Vinay*, par Guy Rondeau, 475-92. Montréal: Centre Educatif et Culturel, 1979.
32. Gui, Jing, et Wei Ji. « Adaptation du matériel didactique à l'utilisation du POA ». *Chinese Teaching in the World* 32, n° 4 (2018): 546-554.
- (桂靖, 季薇. “产出导向法”在对外汉语教学中的应用: 教学材料改编. 世界汉语教学, 2018, 04: 546-554)
33. Holec, Henri. « L'acquisition de compétence culturelle, Quoi? Pourquoi? Comment? » *Etudes de linguistique appliquée*, n° 69 (1988): 101-10.
34. Hymes, Dell Hathaway. « On Communicative Competence ». In *Sociolinguistics. Selected Readings*, édité par J. B. Pride et Janet Holmes, 269-93. Harmondsworth: Penguin, 1972.
35. Ishikawa, Fumiya. « Répercussions du discours didactique sur les composantes « extralinguistiques » de la classe de langue : catégorisation des apprenants et description du contexte ». *Cahiers de sociolinguistique* 15, n° 1 (2010): 123-34.
36. Jodelet, Denise. « Représentation sociales: un domaine en expansion ». In *Les représentations sociales*, par Denise Jodelet, 31-61, 3^e éd. Paris: Presses universitaires de France, 1993.
37. Joiner, Elizabeth G. « Evaluating the Cultural Content of Foreign-Language Texts ». *The Modern Language Journal* 58, n° 5/6 (1974): 242-44.
38. Kramsch, Claire. « Imagination métaphorique et enseignement des langues ». In *Notions en question : rencontre en didactique des langues*, par Geneviève Zarate et Michel (coord.) Candelier, Vol. 2. Paris: ENS de Fontenay/St Cloud, 1997.
39. Lantof, James P. « Second language learning as a mediated process ». *Language Teaching* 33, n° 2 (2000): 79-96.

40. Lévy, Danielle. « Médiation, didactique des langues et subjectivité ». In *La médiation et la didactique des langues et des cultures. Le français dans le monde, numéro spécial*, 10-23. Paris: CLE international, 2003.
41. Lévy, Danielle, et Geneviève Zarate. « La médiation dans le champs didactique des langues et des cultures ». In *La médiation et la didactique des langues et des cultures. Le français dans le monde, numéro spécial*, 186-89. Paris: CLE international, 2003.
42. Liu, Xiangjun. « La sélection de « sujets culturels » dans le manuel de chinois langue étrangère et la sortie de la culture chinoise ». *Journal of Guangxi University for Nationalities(Philosophy and Social Science Edition)* 40, no 3 (2018): 200-204.
- (刘香君. 对外汉语教材“文化话题”选择与中华文化走出去. 广西民族大学学报(哲学社会科学版), 2018, 03: 200-204)
43. Luo, Chunying, et Yanjun Zhang. « Sur l’adaptabilité des pays cibles dans la rédaction de manuels de chinois langue étrangère — Une étude des caractéristiques de la rédaction des manuels chinois prestigieux dans les universités américaines ». *China Higher Education Research*, no 2 (2014): 95-99.
- (罗春英, 张燕军. 对外汉语教材编写的对象国适应性问题研究 ——基于美国大学权威性汉语教材编写特点的分析. 中国高等教育, 2014, 02: 95-99)
44. Lüsebrink, Hans-Jürgen. « Les transferts culturels : théorie, méthodes d’approche, questionnements ». In *Transfert Exploration d’un Champ Conceptuel*, édité par Pascal Gin, Nicolas Goyer, et Walter Moser, 25-48. Ottawa: Les Presses de l’Université d’Ottawa, 2014.
45. Lv, Yulan. « Les nouvelles idées pour la rédaction du manuel de chinois langue étrangère du niveau intermédiaire et avancé ». *Journal of Capital Normal University (Social Sciences Edition)*, 2014, 122-125.
- (吕玉兰. 中高级汉语教材编写新思路. 首都师范大学学报(社会科学版), 2014: 122-125)
46. Ma, Xiaohong. « Pour un manuel de français de qualité ». *Synergies Chine : Le manuel en didactique des langues-cultures*, n° 5 (2010).
47. Marcel, Mauss. « Essai sur le don ». In *Œuvres complètes*, Vol. 3. P.U.F., 1970.
48. Moirand, Sophie. « Des discours tenus autour de la didactique des langues ». *Travaux de didactique du F.L.E.*, n° 20 (1988): 9-28.

49. Mondana, Lorenza. « L'accomplissement de l'«étrangéité» dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs ». *Langages*, n° 134 (1999): 20-34.
50. Moscovici, Serge. « Des représentations collectives aux représentations sociales ». In *Les représentations sociales*, par Denise Jodelet, 62-86. Paris: Presses universitaires de France, 1993.
51. Moscovici, Serge. « Préface ». In *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*, par Claudine Herzlich. Paris: Mouton, 1984.
52. Moscovici, Serge. « The Phenomenon of social representations ». In *Social representations*, édité par Farr Robert M et Serge Moscovici, 3-70. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
53. « Musique et transferts culturels : de l'Europe à la mondialisation : Conclusion de la Journée d'études du 21 novembre 2016 à l'Université d'Evry ». L'Université d'Evry, 2016.
54. Neuner, Gerhard. « Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes ». In *La Compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues : vers un Cadre Européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires.*, 45-108. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 1997.
55. Paillé, Pierre. « L'analyse par théorisation ancrée ». *Cahiers de recherche sociologique*, 1994, 147-81.
56. Pfister, Guenter G, et Petra A Borzilleri. « Surface cultural concepts: A design for the evaluation of cultural material in textbooks ». *Unterrichtspraxis / Teaching German* 10, n° 2 (1977): 102-8.
57. Porcher, Louis. « Programme, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère ». *Études de linguistique appliquée*, n° 69 (1988): 91-100.
58. Pu, Zhihong, Jingming Lu, et Xiaoyao Xu. « Survol historique des manuels de français en Chine ». *Synergies Chine Langues, Cultures et didactique Le français en Chine*, n° 1 (2005): 72-79.
59. Puren, Christian. « La compétence culturelle et ses composantes ». *Savoirs et Formations*, n° 3 (2013): 6-15.
60. Puren, Christian. « Les sept logiques documentaires actuellement disponibles en didactique scolaire des langues-cultures (modèle) », 22 décembre 2022. <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/066/>.

61. Puren, Christian. « L’outil médiation en didactique des langues-cultures : balisage notionnel et profilage conceptuel », 2019. www.christianpuren.com/mes-travaux/2019b.
62. Py, Bernard. « Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques ». *Travaux neuchatelois de linguistique*, n° 32 (2000): 5-20.
63. Reisigl, Martin. « The Discourse-Historical Approach ». In *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*, édité par John Flowerdew et John E Richardson, 44-59. London: Routledge, 2018.
64. Semal-Lebleu, Annie. « Dossier « Concevoir un manuel de langue » ». *Les Langues Modernes N.1*, n° 1 (2010): 11-14.
65. Sperber, Dan. « L’étude anthropologique des représentations: problèmes et perspectives ». In *Les représentations sociales*, par Denise Jodelet, 115-30. Paris: Presses universitaires de France, 1993.
66. Tan, Jia, et Rong Fu. « Intégration des valeurs dans les manuels scolaires de FLE en France ». *Foreign Language Education in China* 2, n° 3 (2019):.
- (谈佳, 傅荣. 价值观在法国对外法语教材中的融入. 中国外语教育, 2019, 03: 19-27)
67. Wang, Yaomei. « L’évolution et le développement du manuel de chinois langue étrangère du point de vue de la communication interculturelle ». *Modern Communication (Journal of Communication University of China)*, n° 12 (2012): 115-117.
- (王尧美. 跨文化传播视角下对外汉语教材的演变与发展. 现代传播, 2012, 12: 115-117)
68. Wen, Qiufang. « Les principes importants de rédaction des manuels d’anglais ». *Foreign Language World*, n° 1 (2002): 17-21.
- (文秋芳. 编写英语专业教材的重要原则. 外语界, 2002, 01: 17-21)
69. Wodak, Ruth. « Critical Discourse Analysis, Discourse-Historical Approach ». In *The international encyclopedia of language and social interaction*, édité par Karen Tracy, Cornelia Ilie, et Todd Sandel, 1^{re} éd. Chichester: John Wiley & Sons, 2015.
70. Wodak, Ruth. « What Critical Discourse Analysis is about-a summary of its history, important concepts and its developments ». In *Methods of Critical Discourse Analysis*, édité par Ruth Wodak et Michael Meyer, 1-13. London: Sage, 2001.
71. Xie, Yong. « Des représentations de la France à leur utilisation dans la classe de langue ». *Synergies Chine*, n° 3 (2008): 169-78.

72. Zarate, Geneviève. « Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles ». In *La compétence interculturelle*, par Michael (coord.) Byram, 89-123. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe, 2003a.

73. Zarate, Geneviève. « La médiation en situation de tension identitaire ». In *La médiation et la didactique des langues et des cultures. Le français dans le monde, numéro spécial*, 173-184. Paris: CLE international, 2003b.

74. Zarate, Geneviève, et Michael Byram. « Définitions objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial (1998): 70-97.

75. Zhang, Delu, et Shujie Zhang. « Étude sur les principes de rédaction des manuels multimodaux des langues étrangères ». *Foreign Language World*, n° 5 (2010): 26-33.

(张德禄, 张淑杰. 多模态性外语教材编写原则探索. 外语界, 2010, 05: 26-33)

76. Zhang, Hong, et Xiaonan Li. « Élaboration d'un cadre d'analyse de la représentation des cultures dans les manuels scolaires anglais ». *Foreign Languages in China* 19, n° 2 (2022): 78-84.

(张虹, 李晓楠. 英语教材文化呈现分析框架研制. 中国外语, 2022, 02: 78-84)

77. Zheng, Xiaohong. « La représentation des orientations des valeurs culturelles dans le manuel d'anglais universitaire- un cas d'étude du manuel " College English Intergrated Course (Nouvelle édition) ». *Foreign Language World*, n° 2 (2009): 86-91.

(郑晓红. 论文化价值取向在大学英语教材中的呈现——以《大学英语综合教程》(全新版)为例. 外语界, 2009, 02: 86-91)

78. Zhuang, Zhixiang. « La construction du cadre de la rédaction et l'évaluation du manuel de langues étrangères aux caractéristiques chinoises ». (*Foreign Language World*), n° 6 (2006): 49-56.

(庄智象. 构建具有中国特色的外语教材编写和评价体系. 外语届, 2006, 06: 49-56)

ouvrages

1. Abric, Jean-Claude. *Coopération, compétition et représentations sociales*. Del val: Cousset-Fribourg, 1987.

2. Abric, Jean-Claude, éd. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, 2011.

3. Appadurai, Arjun. *Modernity at large. Cultural Dimensions of globalization*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1996.
4. Beacco, Jean-Claude. *École et politiques linguistiques pour une gestion de la diversité linguistique*. Paris: Didier, 2016.
5. Beacco, Jean-Claude. *L'altérité en classe de langue : pour une méthodologie éducative*. Paris: Didier, 2018.
6. Besnard, Philippe, et Guy Desplanques. *Un prénom pour toujours : la cote des prénoms édition 1991*. Balland, 1991.
7. Bess, Henri. *Méthodes et Pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier, 1992.
8. Boyer, Henri. *De l'autre côté du discours, recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*. Paris: L'Harmattan, 2003.
9. Byram, Michael. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Didier, 1992.
10. Byram, Michael, Geneviève Zarate, et Gerhard Neuner. *La Compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues : vers un Cadre Européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 1997.
11. Cao, Deming (dir.). *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur du français première langue étrangère en Chine*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2011.
12. Castellotti, Véronique, et Marie-Anne Mochet. *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, 2005.
13. Castellotti, Véronique, et Danièle Moore. *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2002.
14. Charaudeau, Patrick. *Langage et Discours - Eléments de sémiolinguistique*. Paris: Hachette-Université, 1983.
15. Chevallard, Yves. *Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. 2^e éd. Grenoble: Pensée sauvage, 1991.
16. Choppin, Alain. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette, 1992.

17. Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier, 2001.
18. Cuq, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international, 2003.
19. Cuq, Jean-Pierre, et Isabelle Gruca. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 4^e éd. Grenoble: PUG, 2017.
20. Dai, Dongmei. *La diffusion du français en Chine*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2014.
(戴冬梅. 中国法语传播史. 北京: 外语教学与研究出版社, 2014年)
21. Dai, Weidong, et Wenzhong Hu. *Étude de l'évolution de l'enseignement des langues étrangères en Chine (1949-2009)*. Shanghai: Presse de l'Enseignement des Langues Étrangères de Shanghai, 2009.
(戴炜栋, 胡文仲. 中国外语教育发展研究 (1949-2009). 上海: 上海外语教育出版社, 2009年)
22. De Carlo, Maddalena, et Robert Galisson. *L'Interculturel*. Paris: CLE international, 1998.
23. De Ketele, Jean-Marie, Maurice Chastrette, Danièle Cros, Pierre Mettelin, et Jacques Thomas. *Guide du formateur*. 2^e éd. Bruxelles: De Boeck, 1989.
24. Defays, Jean-Marc. *Enseigner le français langue étrangère et seconde : approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Bruxelles: Mardaga, 2018.
25. Dumont, Renaud. *De la langue à la culture, un itinéraire didactique obligé*. Paris: L'Harmattan, 2008.
26. Durkheim, Émile. *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: PUF, 1968.
27. Espagne, Michel, et Michael Werner. *Transferts. Les relations franco-allemandes dans l'espace franco-allemand*. Paris: Editions Recherche sur les civilisations, 1988.
28. Galisson, Robert, et Daniel Coste. *Dictionnaire de didactique des langues*. 6^e éd. Paris: Hachette, 1988.
29. Galisson, Robert, et Christian Puren. *La formation en question*. Paris: CLE international, 1999.
30. Godard, Anne. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Didier, 2015.

31. Greenstein, Rosalind (dir.). *Langue et culture : mariage de raison ?* Paris: Publications la Sorbonne, 2009.
32. Guillaume-Hofnung, Michèle. *La médiation*. Paris: PUF, 2009.
33. Hall, Edward T. *Au-delà de la culture*. Paris: Éditions Du Seuil, 1979.
34. Holliday, Adrian. *The Struggle to teach English as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
35. Houssaye, Jean. *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. Issy-les-Moulineaux France: ESF, 2014.
36. Jodelet, Denise (Dir.). *Les représentations sociales*. Paris: PUR, 1993.
37. Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *L'Énonciation : de la subjectivité dans le langage*. 3^e éd. Paris: Armand Colin, 2009.
38. Kumaravadivelu, B. *Cultural globalization and language education*. New Haven, CT: Yale University Press, 2008.
39. Le Gal, Damien. *Contextualisation didactique et usages des manuels: Une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Brésil*. Londre: Editions universitaires europeennes, 2011.
40. Lévy, Danièle, et Geneviève Zarate. *La médiation et la didactique des langues et des cultures*. Paris: CLE international, 2003.
41. Li, Chuansong, et Baofa Xu. *Histoire de l'enseignement moderne et contemporain des langues étrangères en Chine*. Shanghai: Presse de l'Enseignement des Langues Étrangères de Shanghai, 2006.
- (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)
42. Ministère de l'Éducation Supérieure de la RPC. *Programme de l'enseignement du français moderne (pour l'enseignement universitaire de la langue et de la littérature françaises comme spécialité)*. Beijing: Presse de l'Éducation Supérieure, 1956.
- (中华人民共和国教育部. 现代法语教学大纲 (草案): 综合大学法国语言文学专业四年制用. 北京: 高等教育出版社, 1956年)
43. Moirand, Sophie. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982.

44. Moliner, Pascal. *Images et représentations sociales de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble: PUG, 1996.
45. Moran, Patrick R. *Teaching culture : perspectives in practice*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2009.
46. Moscovici, Serge. *La psychanalyse son image son public*. Paris: PUF, 1961.
47. Niel, Henry. *De la médiation dans la philosophie de Hegel*. Paris: Éditions Montaigne, 1945.
48. Porcher, Louis. *La civilisation*. Paris: CLE international, 1986.
49. Puel, Caroline. *Les trente glorieuses chinoises de 1980 à nos jours*. Paris: Édition Perrin, 2013.
50. Reboul, Olivier. *Le Langage de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF, 1984.
51. Richaudeau, François. *Conception et production des manuels scolaires : Guide pratique*. Paris: Presses de l'UNESCO, 1986.
52. Risager, Karen. *Representations of the world in language textbooks*. Beijing: Foreign language teaching and research press, 2021.
53. Said, Edward W. *The word, the text, and the Critic*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983.
54. Schor, Ralph. *Histoire de la société française au XXe siècle*. Paris: Édition Belin, 2014.
55. Six, Jean-François, et Véronique Mussaud. *Médiation*. Paris: Seuil, 2002.
56. Szende, Thomas. *Second culture teaching and learning : an introduction*. Bern: Peter Lang, 2014.
57. Wang, Wenrong. *Le programme national pour l'enseignement supérieur du français comme spécialité (niveau avancé)*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 1997.
- (王文融. 高等学校法语专业高年级法语教学大纲. 北京: 外语教学与研究出版社. 1997年)
58. Xu, Xiaoya. *A Century of China-France Relations*. Beijing: World Affairs Press, 2006.
- (徐晓亚. 百年中法关系. 北京: 世界知识出版社, 2006年)

59. Xu, Yan. *Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2020.

(徐艳. 中国法语教学法演变史. 北京: 外语教学与研究出版社, 2020年)

60. Zarate, Geneviève. *Enseigner une culture étrangère*. F.serie Recherches-Application. Paris: Hachette, 1986.

61. Zarate, Geneviève. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier, 2004.

62. Commission nationale de l'éducation de Chine. *Le programme national pour l'enseignement supérieur du français comme spécialité (niveau fondamental)*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 1988.

(国家教学委员会. 高等学校法语专业基础阶段教学大纲. 北京: 外语教学与研究出版社, 1988年)

63. Le comité de direction de l'éducation supérieure du Ministère de l'éducation. *Norme nationale pour la qualité de l'enseignement des spécialités de premier cycle dans les universités*. Beijing: Presse de l'Éducation Supérieure, 2018.

(教育部高等学校教学指导委员会. 普通高等学校本科专业类教学质量国家标准. 北京: 高等教育出版社, 2018年)

Thèses de doctorat

1. Alègre, Sandrine. « La pluralité du concept de médiation Étude de l'activité langagière de médiation dans l'enseignement/apprentissage des langues et dans le système de certification en langue française KPG ». Thèse : Sciences du langage, L'Université Aristote de Thessaloniki, 2011.

2. Auger, Nathalie. « Construction des identités dans le discours de manuels de français langue étrangère en usage dans l'union européenne : la dimension interculturelle du contrat de parole didactique ». Thèse, L'Université Montpellier III, 2000.

3. Buchart, Mélanie. « Une conceptualisation didactique de la culture: ancrages théoriques, discours et représentations. Le cas des manuels de FLE finlandais ». Thèse : Sciences du langage, Université Paris 8, 2013.

4. Huang, Lüe. « Médiation culturelle et manuel de FLE : altérité et identité dans Le français ». l'Université de Lorraine en cotutelle avec Zhongshan (Sun Yatsen) university (Canton, Chine), 2015.

5. Le Gal, Damien. « Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil ». Thèse, Université Rennes 2; Université Européenne de Bretagne, 2010.
6. Ranchon, Grace. « Grace Ranchon. Une didactique de la langue, de la culture et du genre : le manuel FLE, discours et réalisations. Linguistique. Université de Lyon, 2016 ». Thèse, Université de Lyon, 2016.

Manuels

1. Li, Weici, Weiyi Yang et al. *Cours de français universitaire tome I*. Beijing: Édition Les Temps, 1957.

(李慰慈, 杨维仪等. 大学法语课本第一册. 北京: 时代出版社, 1957)

2. Li, Weici, Weiyi Yang et al. *Cours de français universitaire tome II*. Beijing: Édition Les Temps, 1958.

(李慰慈, 杨维仪等. 大学法语课本第一册. 北京: 时代出版社, 1957)

3. Section pédagogique de français du département des langues occidentales de l'Université de Beijing. *Cours de français universitaire tome III*. livre photocopié.

(北京大学西语系法语教研组. 大学法语课本第三册)

4. He, Ru. *Cours de français universitaire tome IV*. Beijing: Édition Les Temps, 1960.

(何如. 大学法语课本第四册. 北京: 时代出版社, 1960)

5. Guo, Linge. *Cours de français universitaire tome V*. Beijing: Édition Les Temps, 1959.

(郭麟阁. 大学法语课本第五册. 北京: 时代出版社, 1959)

6. Le premier groupe d'enseignement du département de français de l'Institut des Langues étrangères de Beijing. *Le français (Livres verts) tome I*. Beijing: Presse commerciale, 1962.

(北京外国语学院法语系第一教研室. 法语 (绿皮书) 第一册. 北京: 商务印书馆, 1962)

7. Le premier groupe d'enseignement du département de français de l'Institut des Langues étrangères de Beijing. *Le français (Livres verts) tome II*. Beijing: Presse commerciale, 1963.

(北京外国语学院法语系第一教研室. 法语(绿皮书)第二册. 北京: 商务印书馆, 1963)

8. Le premier groupe d'enseignement du département de français de l'Institut des Langues étrangères de Beijing. *Le français (Livres verts) tome III*. Beijing: Presse commerciale, 1962.

(北京外国语学院法语系第一教研室. 法语(绿皮书)第三册. 北京: 商务印书馆, 1962)

9. Le premier groupe d'enseignement du département de français de l'Institut des Langues étrangères de Beijing. *Le français (Livres verts) tome IV*. Beijing: Presse commerciale, 1963.

(北京外国语学院法语系第一教研室. 法语(绿皮书)第四册. 北京: 商务印书馆, 1963)

10. Group chargé de la rédaction de manuels du département de français de l'Institut des Langues étrangères de Beijing. *Le français tome I*. Beijing: Presse commerciale, 1979.

(北京外国语学院法语系教材组. 法语第一册. 北京: 商务印书馆: 1979)

11. Group chargé de la rédaction de manuels du département de français de l'Institut des Langues étrangères de Beijing). *Le français tome II*. Beijing: Presse commerciale, 1980.

(北京外国语学院法语系教材组. 法语第二册. 北京: 商务印书馆: 1980)

12. Group chargé de la rédaction de manuels du département de français de l'Institut des Langues étrangères de Beijing. *Le français tome III*. Beijing: Presse commerciale, 1980.

(北京外国语学院法语系教材组. 法语第三册. 北京: 商务印书馆: 1980)

13. Group chargé de la rédaction de manuels du département de français de l'Institut des Langues étrangères de Beijing). *Le français tome IV*. Beijing: Presse commerciale, 1981.

(北京外国语学院法语系教材组. 法语第四册. 北京: 商务印书馆: 1981)

14. Ma, Xiaohong, et Li Liu. *Le français tome I*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 1992.

(马晓宏, 柳利. 法语第一册. 北京: 外语教学与研究出版社, 1992)

15. Ma, Xiaohong, et Xiaoyu Lin. *Le français tome II*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 1992.

(马晓宏, 林孝煜. 法语第二册. 北京: 外语教学与研究出版社, 1992)

16. Ma, Xiaohong. *Le français tome III*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 1993.

(马晓宏. 法语第三册. 北京: 外语教学与研究出版社, 1993)

17. Ma, Xiaohong. *Le français tome IV*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 1993.

(马晓宏. 法语第四册. 北京: 外语教学与研究出版社, 1993)

18. Hu, Yu (dir.). *En route tome I*. 1^{re} éd. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2017.

(胡瑜等. 新经典法语第一册 (第一版). 北京: 外语教学与研究出版社, 2017)

19. Hu, Yu, et Qinglin (dir.) . *En route tome II*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2018.

(胡瑜, 秦庆林等. 新经典法语第二册. 北京: 外语教学与研究出版社, 2018)

20. Wu, Yunfeng (dir.). *En route tome III*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2019.

(吴云凤等. 新经典法语第三册. 北京: 外语教学与研究出版社, 2019)

LISTE DES ACRONYMES ET DES ABREVIATIONS

Théorie

L'E/A : l'enseignement et l'apprentissage

FLE : français langue étrangère

DHA : Discours-Historical Analysis

SCT : Sociocultural Theory

ZPD : zone proximale de développement

CECRL : *Cadre européen commun de référence pour les langues*

DDL : discipline de la didactique des langues

CLE : chinois langue étrangère

POA : Production-Oriented Approach

RPC : République populaire de Chine

RC : Révolution Culturelle

MD : méthodologie directe

MAO : méthodologie audio-orale

Institutions

BFSU : Beijing Foreign Studies University

CFAU: China Foreign Affairs University

TNU: Tianjin Normal University

BISU: Beijing International Studies University

FLTRP: Foreign Language Teaching and Research Press

MAE: Ministère des Affaires Etrangères

PCC : Parti communiste chinois

Manuels

CFU: *Cours de français universitaire*

LF60 : *Le Français des années 60*

LF70 : *Le Français des années 70*

LF90 : *Le Français des années 90*

ER : *En Route*

Entretien

EC : enseignant,e à la CFAU

EB1 : enseignant,e à la BISU numéro 1

EB2 : enseignant,e à la BISU numéro 2

EB3 : enseignant,e à la BISU numéro 3

ET1 : enseignant,e à la TNU numéro 1

ET2 : enseignant,e à la TNU numéro 2

ANNEXES

Annexe 1 : Résultat quantitatif de la 1^{ère} enquête auprès des étudiants en français de la promotion 2019 à la TNU

« Les représentations initiales sur la France »

1. Nom et prénom :

2. Sexe :

Enquêté,e	Total	Pourcentage
Garçon	3	10%
Fille	27	90%
Nombre de questionnaires valables recueillis	30	

3. Pourquoi avez-vous choisi le français comme votre spécialité à la TNU ? [Question ouverte]

4. Avez-vous déjà séjourné en France? Si non, passez directement à la question 8. Si oui, précisez dans le tableau suivant la date, la durée, les lieux et l'objectif de votre séjour. [Question fermée]

Réponse	Total	Pourcentage
Non	30	100%
Oui	0	0%
Nombre de questionnaires valables recueillis	30	

5. Quelle est/quelles sont la/les activités principales de votre séjour en France? [Question ouverte]

6. Avez-vous communiqué avec des Français? Si oui, précisez la situation de communication (lieux de communication, professions de vos interlocuteurs, objectif de communication, etc.). [Question ouverte]

7. Quelles sont vos impressions sur la France et les Français ? [Question ouverte]

8. Votre connaissance de la France est en provenance de _____ [Question à choix multiple]

Choix	total	pourcentage
-------	-------	-------------

Manuel scolaire	7	23,33%
Lecture extrascolaire	18	60%
Films	23	76,67%
Télévision	15	50%
Internet	23	76,67%
Parents	0	0%
Amis	3	10%
Professeurs	4	13,33%
Produits de luxe	15	50%
Autres (à préciser)	1	3,33%
Nombre de questionnaires valables recueillis	30	

9. Connaissez-vous d'autres pays dont les habitants parlent le français ? Si oui, citez-en. [Question ouverte]

10. Donnez 5 mots (nom, adjective, verbe) spontanément associés à la France. [Question ouverte]

11. Donnez 5 mots (nom, adjective, verbe) spontanément associés aux Français. [Question ouverte]

12. Vous voulez un jour visiter/revisiter la France? [Question fermée]

Réponse	total	pourcentage
Oui	30	100%
Non	0	0%
Nombre de questionnaires valables recueillis	30	

13. Après être diplômé de la TNU, vous voulez étudier en France? [Question fermée]

Réponse	Total	Pourcentage
Oui	24	80%
Non	6	20%

Nombre de questionnaires valables recueillis	30	
--	----	--

14. Après être diplômé de la TNU, vous voulez travailler en France ?
[Question fermée]

Réponse	total	pourcentage
Oui	11	36,67%
Non	19	63,33%
Nombre de questionnaires valables recueillis	30	

15. Vous suivez régulièrement les actualités sur la France? [Question fermée]

Réponse	total	Pourcentage
Oui	6	20%
Non	24	80%
Nombre de questionnaires valables recueillis	30	

16. Choisissez la réponse qui vous convient.: 1-->5 pas d'accord du tout--> tout à fait d'accord [Question à l'échelle Likert]

La moyenne: 3,63

Sujet/Choix	1	2	3	4	5	La moyenne
Ma connaissance sur la France m'encourage à apprendre le français	0 (0%)	4 (13,33%)	11 (36,67%)	7 (23,33%)	8 (26,67%)	3,63
Total	0 (0%)	4 (13,33%)	11 (36,67%)	7 (23,33%)	8 (26,67%)	3,63

17. Choisissez la réponse qui vous convient.: 1-->5 pas d'accord du tout--> tout à fait d'accord [Question à l'échelle Likert]

La moyenne: 3,83

Sujet\Choix	1	2	3	4	5	La moyenne
La maîtrise du français me rend compétitif dans	0(0%)	5(16,67%)	7(23,33%)	6(20%)	12(40%)	3,83

la recherche d'un emploi.						
Total	0(0%)	5(16,67%)	7(23,33%)	6(20%)	12(40%)	3,83

18. Choisissez la réponse qui vous convient.: 1-->5 pas d'accord du tout--> tout à fait d'accord [Question à l'échelle Likert]

La moyenne: 4,53

Sujet\Choix	1	2	3	4	5	La moyenne
L'apprentissage d'une langue étrangère m'ouvrira la porte d'un autre monde, d'une autre culture.	0(0%)	0(0%)	4(13,33%)	6(20%)	20(66,67%)	4,53
Total	0(0%)	0(0%)	4(13,33%)	6(20%)	20(66,67%)	4,53

19. Choisissez la réponse qui vous convient.: 1-->5 pas d'accord du tout--> tout à fait d'accord [Question à l'échelle Likert]

La moyenne: 3,77

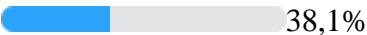
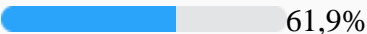
Sujet\Choix	1	2	3	4	5	La moyenne
Par rapport à la langue française, la culture française m'intéresse plus.	0 (0%)	2 (6,67%)	13 (43,33%)	5 (16,67%)	10 (33,33%)	3,77
Total	0 (0%)	2 (6,67%)	13 (43,33%)	5 (16,67%)	10 (33,33%)	3,77

Annexe 2 : Résultat quantitatif de la 1^{ère} enquête auprès des étudiants en français de la promotion 2019 à la CFAU

« Les représentations initiales sur la France »


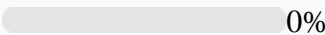
1. Nom et prénom :

2. Sexe :

Enquêté,e	Total	Pourcentage
Garçon	8	 38,1%
Fille	13	 61,9%
Nombre de questionnaires valables recueillis	21	

3. Pourquoi avez-vous choisi le français comme votre spécialité à la CFAU ? [Question ouverte]

4. Avez-vous déjà séjourné en France? Si non, passez directement à la question 8. Si oui, précisez dans le tableau suivant la date, la durée, les lieux et l'objectif de votre séjour. [Question fermée]

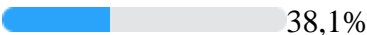
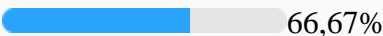
Réponse	Total	Pourcentage
Non	21	 100%
Oui	0	 0%
Nombre de questionnaires valables recueillis	21	



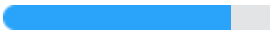





5. Quelle est/quelles sont la/les activités principales de votre séjour en France? [Question ouverte]

6. Avez-vous communiqué avec des Français? Si oui, précisez la situation de communication (lieux de communication, professions de vos interlocuteurs, objectif de communication, etc.). [Question ouverte]

7. Quelles sont vos impressions sur la France et les Français ? [Question ouverte]

8. Votre connaissance de la France est en provenance de _____ [Question à choix multiple]

Choix	Total	Pourcentage
Manuel scolaire	8	 38,1%
Lecture extrascolaire	14	 66,67%



Films	17	 80,95%
Télévision	14	 66,67%
Internet	17	 80,95%
Parents	4	 19,05%
Amis	4	 19,05%
Professeurs	3	 14,29%
Produits de luxe	8	 38,1%
Autres (à préciser)	4	 19,05%
Nombre de questionnaires valables recueillis	21	

9. Connaissez-vous d'autres pays dont les habitants parlent le français ? Si oui, citez-en. [Question ouverte]



10. Donnez 5 mots (nom, adjective, verbe) spontanément associés à la France. [Question ouverte]

11. Donnez 5 mots (nom, adjective, verbe) spontanément associés aux Français. [Question ouverte]

12. Vous voulez un jour visiter/revisiter la France? [Question fermée]

Réponse	Total	Pourcentage
Oui	21	 100%
Non	0	 0%
Nombre de questionnaires valables recueillis	21	

13. Après être diplômé de la CFAU, vous voulez étudier en France? [Question fermée]

Réponse	Total	Pourcentage
Oui	19	 90,48%
Non	2	 9,52%
Nombre de questionnaires valables recueillis	21	

14. Après être diplômé de la CFAU, vous voulez travailler en France ?
[Question fermée]

Réponse	Total	Pourcentage
Oui	11	52,38%
Non	10	47,62%
Nombre de questionnaires valables recueillis	21	

15. Vous suivez régulièrement les actualités sur la France? [Question fermée]

Réponse	Total	Pourcentage
Oui	12	57,14%
Non	9	42,86%
Nombre de questionnaires valables recueillis	21	

16. Choisissez la réponse qui vous convient.: 1-->5 pas d'accord du tout--> tout à fait d'accord [Question à l'échelle Likert]

La moyenne: 3,14

Sujet/Choix	1	2	3	4	5	La moyenne
Ma connaissance sur la France m'encourage à apprendre le français	1 (4,76%)	4 (19,05%)	10 (47,62%)	3 (14,29%)	3 (14,29%)	3,14
Total	1 (4,76%)	4 (19,05%)	10 (47,62%)	3 (14,29%)	3 (14,29%)	3,14

17. Choisissez la réponse qui vous convient.: 1-->5 pas d'accord du tout--> tout à fait d'accord [Question à l'échelle Likert]

La moyenne: 4,19

Sujet\Choix	1	2	3	4	5	La moyenne
La maîtrise du français me rend compétitif dans la recherche d'un emploi.	0 (0%)	1 (4,76%)	3 (14,29%)	8 (38,1%)	9 (42,86%)	4,19
Total	0 (0%)	1 (4,76%)	3 (14,29%)	8 (38,1%)	9 (42,86%)	4,19

18. Choisissez la réponse qui vous convient.: 1-->5 pas d'accord du tout--> tout à fait d'accord [Question à l'échelle Likert]

La moyenne: 4,86

Sujet\Choix	1	2	3	4	5	La moyenne
L'apprentissage d'une langue étrangère m'ouvrira la porte d'un autre monde, d'une autre culture.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (14,29%)	18 (85,71%)	4,86
Total	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (14,29%)	18 (85,71%)	4,86

19. Choisissez la réponse qui vous convient.: 1-->5 pas d'accord du tout--> tout à fait d'accord [Question à l'échelle Likert]

La moyenne: 3,24

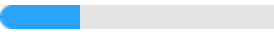
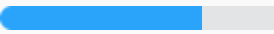
Sujet\Choix	1	2	3	4	5	La moyenne
Par rapport à la langue française, la culture française m'intéresse plus.	0 (0%)	4 (19,05%)	10 (47,62%)	5 (23,81%)	2 (9,52%)	3,24
Total	0 (0%)	4 (19,05%)	10 (47,62%)	5 (23,81%)	2 (9,52%)	3,24

Annexe 3 : Résultat quantitatif de la 1^{ère} enquête auprès des étudiants en français de la promotion 2019 à la BISU

« Les représentations initiales sur la France »


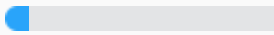
1. Nom et prénom :

2. Sexe :

Enquêté,e	Total	Pourcentage
Garçon	20	 28,57%
Fille	50	 71,43%
Nombre de questionnaires valables recueillis	70	

3. Pourquoi avez-vous choisi le français comme votre spécialité à la BISU ? [Question ouverte]

4. Avez-vous déjà séjourné en France? Si non, passez directement à la question 8. Si oui, précisez dans le tableau suivant la date, la durée, les lieux et l'objectif de votre séjour. [Question fermée]

Réponse	Total	Pourcentage
Non	64	 91,43%
Oui	6	 8,57%
Nombre de questionnaires valables recueillis	70	

5. Quelle est/elles sont la/les activités principales de votre séjour en France? [Question ouverte]

6. Avez-vous communiqué avec des Français? Si oui, précisez la situation de communication (lieux de communication, professions de vos interlocuteurs, objectif de communication, etc.). [Question ouverte]

7. Quelles sont vos impressions sur la France et les Français ? [Question ouverte]

8. Votre connaissance de la France est en provenance de _____ [Question à choix multiple]

Choix	Total	Pourcentage
Manuel scolaire	30	42,86%
Lecture extrascolaire	36	51,43%
Films	55	78,57%
Télévision	36	51,43%
Internet	54	77,14%
Parents	14	20%
Amis	15	21,43%
Professeurs	12	17,14%
Produits de luxe	44	62,86%
Autres (à préciser)	4	5,71%
Nombre de questionnaires valables recueillis	70	

9. Connaissez-vous d'autres pays dont les habitants parlent le français ? Si oui, citez-en. [Question ouverte]


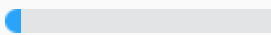
10. Donnez 5 mots (nom, adjective, verbe) spontanément associés à la France. [Question ouverte]

11. Donnez 5 mots (nom, adjective, verbe) spontanément associés aux Français. [Question ouverte]



12. Vous voulez un jour visiter/revisiter la France? [Question fermée]

Réponse	Total	Pourcentage
Oui	70	100%
Non	0	0%
Nombre de questionnaires valables recueillis	70	

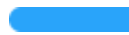
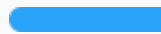
13. Après être diplômé de la BISU, vous voulez étudier en France? [Question fermée]

Réponse	Total	Pourcentage
Oui	66	 94,29%
Non	4	 5,71%
Nombre de questionnaires valables recueillis	70	

14. Après être diplômé de la BISU, vous voulez travailler en France ? [Question fermée]

Réponse	Total	Pourcentage
Oui	39	 55,71%
Non	31	 44,29%
Nombre de questionnaires valables recueillis	70	

15. Vous suivez régulièrement les actualités sur la France? [Question fermée]

Réponse	Total	Pourcentage
Oui	30	 42,86%
Non	40	 57,14%
Nombre de questionnaires valables recueillis	70	

16. Choisissez la réponse qui vous convient.: 1-->5 pas d'accord du tout--> tout à fait d'accord [Question à l'échelle Likert]

La moyenne: 3,51

Sujet/Choix	1	2	3	4	5	La moyenne
Ma connaissance sur la France m'encourage à apprendre le français	3 (4,29%)	8 (11,43%)	27 (38,57%)	14 (20%)	18 (25,71%)	3,51
Total	3 (4,29%)	8 (11,43%)	27 (38,57%)	14 (20%)	18 (25,71%)	3,51

17. Choisissez la réponse qui vous convient.: 1-->5 pas d'accord du tout--> tout à fait d'accord [Question à l'échelle Likert]

La moyenne: 4,07

Sujet\Choix	1	2	3	4	5	La moyenne
La maîtrise du français me rend compétitif dans la recherche d'un emploi.	1 (1,43%)	5 (7,14%)	12 (17,14%)	22 (31,43%)	30 (42,86%)	4,07
Total	1 (1,43%)	5 (7,14%)	12 (17,14%)	22 (31,43%)	30 (42,86%)	4,07

18. Choisissez la réponse qui vous convient.: 1-->5 pas d'accord du tout--> tout à fait d'accord [Question à l'échelle Likert]

La moyenne: 4,5

Sujet\Choix	1	2	3	4	5	La moyenne
L'apprentissage d'une langue étrangère m'ouvrira la porte d'un autre monde, d'une autre culture.	3(4,29%)	1(1,43%)	3(4,29%)	14(20%)	49(70%)	4,5
Total	3(4,29%)	1(1,43%)	3(4,29%)	14(20%)	49(70%)	4,5

19. Choisissez la réponse qui vous convient.: 1-->5 pas d'accord du tout--> tout à fait d'accord [Question à l'échelle Likert]

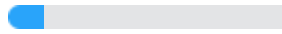
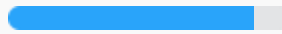
La moyenne: 3,4

Sujet\Choix	1	2	3	4	5	La moyenne
Par rapport à la langue française, la culture française m'intéresse plus.	3 (4,29%)	9 (12,86%)	28 (40%)	17 (24,29%)	13 (18,57%)	3,4
Total	3 (4,29%)	9 (12,86%)	28 (40%)	17 (24,29%)	13 (18,57%)	3,4

Annexe 4 : Résultat quantitatif de la 2^{ème} enquête auprès des étudiants en français de la promotion 2019 à la TNU

« appréciation du manuel *LF90* tome 1 »

1. Nom et prénom :
2. Sexe :

Enquêté,e	Total	Pourcentage
Garçon	4	 13,33%
Fille	26	 86,67%
Nombre de questionnaires valables recueillis	30	

3. Parmi les rubriques qui composent une leçon, à laquelle vous intéressez-vous le plus? En fonction de votre préférence, mettez les rubriques dans l'ordre décroissant. [Question à ordre de classement]

Rubrique	La moyenne
Un peu de civilisation française	8,53
Dialogue	8,27
Texte	6,97
Proverbe	5,57
Des mots pour le dire	5,03
Phonétique	4,87
Lecture	4,67
Grammaire	4,6
Mots et expressions	4,57
Un peu de phonétique	2,63
Exercices	1,13

4. Parmi les rubriques qui composent une leçon de *LF90* tome 1, lesquelles sont les plus utiles pour votre apprentissage du français ? (Choisissez cinq rubriques et mettez-les dans l'ordre décroissant) : [Question à ordre de classement]

Rubrique	La moyenne	
Grammaire	8,13	
Dialogue	7,43	
Texte	6,6	
Phonétique	6,3	
Mots et expressions	6	
Un peu de civilisation française	3,57	
Lecture	3,4	
Des mots pour le dire	2,53	
Exercice	1,97	
Proverbe	1,87	
Un peu de phonétique	1	

5. Parmi les rubriques qui composent une leçon, lesquelles vous permettent d'apprendre le plus de connaissance sur la culture française ? (Choisissez trois rubriques et mettez-les dans l'ordre décroissant) [Question à ordre de classement]

Rubrique	La moyenne	
Un peu de civilisation française	8,5	
Lecture	4,23	
Proverbe	4,23	
Des mots pour le dire	4,07	
Texte	2,43	
Dialogue	1,6	
Mots et expressions	1	
Un peu de phonétique	0,6	
Exercice	0,33	

6. Dans la rubrique « Un peu de civilisation française », quelles thématiques vous intéressent? [Question aux choix multiple]

Thématique	Total	Pourcentage
Savoir-vivre (leçon 1-5, 9, 14) : salutation, ponctualité, invitation, entretien de l'amitié, etc.	27	90%
Vie quotidienne (leçon 6) : les jardins des Français	19	63,33%
Education (leçon 11, 16) : les jeunes Français à l'école, l'enseignement supérieur en France	16	53,33%
Logement (leçon 13) : logement pour les étudiants en France	9	30%
Famille (leçon 7, 8, 12) : la relation familiale en France, le ménage, les familles françaises	13	43,33%
télécommunication (leçon 10) : quelques chiffres sur le téléphone	5	16,67%
gastronomie (leçon 15) : les repas des Français	27	90%
Nombre de questionnaires valables recueillis	30	

7. Par trois à cinq mots, expliquez pourquoi vous choisissez les thématiques culturelles dans la question 6. (Pourquoi vous trouvez ces thématiques intéressantes?) [Question ouverte]

8. Trouvez-vous que la culture française représentée dans les textes est authentique? 1->5 pas authentique du tout --> très authentique [Question à l'échelle Likert]

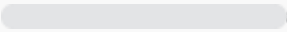

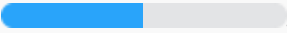
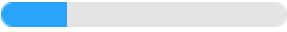
La moyenne: 3,9

réponse	total	pourcentage
Pas authentique du tout	0	0%
Pas authentique	0	0%
Plus ou moins authentique	6	20%
Assez authentique	21	70%
Très authentique	3	10%
Nombre de questionnaires valables recueillis	30	

9. Trouvez-vous que la culture française représentée dans les textes est intéressante? 1->5 pas intéressante du tout --> très intéressante [Question à l'échelle Likert]

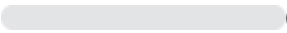
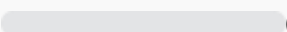
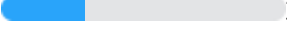
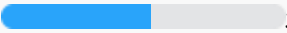

La moyenne: 3,97

Réponse	Total	Pourcentage
Pas intéressante du tout	0	0%


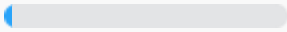

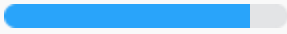
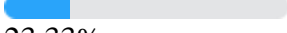
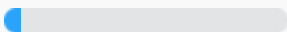
Pas intéressante	0	 0%
Plus ou moins intéressante	8	 26,67%
Assez intéressante	15	 50%
Très intéressante	7	 23,33%
Nombre de questionnaires valables recueillis	30	

10. Trouvez-vous que la culture française représentée dans les textes de *LF90* tome I est riche? 1-->5 pas riche du tout --> très riche [Question à l'échelle Likert]

La moyenne: 3,87

Réponse	Total	Pourcentage
Pas riche du tout	0	 0%
Pas riche	0	 0%
Plus ou moins riche	9	 30%
Riche	16	 53,33%
Très riche	5	 16,67%
Nombre de questionnaires valables recueillis	30	

11. Quels types de texte/dialogue souhaitez-vous apprendre dans le manuel de français? [Question aux choix multiples]

Choix	Total	pourcentage
Dialogue entre les Français	24	 80%
Dialogue entre les Chinois	1	 3,33%
Dialogue entre les Français et les Chinois	18	 60%
Texte présentant la culture française	26	 86,67%
Texte présentant la culture chinoise	7	 23,33%
Je n'ai pas de préférence pour les types de texte/dialogue.	2	 6,67%
Nombre de questionnaires valables recueillis	30	

12. Résumez par 3 à 5 mots les avantages du manuel *LF90* tome I. [Question ouverte]

13. Résumez par 3 à 5 mots les points faibles du manuel *LF90* tome I. [Question ouverte]

14. Résumez par cinq mots (nom, adjectif ou verbe) vos impressions sur la France [Question ouverte]

15. Résumez par cinq mots (nom, adjectif ou verbe) vos impressions sur les Français [Question ouverte]

16. Faites-vous la lecture en français après la classe? [Question fermée]

Réponse	Total	Pourcentage
Non	18	60%
Oui (Citez un à trois livres, sites d'Internet ou d'autres ressources par lesquels vous lisez ou apprenez le français en dehors des cours.)	12	40%
Nombre de questionnaires valables recueillis	30	

17. Quelle est la ressource la plus importante qui vous permette d'accéder à la culture française? [Question à choix unique]

Choix	Total	Pourcentage
Le manuel <i>LF90</i> tome I	7	23,33%
Les informations et les commentaires donnés par l'enseignant	15	50%
Les documents pédagogiques supplémentaires proposés par l'enseignant	5	16,67%
La lecture extra-scolaire	3	10%
Autres	0	0%
Nombre de questionnaires valables recueillis	30	








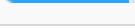



Annexe 5 : Résultat quantitatif de la 2^{ème} enquête auprès des étudiants en français de la promotion 2019 à la CFAU

« appréciation du manuel *LF90* tome 1 »

1. Nom et prénom :
2. Sexe :

Enquêté,e	Total	Pourcentage
Garçon	8	40%
Fille	12	60%
Nombre de questionnaires valables recueillis	20	

3. Parmi les rubriques qui composent une leçon, lesquelles vous intéressent? [Question aux choix multiple]

Choix	Total	pourcentage
Dialogue	16	 80%
Texte	15	 75%
Grammaire	6	 30%
Phonétique	4	 20%
Un peu de civilisation française	13	 65%
Lecture	5	 25%
Proverbe	7	 35%
Mots et expressions	9	 45%
Des mots pour le dire	9	 45%
Un peu de phonétique	4	 20%
Exercices	5	 25%
Nombre de questionnaires valables recueillis	20	


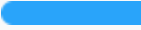

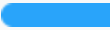


4. Parmi les rubriques qui composent une leçon de *LF90* tome I, lesquelles sont les plus utiles pour votre apprentissage du français ? (Choisissez au maximum 5 rubriques) [Question aux choix multiple]

Rubrique	Total	Pourcentage
Dialogue	14	70%
Texte	14	70%
Grammaire	14	70%
Phonétique	11	55%
Un peu de civilisation française	5	25%
Lecture	5	25%
Proverbe	2	10%
Mots et expressions	15	75%
Des mots pour le dire	7	35%
Un peu de phonétique	3	15%
Exercices	9	45%
Nombre de questionnaires valables recueillis	20	

5. Parmi les rubriques qui composent une leçon, lesquelles vous permettent d'apprendre le plus de connaissance sur la culture française? (Choisissez au maximum 2 rubriques)
[Question aux choix multiple]

Rubrique	Total	Pourcentage
Texte	5	25%
Dialogue	8	40%
Un peu de civilisation française	17	85%
Lecture	7	35%
Autres	0	0%
Nombre de questionnaires valables recueillis	20	

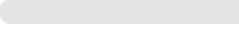




6. Dans la rubrique « Un peu de civilisation française », quelles thématiques vous intéressent? [Question aux choix multiple]

Thématique	Total	Pourcentage
Savoir-vivre (leçon 1-5, 9) : salutation, ponctualité, invitation, entretien de l'amitié, etc.	17	 85%
Vie quotidienne (leçon 6) : les jardins des Français	10	 50%
Education (leçon 11) : les jeunes Français à l'école	13	 65%
Logement (leçon 13) : logement pour les étudiants en France	8	 40%
Famille (leçon 7, 8, 12) : la relation familiale en France, le ménage, les familles françaises	10	 50%
Télécommunication (leçon 10) : quelques chiffres sur le téléphone	3	 15%
Nombre de questionnaires valables recueillis	20	

7. Par trois à cinq mots, expliquez pourquoi vous choisissez les thématiques culturelles dans la question 6. (Pourquoi vous trouvez ces thématiques intéressantes?) [Question ouverte]


8. Trouvez-vous que la culture française représentée dans les textes est authentique? 1->5 pas authentique du tout --> très authentique [Question à l'échelle Likert]

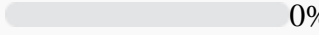

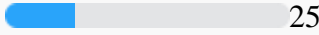
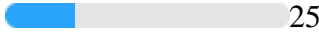
La moyenne: 3,8

Réponse	Total	Pourcentage
Pas authentique du tout	0	 0%
Pas authentique	1	 5%
Plus ou moins authentique	5	 25%
Assez authentique	11	 55%
Très authentique	3	 15%
Nombre de questionnaires valables recueillis	20	

9. Trouvez-vous que la culture française représentée dans les textes est intéressante? 1->5 pas intéressante du tout --> très intéressante [Question à l'échelle Likert]

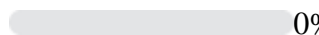
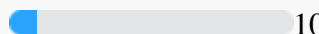

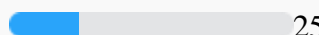
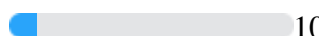
La moyenne: 3,75

Réponse	Total	Pourcentage
Pas intéressante du tout	0	 0%


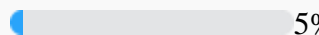
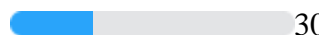

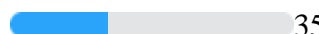
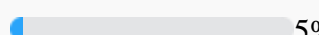
Pas intéressante	0	 0%
Plus ou moins intéressante	10	 50%
Assez intéressante	5	 25%
Très intéressante	5	 25%
Nombre de questionnaires valables recueillis	20	

10. Trouvez-vous que la culture française représentée dans les textes de *LF90* tome I est riche? 1-->5 pas riche du tout --> très riche [Question à l'échelle Likert]

La moyenne: 3,35

Réponse	Total	Pourcentage
Pas riche du tout	0	 0%
Pas riche	2	 10%
Plus ou moins riche	11	 55%
Riche	5	 25%
Très riche	2	 10%
Nombre de questionnaires valables recueillis	20	

11. Quels types de texte/dialogue souhaitez-vous apprendre dans le manuel de français? [Question aux choix multiples]

Choix	小计	比例
Dialogue entre les Français	20	 100%
Dialogue entre les Chinois	1	 5%
Dialogue entre les Français et les Chinois	6	 30%
Texte présentant la culture française	19	 95%
Texte présentant la culture chinoise	7	 35%
Je n'ai pas de préférence pour les types de texte/dialogue.	1	 5%
Nombre de questionnaires valables recueillis	20	


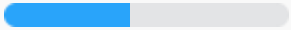
12. Résumez par 3 à 5 mots les avantages du manuel *LF90* tome I. [Question ouverte]

13. Résumez par 3 à 5 mots les points faibles du manuel *LF90* tome I. [Question ouverte]

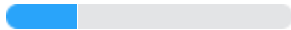

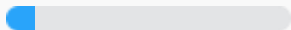
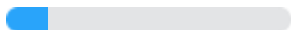
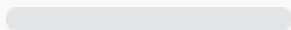
14. Résumez par cinq mots (nom, adjective ou verbe) vos impressions sur la France [Question ouverte]

15. Résumez par cinq mots (nom, adjective ou verbe) vos impressions sur les Français [Question ouverte]

16. Faites-vous la lecture en français après la classe? [Question fermée]

Réponse	Total	Pourcentage
Non	11	 55%
Oui (Citez un à trois livres, sites d'Internet ou d'autres ressources par lesquels vous lisez ou apprenez le français en dehors des cours.)	9	 45%
Nombre de questionnaires valables recueillis	20	

17. Quelle est la ressource la plus importante qui vous permette d'accéder à la culture française? [Question à choix unique]

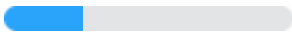
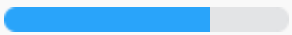
Choix	Total	Pourcentage
Le manuel <i>LF90</i> tome I	5	 25%
Les informations et les commentaires donnés par l'enseignant	10	 50%
Les documents pédagogiques supplémentaires proposés par l'enseignant	2	 10%
La lecture extra-scolaire	3	 15%
Autres	0	 0%
Nombre de questionnaires valables recueillis	20	

Annexe 6 : Résultat quantitatif de la 2^{ème} enquête auprès des étudiants en français de la promotion 2019 à la BISU

« appréciation du manuel *En Route* tome 1 »

1. Nom et prénom :

2. Sexe :

Enquêté,e	Total	Pourcentage
Garçon	18	 26,87%
Fille	49	 73,13%
Nombre de questionnaires valables recueillis	67	

3. Parmi les rubriques qui composent une leçon, à laquelle vous intéressez-vous le plus? En fonction de votre préférence, mettez les rubriques dans l'ordre décroissant. [Question à ordre de classement]

Rubrique	La moyenne
Vocabulaire thématique	4,94
Texte	4,78
Communication	4,12
Civilisation	4,04
Grammaire	3,07
Phonétique	2,81
A vous! (Exercices)	1,28

4. Parmi les rubriques qui composent une leçon d'*En Route* tome 1, lesquelles sont les plus utiles pour votre apprentissage du français ? (Choisissez quatre rubriques et mettez-les dans l'ordre décroissant) : [Question à ordre de classement]

Rubrique	La moyenne
Grammaire	4,61
Vocabulaire thématique	4,39
Communication	4,3
Texte	4,07
Phonétique	3,51
A vous! (Exercices)	1,27
Civilisation	1,19

5. Parmi les rubriques qui composent une leçon, lesquelles vous permettent d'apprendre le plus de connaissance sur la culture française ? (Choisissez trois rubriques et mettez-les dans l'ordre décroissant) [Question à ordre de classement]

Rubrique	La moyenne
Communication	5,03
Civilisation	4,81
Texte	4,3
Vocabulaire thématique	3,54
Grammaire	0,94
A vous! (Exercices)	0,88
Phonétique	0,54

6. Choisissez au maximum cinq séquences qui vous intéressent. [Question aux choix multiple]

Séquence	Total	Pourcentage
séquence 2 Dans le département de français et d'italien	4	5,97%
séquence 3 Monsieur Berger rencontre sa voisine Madame Vaillant dans la rue	22	32,84%

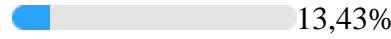
séquence 4 Ajoute-moi/ Tu connais?	4	5,97%
séquence 5 C'est pour une enquête	10	14,93%
séquence 6 Arbre généalogique	29	43,28%
séquence 7 Ici et là	17	25,37%
séquence 8 Qu'est-ce qu'il y a dans le frigo?	13	19,4%
séquence 8 Les repas des Français	38	56,72%
séquence 8 Dans un restaurant chinois à Paris	25	37,31%
séquence 9 Folie acheteuse	30	44,78%
séquence 10 Souriez, vous êtes filmés/ L'heure de paparazzis/secret entre copines	16	23,88%
séquence 11 Fille au pair/ Journal de Xiaomei	30	44,78%
Nombre de questionnaires valables recueillis	67	

7. Par trois à cinq mots, expliquez pourquoi vous choisissez ces séquences dans la question 6. (Pourquoi vous trouvez ces séquences intéressantes?) [Question ouverte]

8. Trouvez-vous que la culture française représentée dans *ERI* est authentique? 1-->5 pas authentique du tout --> très authentique [Question à l'échelle Likert]

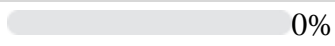
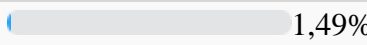
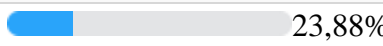
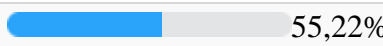
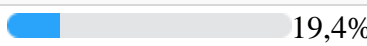
La moyenne: 3,94

Réponse	Total	Pourcentage
Pas authentique du tout	0	0%
Pas authentique	1	1,49%
Plus ou moins authentique	11	16,42%
Assez authentique	46	68,66%

Très authentique	9	 13,43%
Nombre de questionnaires valables recueillis	67	

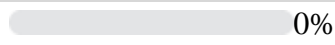
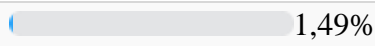
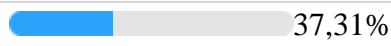
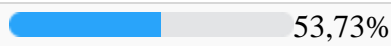
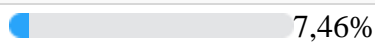
9. Trouvez-vous que la culture française représentée dans *ERI* est intéressante? 1-->5 pas intéressante du tout --> très intéressante [Question à l'échelle Likert]

La moyenne: 3,93

Réponse	Total	Pourcentage
Pas intéressante du tout	0	 0%
Pas intéressante	1	 1,49%
Plus ou moins intéressante	16	 23,88%
Assez intéressante	37	 55,22%
Très intéressante	13	 19,4%
Nombre de questionnaires valables recueillis	67	

10. Trouvez-vous que la culture française représentée dans *ERI* est riche? 1-->5 pas riche du tout --> très riche [Question à l'échelle Likert]

La moyenne: 3,67

Réponse	Total	Pourcentage
Pas riche du tout	0	 0%
Pas riche	1	 1,49%
Plus ou moins riche	25	 37,31%
Riche	36	 53,73%
Très riche	5	 7,46%
Nombre de questionnaires valables recueillis	67	

11. Résumez par 3 à 5 mots les avantages du manuel *En Route* tome I. [Question ouverte]

12. Résumez par 3 à 5 mots les points faibles du manuel *En Route* tome I. [Question ouverte]

13. Résumez par cinq mots (nom, adjectif ou verbe) vos impressions sur la France [Question ouverte]


14. Résumez par cinq mots (nom, adjectif ou verbe) vos impressions sur les Français [Question ouverte]

15. Faites-vous la lecture en français après la classe? [Question fermée]

Réponse	Total	Pourcentage
Non	36	53,73%
Oui (Citez un à trois livres, sites d'Internet ou d'autres ressources par lesquels vous lisez ou apprenez le français en dehors des cours.)	31	46,27%
Nombre de questionnaires valables recueillis	67	

16. Quelle est la ressource la plus importante qui vous permette d'accéder à la culture française? [Question à choix unique]

Choix	Total	Pourcentage
Le manuel <i>En Route</i> tome I	9	13,43%
Les informations et les commentaires donnés par l'enseignant	39	58,21%
Les documents pédagogiques supplémentaires proposés par l'enseignant	12	17,91%
La lecture extra-scolaire	6	8,96%

Autres	1	 1,49%
Nombre de questionnaires valables recueillis	67	

Partie I. Enseignant

1. Présentation générale de l'enseignant : âge, profil d'éducation, spécialité de recherche, expérience d'enseignement, formation continue, formation en France
2. Quelle méthodologie d'enseignement pratiquez-vous dans le cours de français général ? Parlez-vous tout le temps le français en classe ou vous parlez aussi parfois le chinois ? A part le manuel *LF90/ER*, est-ce que vous utilisez aussi d'autres matériels pédagogiques ? Y a-t-il des évaluations formatives au cours du semestre ? D'après vous, quelle méthodologie d'enseignement convient au manuel *LF90/ER* ?
3. Vous passez combien d'heures pour enseigner une leçon ? Comment vous répartissez le temps ? (Combien d'heures consacrées à l'enseignement du texte, de la grammaire, de la civilisation, des exercices, etc.) Quelle est la partie la plus focalisée ? Quelle est la partie la moins importante pour vous ?
4. Concernant la progression de l'enseignement, combien de leçons enseignez-vous pendant un semestre ? Quels sont les manuels utilisés dans d'autres cours de français ? Combien d'heures de cours suivent les apprenants au total pendant une semaine ?
5. Quelle est votre impression générale sur le manuel *LF90* tome *I/ERI* ? Quels sont les avantages et les points faibles de ce manuel ?
6. Trouvez-vous que les représentations socioculturelles dans les textes/dialogues sont authentiques ? Avez-vous l'habitude d'expliquer ou de prolonger ces contenus culturels quand vous enseignez les textes/dialogues ?
7. Expliquez les points culturels dans les exercices ? Ou vous vous concentrez plutôt au contenu linguistique des exercices ?
8. Face aux représentations culturelles obsolètes exposées dans les textes ou dialogues, comment vous remédiez à ce problème ? (supprimer, renouveler, expliquer, ou compléter ?)
9. Est-ce que vous complétez dans votre cours certains points culturels français en fonction de vos propres expériences ? (contact avec les Français, séjour en France, spécialité de recherche ou goût et intérêt personnels)
10. Trouvez-vous les contenus culturels, les valeurs, les mentalités des Français représentés dans les textes ou la partie « Un peu de civilisation française » sont authentiques ? Parlez de vos impressions et de la réaction des étudiants. Est-ce qu'ils sont intéressés par les contenus culturels exposés dans ces leçons ? Ont-ils des questions ou des réflexions à ces sujets ?

Partie II. Auteur du manuel *LF90*

1. Présentez le contexte sociohistorique de la rédaction du manuel *LF90* (Pourquoi rédiger ce manuel ? Quelles étaient les ressources auxquelles vous vous êtes référé dans

la rédaction des leçons ? Y avait-il des exigences directives nationales ou éditoriales à respecter ?).

2. Présentez brièvement votre expérience d'apprentissage du français. Avez-vous étudié ou travaillé en France ? Pendant la rédaction du manuel, comment les thématiques socioculturelles ont-elles été sélectionnées ? Est-ce que cela vous a arrivé de choisir les thèmes en fonction de votre connaissance et votre préférence sur les domaines culturels français ?

3. D'après vous, quels sont les critères pour choisir et organiser les thématiques culturelles dans le manuel afin qu'elles se conforment aux étudiants de niveaux différents. Y a-t-il une progression bien définie de l'enseignement de la culture française ?

4. Comment les textes synthétiques et les dialogues fictifs ont-ils été rédigés ? Ont-ils été tout simplement inventés pour introduire un certain point de grammaire ou un acte de parole ? Ou vous les avez inventés en vous inspirant des expériences ou des scènes de vie réelles ?

5. Dans *Le Français*, il y a certains textes qui ont comme thématique principal la culture chinoise. Pourquoi et dans quel contexte avez-vous choisi ces thématiques ? Quel est votre avis sur la représentation de la culture source dans un manuel de langue étrangère ?

6. Dans *LF90*, certains documents pédagogiques sont pareils que ceux dans *LF70*, surtout des extraits littéraires. Pourtant, certains textes ont été légèrement modifiés, par exemple le texte présentant le concierge à Paris. Dans *LF90*, on a supprimé le contenu lié au syndicat. Pourriez-vous expliquer pourquoi on a repris certains textes dans *LF70* et pourquoi la modification a-elle été effectuée ?

7. Quelle image de la France voulez-vous donner aux étudiants à travers le manuel *Le Français* ? Avez-vous eu une idée bien précise avant la rédaction du manuel ?

Partie III. Auteur du manuel *ER*

1. Pourquoi rédiger ce manuel *En Route* ? Avez-vous rencontré des difficultés au cours du travail de la rédaction ? Si oui, lesquelles ?

2. Comment les thématiques des leçons ont-elles été déterminées ? En fonction des références accessibles, la progression de l'enseignement linguistique, les actes de parole, ou d'autres ? D'où viennent les ressources de référence ?

3. Nous observons que les représentations socioculturelles françaises ne manquent pas dans les exercices ou dans les phrases exemplificatrices. Avez-vous des références pour rédiger ces phrases ? Il s'agit là d'un travail individuel ou collectif ?

4. Pourquoi intituler le manuel *En Route* et 新经典法语 (Xinjingdian Fayu, en français « le Nouveau classique ») ?

5. Quelle image de la France et quelles valeurs voulez-vous transmettre aux étudiants à travers le manuel *En Route* ? Certains textes portent sur la culture chinoise. Comment ou pourquoi avez-vous choisi ces sujets ?

6. Dans les tome III et IV, les représentations culturelles françaises ne prédominent plus dans les textes. Les thèmes des leçons concernent plutôt les valeurs universelles et les phénomènes sociaux. Pourquoi cette conception ? C'est dans quel objectif avez-vous choisi ces thèmes ?

7. Pourriez-vous présenter l'équipe de la rédaction ? (expérience d'éducation, spécialité de recherche)

Partie IV. Editeur

1. Le manuel *En Route* relève-t-il d'une série de manuel ? En quelle année est né cette série de manuel ? Dans quel objectif elle a été créée ?

2. Actuellement, le manuel *En Route* est utilisé dans combien d'universités en Chine ?

3. Quel est le rôle de la maison d'édition FLTRP dans le travail de la rédaction ? Dans quel travail s'engage des éditeurs ? (la conception générale du manuel, la sélection des thématiques des leçons, le choix des contenus linguistique et culturel, l'iconographie, etc.) Y a-t-il des politiques et exigences directives éditoriales à respecter ?

Annexe 8 Index des auteurs

Abdallah-Preteille, Martine : 246

Abric, Jean-Claude : 34, 35, 36, 194, 195

Alègre, Sandrine : 22, 25

Appadurai, Arjun: 252

Atienza, José Luis : 37

Auger, Nathalie : 10, 11, 37, 49, 67, 70, 73, 74, 82

Beacco, Jean-Claude : 14, 16, 37, 38, 49, 50, 197, 246, 247, 268, 269, 272, 273

Bennett, J. M. : 262

Bento, Margaret : 49

Bess, Henri : 7, 44, 46, 49, 50, 239, 246

Besnard, Philippe : 124

Bourdieu, Pierre : 22

Bouvier, Béatrice : 37

Boyer, Henri : 11, 37, 69, 70, 71, 72, 74, 124, 139, 167, 172, 234, 254, 255, 280

Buchart, Mélanie : 11, 49, 76, 80, 82, 235, 238

Caillaud, Sabine : 67

Cambra, Margarida : 37

Cao, Deming : 62

Castellotti, Véronique : 36, 37, 38

Charaudeau, Patrick : 50, 81

Chevallard, Yves : 47

Choppin, Alain : 44, 45, 46, 48, 196

Cicurel, Francine : 43, 50

Cordier-Gauthier, Corinne : 50, 265

Cuq, Jean-Pierre : 18, 45

Dai, Dongmei : 83, 84, 85, 197, 198, 204

Dai, Weidong : 200, 201, 202

De Carlo, Maddalena : 18

Defays, Jean-Marc : 7, 39, 42, 259, 270
De Ketele, Jean-Marie : 276
Dumont, Renaud : 275
Durkheim, Émile : 34
Ehrhardt, Damien : 29, 30
Espagne, Michel : 29
Flament, Claude : 35
Fu, Rong : 37, 39, 263
Galisson, Robert : 16, 18, 20, 44, 49
Germain, Claude : 49, 67
Godard, Anne : 136
Gui, Jing : 51
Guillaume-Hofnung, Michèle : 22
Hall, Edward T. : 21, 68
Holliday, Adrian: 250
Houssaye, Jean : 26
Huang, Lüe : 11, 37, 38, 62, 71, 280
Hymes, Dell Hathaway: 18, 19
Ishikawa, Fumiya : 43
Jodelet, Denise : 33, 34
Kerbrat-Orecchioni, Catherine: 142
Kumaravadivelu, B.: 253
Le Gal, Damien : 45
Lévy, Danielle : 25
Liu, Xiangjun : 51
Luo, Chunying : 51
Lüsebrink, Hans-Jürgen: 30, 31
Lv, Yulan : 51
Marcel, Mauss : 260
Moirand, Sophie : 19, 43

Moliner, Pascal : 35, 36
Moran, Patrick R.: 261, 280
Moscovici, Serge : 33, 34, 35
Neuner, Gerhard : 65
Niel, Henry : 22
Paillé, Pierre : 75
Pfister, Guenter G : 68
Porcher, Louis : 16, 17, 21, 40, 42, 254, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 280
Pu, Zhihong : 201
Puel, Caroline : 158
Puren, Christian : 20, 21, 25, 26, 32, 270, 271, 272
Py, Bernard : 37, 38
Ranchon, Grace : 46
Reboul, Olivier : 49, 50
Reisigl, Martin: 77, 78
Richaudeau, François : 44
Risager, Karen: 49, 68, 69, 88, 196, 245, 247, 248, 249, 250, 252, 253, 279
Said, Edward W.: 251
Schor, Ralph: 158
Semal-Lebleu, Annie : 8
Six, Jean-François : 23
Szende, Thomas: 15
Tan, Jia : 37, 39, 263
Wang, Yaomei : 51
Wen, Qiufang : 51, 274
Wodak, Ruth : 77
Xie, Yong: 37
Xu, Yan: 153
Zarate, Geneviève : 17, 19, 20, 24, 27, 28, 37, 41, 49, 212, 232, 269
Zhang, Delu : 267

Zhang, Hong : 263

Zheng, Xiaohong : 37, 39

Zhuang, Zhixiang : 51

Étude de représentations socioculturelles de France dans cinq manuels chinois de FLE (1949 - 2019)

Résumé

Le manuel constitue un dispositif pédagogique très important dans l'enseignement d'une langue. Le sujet de cette thèse est la représentation socioculturelle de la France dans cinq manuels chinois de FLE parus depuis l'établissement de la Chine nouvelle jusqu'à l'année 2019. Nous avons fait une étude autour de trois axes : l'analyse diachronique et synchronique des manuels, l'étude du transfert culturel des auteurs et de l'engagement des éditeurs dans les représentations socioculturelles du pays cible, ainsi que l'étude de l'emploi et de l'appréciation des manuels par les enseignants et les apprenants.

Notre recherche s'enracine dans des théories de la sociologie avec des notions clés comme culture, représentation, transfert culturel et médiation. Elle se concentre sur le contenu socioculturel et le discours du manuel avec une analyse du contenu et une analyse du discours. A travers l'analyse des manuels, nous avons constaté que l'image de la France représentée dans les manuels ne renvoient pas toujours tout à fait à la réalité actualisée de ce pays. Elle serait réajustée au service du pays source et même transformée par ce dernier pour des raisons idéologiques. Nous avons finalement conclu notre recherche par l'élaboration d'un schéma de la progression de l'enseignement de la culture étrangère, la proposition de deux façons de représenter les cultures dans un manuel de langue et la mise en avant de la sélection légitime du matériel pédagogique dans la rédaction d'un manuel de langue. Tout cela constitue de nouvelles idées pour la construction de l'objet-culture dans un manuel de FLE.

Mots clés : manuel chinois de FLE, culture, représentation, médiation, transfert culturel

Study of sociocultural representations of France in five Chinese French textbooks (1949 - 2019)

The textbook is a very important pedagogical device in the teaching of a language. The subject of this thesis is the socio-cultural representation of France in five French textbooks published since the establishment of People's Republic of China until the year 2019. We have carried out a study around three axes: diachronic and synchronic analysis of textbooks, study of the cultural transfer of authors and the commitment of publishers in the sociocultural representations of the target country, and the study of the use and appreciation of textbooks by teachers and learners.

Our research is rooted in theories of sociology with key notions such as culture, representation, cultural transfer and mediation. It focuses on the socio-cultural content and discourse of the textbook with content analysis and discourse analysis. Through the analysis of textbooks, we found that the image of France represented in the textbooks does not always refer completely to the updated reality of this country. It would be readjusted in the service of the source country and even transformed by the latter for ideological reasons. We finally concluded our research by developing a diagram of the progression of foreign culture teaching, proposing two ways of representing cultures in a language textbook, and emphasizing the legitimate selection of teaching materials in the writing of a language textbook. All these constitute new ideas for the construction of the object-culture in a French textbook.

Keywords: Chinese French textbook, culture, representation, mediation, cultural transfer