

Enseignement/apprentissage de la culture française dans le contexte universitaire chinois



LIU Wei

Université des Études étrangères du Guangdong, Chine
herveliu@163.com

Reçu le 23-03-2015/Évalué le 17-05-2015/Accepté le 10-09-2015

Résumé

L'enseignement de culture est présent dans tous les établissements supérieurs qui donnent des cours de français Langue étrangère (FLE). Mais le contenu de ce cours varie énormément d'une école à l'autre. Dans le contexte académique chinois, l'enseignement traditionnel de la culture française ne correspond plus aux besoins des étudiants d'aujourd'hui, qui auront plus de chances de contact avec l'étranger. En analysant d'abord les situations de l'enseignement de ce cours en Chine, nous pouvons entrevoir quelques décalages entre la réalité et les normes prescrites de cet enseignement. Ensuite en comparant certains manuels sur le marché chinois, nous en avons tiré quelques défauts. L'introduction de la méthode de représentations de l'étranger et de la perspective actionnelle pourrait être adaptée aux cours de la culture dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Mots-clés : cours de la culture, enseignement/apprentissage du FLE en Chine, représentations de l'étranger, perspective actionnelle, manuel du cours de la culture

中国高校背景下的法国文化教学

摘要：每所拥有法语专业课程的中国大学都会教授法国文化课程，但是此门课程在各个学校教授的内容不尽相同。在中国大学的大环境里，传统的法国文化教学已经不再适应今天学生的需求，他们有更多的机会与外国进行接触。本文首先分析在中国的法国文化课教学现状，从中我们发现此课程的现实与应达到的要求之间的差距。然后将中国市场上的某些法国文化课教材比较，了解到教材的某些缺陷。引入外国人表征方法以及行动教学法，也许更加适合中国法语教学中的文化课教学。

关键词：文化课，中国法语教学，外国人的表征，面向行动教学法， 文化课教材

Teaching/learning of the French culture in the Chinese university context

Abstract

The culture teaching is present in all higher education institutions who offer French courses. But the content of the course varies from school to school. In Chinese academic context, the traditional French culture teaching doesn't take care of the needs of today's students, who are more likely to contact abroad. In this article, we have at first analyzed the situations of the teaching/learning of this course in China, we can discover some discrepancies between the prescribed standards and

the reality of teaching of this course. Then by comparing some textbooks on the Chinese market, we can draw some flaws from them. The introduction of the method of representations and action-oriented perspective could be adapted to current culture courses in teaching / learning of the FLE (French as foreign language).

Keywords: culture course, teaching/learning of FLE in China, representations on foreigners, action-oriented perspective, textbook for culture course

L'enseignement/apprentissage (ci-après en l'E/A) de la culture est obligatoire dans toutes les universités qui donnent des cours de FLE comme première langue étrangère en Chine. Mais le contenu de ce cours varie énormément d'une école à l'autre. Le cours de culture n'est pas comme un cours de langue proprement dit, puisqu'il ne met pas l'accent uniquement sur la langue. Il est souvent un cours à part, mais qui complète d'autres cours. Si l'on veut étudier la situation de ce cours, il faut commencer par l'E/A du français dans son ensemble en Chine.

L'E/A du français dans les universités a connu une situation spectaculaire en Chine. *C'est actuellement le seul pays au monde qui ouvre quatre à six nouveaux départements universitaires de français chaque année (23 départements en 1999, 87 en 2010)* (Bel, Haedy, 2011 : 7). Cette croissance a tendance à s'amplifier ces dernières années, selon les statistiques du Comité de l'E/A du français sous le Ministère de l'Éducation de Chine, le seul organisme qui est en mesure d'approuver ou de refuser la demande d'ouvrir l'E/A du français comme spécialité dans une université chinoise. C'est aussi ce comité qui officialise les orientations politiques de l'E/A de FLE en Chine, par exemple les Examens nationaux niveaux 4 et 8.

Cet engouement pour le français peut s'expliquer par différentes raisons : augmentation générale des places dans les universités, échanges économiques de plus en plus intenses entre la Chine et la France. Mais il ne faut pas oublier une très bonne image de la France et du français chez les Chinois, le français étant considéré comme « la plus belle langue du monde » dans un article bien connu par les Chinois : *La dernière classe* d'Alphonse Daudet. D'après les enquêtes de Zheng, *le romantisme revient comme un leitmotiv. Il est sans doute le trait le plus marquant des Français pour les Chinois* (Zheng, et al. 2003 : 91).

1. Contexte scolaire de l'E/A de la culture en Chine

La plupart des départements de français dans les universités chinoises proposent leurs objectifs pédagogiques dans le curriculum comme le montre l'Université des études étrangères de Shanghai en Chine : *maîtriser une base solide linguistique du français, et de larges connaissances culturelles et scientifiques*. Le curriculum est

posé en tant qu'une structure pour l'E/A dans les universités. Le contexte scolaire académique est différent de celui dans les écoles privées de formation linguistique. Ces dernières attachent une importance particulière à la communication orale, à la compétence de survie dans un pays francophone, car leurs clients ou leurs élèves visent surtout à étudier, à travailler ou à immigrer dans un pays francophone, et qui mieux est, le plus rapidement possible. Contrairement aux écoles privées, le contexte scolaire encadre l'E/A du français dans les universités chinoises, et pareil pour les cours de la culture française.

Il existe depuis toujours un enseignement de la culture étrangère dans les universités pour les étudiants qui apprennent les langues étrangères en Chine. Pour les étudiants de langue en Chine, en plus des cours de langue, ils doivent suivre des cours de connaissances générales sur le (les) pays de la langue cible. Par exemple, les étudiants d'anglais doivent suivre un cours intitulé *Cours d'introduction d'Angleterre et d'Amérique*, ou *Aperçu d'Angleterre et des États-Unis*, dans lesquels les connaissances sur ces deux pays sont enseignées. Mais d'après ZHANG Hongling : *dans les années 50 et 60 du XXème siècle, l'enseignement des langues étrangères en Chine a pour objectif principal la lecture des œuvres littéraires, la culture de la langue cible (Grand C) est enseignée aux étudiants comme le contexte de ces œuvres, y compris les personnages historiques, les grands événements, les rites, etc., qui n'ont souvent aucun rapport avec le contenu du texte, mais qui servent de contexte historique aux étudiants pour qu'ils puissent lire les œuvres littéraires originales. Le Cours d'Introduction d'Angleterre et d'Amérique est juste né de cette manière* (Zhang, 2007 : 178).

Quand on parle de « langue étrangère », il s'agit implicitement de l'anglais en Chine. Les enfants de l'école primaire se familiarisent avec les « ABC » anglais depuis leur entrée à l'école. En plus, beaucoup de métiers imposent un examen d'anglais pour ceux qui veulent être promus dans leurs carrières. L'anglais est donc la première langue étrangère apprise en Chine. Il paraît naturel que l'enseignement de toutes les autres langues suive l'exemple de l'enseignement de l'anglais en Chine. Et l'E/A du français a également un cours de culture comme celui d'anglais, intégré dans son cursus.

Selon la *Norme de l'enseignement supérieur spécialisé du français de Licence* (Cao, 2011 : 213) en Chine, le contenu de l'enseignement du français dans les universités est composé de trois piliers : (1) Compétences linguistiques du français : y compris les connaissances linguistiques de base, les techniques linguistiques de base, les compétences de communication, et les compétences d'apprentissage de la langue. (2) Connaissances spécialisées de français. Il s'agit des connaissances sur la langue française, la littérature française, les cultures des pays francophones,

et la traduction. Cette rubrique englobe concrètement la phonologie française, la lexicologie, la grammaire, la stylistique, la littérature, la civilisation et la société des pays et régions francophones, les cultures occidentales, les théories et pratiques de la traduction, etc. (3) Connaissances relatives avec le français. Il s'agit des connaissances dont les diplômés de cette formation pourront avoir besoin : la diplomatie, la politique internationale, les lois, la finance, etc., par exemple.

De là, nous pouvons voir que la « civilisation et société des pays et régions francophones » et les « cultures occidentales » sont inscrites dans le deuxième pilier comme les connaissances spécialisées du français. Toutes les institutions supérieures qui ont le français comme matière principale doivent donner des cours de culture selon cette norme.

2. Place du cours de la culture entre norme et réalité

Le contenu du cours de la culture change selon le pays que l'on veut présenter. Nous savons que le français est parlé dans différents pays. En réalité, la dite *Norme de l'enseignement supérieure du français* a stipulé les types de cours que les universités doivent donner aux étudiants de cette spécialité, à savoir les cours obligatoires : *Aperçu de la France*, *Communication interculturelle*, et les cours à option : *Aperçu des pays et régions francophones*, *Cours d'introduction à la culture occidentale* (*ibid.* : 214), etc. D'ailleurs, on peut y ajouter d'autres cours à option concernant les connaissances relatives du troisième pilier mentionné avant, selon les différents objectifs, les différentes orientations et les différents professeurs de chaque faculté. Cela veut dire que l'université peut encore ajouter d'autres noms à cette liste de cours.

Nous pouvons constater, d'après la *Norme de l'enseignement supérieur spécialisé du français de Licence*, que le cours de la culture pour l'E/A du français est tout d'abord un cours de présentation de la culture française, et de la France, qui se complète avec les informations sur les pays francophones et sur la culture occidentale en général. Un autre cours de Communication interculturelle a pour objectif de former les compétences de communication avec les étrangers des étudiants dans leur travail futur.

Mais en réalité, cette Norme n'est pas vraiment strictement appliquée dans toutes les universités où l'on enseigne le français comme matière principale. Par exemple, certaines universités n'ont qu'un cours de culture française, et le reste n'existe plus. D'autres ont soit des cours de culture des pays francophones, soit des cours de culture de France, mais non les deux ensembles. Même si des universités ont à la fois ces deux genres de cours, il est rare de voir les universités qui ont un cours de communication interculturelle.

Nous nous posons la question d'après cette découverte : quelle place occupe l'E/A de la culture dans nos universités. Nous avons beau réclamer depuis des décennies la place de la culture et la compétence interculturelle, mais une petite investigation du syllabus révèle sa place réelle.

Cette réalité de décalage des cours de culture en Chine pourrait s'expliquer d'abord dans l'évolution globale de l'éducation supérieure. Suivant le grand développement économique chinois, les universités chinoises ont connu aussi pendant la première décennie du XXI^{ème} siècle, dans le domaine de l'éducation supérieure, des vagues de réforme dont une consiste à réduire des heures de cours dans son ensemble. L'idée de cette réforme est simple : les étudiants doivent avoir plus de temps pour leurs activités sociales et les formations des compétences générales ; un peu moins sur les cours de spécialités. De ce fait, les heures de certains cours ont été réduites, et certains cours ont été supprimés. Dans la discipline du FLE, c'était souvent les cours « marginaux » qui ont été annulés au profit des cours « principaux » que sont les cours intensifs, les cours d'oral et d'écoute etc., bref, les cours de langue en principe. Il faut avouer aussi que ces derniers, eux aussi, ont été également écourtés. Les cours de culture, dans ce cas-là, ont connu des suppressions ou réductions d'heures. Cependant, les étudiants ont plus de possibilités de suivre les cours à option en chinois qui sont ouverts à tous les étudiants de l'université, ce qui complète également les connaissances générales des étudiants pour former les étudiants aux « compétences générales ».

Une autre raison de ce décalage réside dans le contenu de l'E/A du français dans le Supérieur. Même si la *Norme de l'enseignement supérieur spécialisé du français de Licence* a établi une série de cours sensée être appliquée dans le Supérieur, il existe des différences entre les universités. Si l'on doit impérativement donner un cours de culture générale dans une université, chaque université peut décider son contenu (géographie, histoire, population, politique, etc.), son extension (sur la France, ou sur les pays francophones), et le nombre d'heures du cours. L'université décide le contenu du cours selon sa spécialité, son orientation et ses professeurs. Chaque université possédant différentes ressources matérielles et humaines, les étudiants suivent différents cursus.

3. Comparaison des manuels du cours de la culture

Comme nous venons de voir dans le paragraphe précédent, chaque université peut décider son programme d'enseignement, et souvent l'enseignant a plus de liberté dans son choix du manuel pour le cours de culture (à la différence des manuels pour les cours de FLE sur la langue qui ont été imposés par l'université).

Certains enseignants choisissent un manuel sur le marché, alors que d'autres se contentent des dossiers choisis et conçus par eux-mêmes. Nous voudrions analyser ici les manuels présents sur le marché chinois destinés au cours de culture française.

Il existe deux sortes de manuels de culture sur le marché chinois, à savoir ceux édités par les Français, ensuite introduits en Chine, et ceux qui sont édités par les Chinois. Nous voulons faire une liste non exhaustive ci-dessous :

Édition française :

Carlo C., 2006, *Civilisation progressive du français avec 400 activités* (Niveau débutant), Paris : CLE International (autorisation de vente en Chine à Shanghai Translation Publishing House)

Steele R., 2012, *Civilisation progressive du français avec 400 activités* (Niveau intermédiaire), Paris : CLE International (autorisation de vente en Chine à Shanghai Translation Publishing House)

Édition chinoise :

Wang Xiuli, 2010, *Regards sur la France*, Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press

Ding Xueying, 2006, *Pays et régions francophones*, Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press

Xie Hanai, 1987, *La France*, Shanghai : Shanghai Translation Publishing House

Nous avons choisis deux manuels qui sont les plus récents pour les analyses : *Civilisation progressive du français (Niveau débutant) (1)* et *Regards sur la France (2)*. Puisqu'il est bien difficile de faire une comparaison complète de tous ces manuels dans cet article très court, nous nous concentrons sur deux points seulement : accent sur le texte ou sur l'image. Les deux manuels ont quelques traits en commun. Écrits tous les deux en français, ils ont présenté la culture française en différents thèmes : géographie, les pays et régions francophones, l'économie, la politique, la France et l'Europe, etc., même si les thèmes ne coïncident pas dans les deux manuels. Ils ont mis des exercices après les textes.

3.1. Textes ou images

En feuilletant les livres, on a une première impression très forte sur les deux livres : dans le livre 1, on a adopté beaucoup de photos en couleurs, ce qui lui donne un caractère ludique, vivant et facile d'accès ; par contre dans le livre 2, on a l'impression de se baigner dans des textes, avec peu de photos de petite taille et en noir et blanc, ce qui renvoie à une image sérieuse, froide et rigoureuse. *Dans un marché soumis à une sévère concurrence, l'attrait esthétique du manuel de langue est un atout... Dans le manuel de langue en particulier, ce dernier critère est devenu stratégique : le document iconographique est passé du statut d'illustration - document concourant à l'agrément du travail scolaire - à celui d'outil pédagogique - document sur lequel reposent des démarches d'apprentissage* (Zarate, 1993 : 46). Les photos et les illustrations parlant elles-mêmes sont également un outil pour faire mieux comprendre le texte.

Les photos, aidant à mieux saisir l'esprit des textes, démontrent le contexte, les paysages, l'ambiance des sites ou des événements. D'un côté, cela répond à la première tâche d'une photo : création d'une image, d'une représentation. Si un étudiant n'est jamais allé en Normandie, il peut quand même se faire une idée de cette région à l'aide d'une photo du Mont-Saint-Michel, un des sites à visiter, dans le livre 1 (Carlo, 2006 : 18). Une belle image de ce pays invite ses lecteurs à lire les écrits et à s'y rendre en visite dans l'avenir. Ensuite, une photo a plus qu'une vocation de création d'image : elle donne aussi des informations. Les tableaux avec des chiffres, les plans avec des pourcentages, les encadrés avec des textes plus ou moins longs, qui servent d'escale aux regards, attirent l'attention des lecteurs et mettent en relief les informations minutieusement choisies par l'auteur. En plus, une stratégie de soulignement est mise en oeuvre : les titres et sous-titres sont en grandes lettres, les mots importants dans le texte sont mis en gras.

Tandis que dans le livre 2, les pages remplies de mots et phrases, intercalés d'une ou deux petites images qui ne sont pas, dans la plupart des cas, de vraies photos. Les pages entières en lettres donnent une impression à la fois sérieuse et difficile. Le livre 2 explique plus en détail les connaissances ou les savoirs sur la France. Seuls les plus grands titres sont en grandes lettres, mais les sous-titres en gras, et les sujets englobés par les sous-titres sont seulement soulignés. Cependant, il n'y a pas de mots qui sont mis en relief dans les articles. Le livre 2 possède néanmoins un atout : un CD avec plus de 700 photos et images dedans, qui créent chez les lecteurs un environnement réel du pays et de la culture. Ce livre est vraiment le premier comportant des photos digitales parmi les manuels de culture française. Ces données multimédia, plus faciles pour l'emploi par les enseignants en classe, sont souvent très limitées en termes d'utilisation car les lecteurs ne peuvent pas

toujours voir ces images quand ils ouvrent le livre. Avec cette séparation entre l'image et le texte, nous pouvons constater que, dans ce livre édité par les Chinois, les photos n'ont qu'une fonction : celle d'illustration, abandonnant celle d'information. Si un étudiant prend le livre comme manuel, il va certainement étudier le texte pour bien saisir les informations. Il en résulte que ce livre 2 met encore l'accent sur la compétence linguistique.

De cette différence, nous pouvons comprendre la spécificité du manuel chinois : ce n'est pas seulement pour faire comprendre la culture française aux étudiants, mais également pour leur faire apprendre les mots, les expressions en français. L'objectif linguistique prend toute son importance. C'est un bon exercice de lecture rapide pour les étudiants, car ils n'auront pas beaucoup de temps en classe après avoir compris les textes, surtout dans un manuel de culture où les mots et expressions véhiculent des sens riches.

3.2. Choix du contenu

Les deux livres ont différentes façons d'aborder les thèmes. Par exemple, pour le manuel 1, le grand thème recouvre : La vie au quotidien, avec 6 sujets : « le calendrier, une semaine de travail, une vie d'étudiant, les repas, les courses, les transports ». Ces sujets concernent en fait l'emploi du temps des Français dans leur vie quotidienne, ce qui démontre leur conception du temps. Par contre dans le livre 2, il manque toute la partie de l'emploi du temps des Français à part le thème « Les fêtes françaises ».

Pour les mêmes thèmes des deux livres, leurs façons de présenter les sujets sont différentes. Prenons le premier thème dans les deux livres : la géographie. Dans le livre 1, après une brève présentation de l'ensemble du climat, du relief, etc. de la France, on a présenté les différentes régions françaises en 15 sous-thèmes (36 pages au total) avec des photos de paysage attirantes insérées dans presque chaque page, y compris dans les pages d'exercice. Dans la version vendue en Chine, on a mis également la traduction des titres et sous-titres et le vocabulaire à chaque page.

Dans le livre 2, ce chapitre de géographie est divisé en 6 sous-thèmes (12 pages au total) : *une position géographique privilégiée, un relief varié, une grande diversité de climats, l'hydrographie, les régions et les départements, pays le plus peuplé de l'Europe occidentale* (Wang, 2010 : 1-12). D'ailleurs, il n'y a qu'une carte de France dans les textes, aucune photo. A chaque chapitre, le texte est suivi directement par le vocabulaire, qui est ensuite suivi par les exercices.

Le livre 1 a présenté brièvement la généralité de la géographie française, y compris le relief, le climat, la population, les paysages, etc., tandis que le livre 2 a mis l'accent sur la généralité géographique. Par contre, le livre 1 présente de manière précise les régions et départements de la France, y compris l'agriculture, l'économie, les spécialités, et les coutumes, de chaque région ; or le deuxième ne présente que les chiffres et les lieux des régions. Il paraît que le premier livre a fait des efforts pour constituer une image géographique plus complète avec non seulement des chiffres, mais également la vie autour de cet environnement géographique français. Alors que le deuxième livre souligne les connaissances sur la France. Si le livre 1 a réussi à construire les représentations de l'Autre, de la France, aux étudiants avec des images et des descriptions plus concrètes, le livre 2 se contente d'introduire des connaissances avec les chiffres et les textes plus abstraits. Il faut ajouter que le CD du livre 2 est un véritable avantage dans l'ère du multimédia, et l'emporte sur d'autres livres de culture française sur le marché chinois.

3.3. Défauts des manuels

Ces manuels de culture française sur le marché chinois aujourd'hui ont marqué des générations d'étudiants en Chine suivant leurs approches différentes. Cependant, chaque manuel présente ses avantages et ses défauts.

D'un côté, les deux livres, que nous avons choisis et qui sont les plus récents en la matière en Chine, ont un contenu déjà démodé. Le livre 2 a été publié en 2010 ; le livre 1, sorti en 2003 en France, est traduit et publié en Chine en 2006 avec le même contenu que la version française. Aucun des deux livres n'a été renouvelé jusqu'à nos jours.

Pour le livre 1, certaines informations ne se conforment plus à la réalité de la société française, une douzaine d'années après sa publication. Même si la société n'a pas changé radicalement, il faut remonter quand même à une décennie plus tôt pour comprendre certains événements, par exemple selon ce livre 1, « la crise de la vache folle pénalise encore l'exportation de viande bovine » (Carlo, 2006 : 50) en traitant le sujet des « échanges économiques ». La crise de la vache folle est devenue un événement historique face à la crise financière européenne ou la polémique sur les aliments OGM. Mieux vaut évoquer ces deux derniers événements qui sont plus d'actualité aujourd'hui dans le cours de culture au lieu de rappeler la crise de la vache folle d'il y a 10 ans.

Pour le livre 2, même s'il est édité plus tard : en 2010, les auteurs du livre ne semblent pas vouloir montrer les informations les plus récentes de l'époque. Nous

prenons le sujet de la politique comme exemple. Le chapitre III, intitulé « Les partis politiques et les institutions », a présenté « les partis politiques d'aujourd'hui », « les institutions » et « le droit de vote en France » (Wang, 2010 : 26-35). Le plus étonnant, c'est que ce chapitre n'a même pas présenté le Président de la France. On a beau expliquer la fonction du « Président », et d'autres institutions, à la fin, les étudiants ne connaissent ni le Président, ni le Premier Ministre de la France. Cependant, on peut trouver dans le chapitre II (l'Histoire de la France) tous les noms des Présidents de la V^e République, y compris le Président de l'époque : « Nicolas Sarkozy est le président actuel, il représente la jeune génération (2007) » (Wang, 2010 : 22). Et en plus, il n'y a pas de description autour de ce Président : pas de ses orientations, ni même à quel parti il appartient. Cette stratégie d'abstraction dans le manuel de culture efface normalement les noms ou les affects qui pourraient mieux créer les représentations. Depuis 2010, il s'est passé beaucoup de choses.

Un manuel de culture est obligé de renouveler ses informations chaque année car un cours de culture doit donner des informations qui sont conformes à la société contemporaine. Mais en réalité, ceci est difficile dans sa réalisation.

D'un autre côté, il manque d'activités dans ces deux manuels. Les deux manuels ont tous les deux conçu des exercices.

Le livre 2 examine le plus souvent les points de connaissances expliquées dans le texte. Les étudiants qui font ce genre d'exercices vont réciter par cœur les points importants du texte. Par exemple, dans le chapitre « La Francophonie », on a posé plusieurs questions sur les capitales de différents pays : « quelle est la capitale de (la Suisse, du Québec, du Mali...) » ? Il est nécessaire d'apprendre les points importants d'une culture étrangère mais le cours de culture ne devrait pas se contenter de demander aux étudiants de mémoriser ces points. Il existe également dans ce manuel quelques exercices de langue. Nous pouvons constater que l'objectif du livre, pour une part au moins, est de renforcer la compétence linguistique des étudiants.

Alors que le livre 1 a un nombre d'exercices assez important en termes de connaissances et de réflexion sur un sujet donné, il souligne plus la réflexion sur les thèmes sociaux, économiques, politiques, etc. par l'observation des étudiants eux-mêmes. Il amène souvent les lecteurs à réfléchir sur leurs propres cultures, ce qui va aider les étudiants à une reconstruction de ses représentations d'eux-mêmes et de l'Autre.

Mais les deux livres n'ont pas conçu d'exercices d'activités. L'E/A de culture est d'autant plus efficace s'il peut prescrire les activités visant la construction des représentations de l'Autre. « La notion d'acteur social est reconnue ponctuellement

dans le *Cadre*², mais reste supplantée par celle d'apprenant. Si ce dernier terme renvoie bien à une réalité effective, celle d'un apprentissage en cours, il enferme l'individu dans une tâche » (Zarate, 2003 : 117). En introduisant la notion d'acteur social dans la classe, on définit les apprenants comme un acteur qui agit et qui remplit des tâches. Les apprenants doivent savoir se comporter selon les différents milieux d'action. Un cours de culture est également une occasion de faire bouger les apprenants en leur donnant des objectifs précis.

D'après ces comparaisons, il est clair que les manuels de culture existant sur le marché chinois suivent différentes présentations. Ceci ne veut pas dire qu'un manuel édité par les Français est forcément mieux qu'un manuel édité par les Chinois. Mais il est à noter que le cours de culture est une occasion pour les étudiants d'ouvrir leurs horizons de pensées envers l'Autre, envers les étrangers. L'introduction des représentations de l'Autre, comme la conception du temps, de l'espace des Français, est nécessaire. Il ne s'agit pas seulement pour les étudiants d'acquérir les connaissances relatives à la France, ou les compétences linguistiques, mais aussi de comprendre les représentations de l'Autre, ce qui les amène à réfléchir sur eux-mêmes et sur leur propre culture.

4. Perspective des représentations de l'étranger

Nous pouvons diviser une culture en deux genres : culture dite « cultivée » et culture pratique ou quotidienne. Dans une société donnée, ces deux cultures s'entremêlent, s'interagissent, et se modifient. L'enseignement d'une langue étrangère, s'il veut combler les attentes des étudiants et de la société, devrait comprendre ces deux cultures. Selon Porcher, la culture possède plusieurs composantes : la première est évidemment la « culture cultivée », qui a longtemps été la seule présente dans les méthodes de langues (littérature, histoire, politique, arts) ; la deuxième est dans le linguiste (les différences de la valeur des mots sont de nature culturelle) ; la dernière peut se trouver dans les « pratiques culturelles » (Porcher, 2004 : 54-55). La distinction de ces différents niveaux de culture est extrêmement importante dans la conception d'un cours de culture. Ce n'est pas parce qu'il s'agit de l'E/A d'une langue étrangère que la culture se situe aux premier et deuxième niveaux. Les « pratiques culturelles », situées au troisième niveau, englobent les choses évidentes et très présentes dans la vie quotidienne, sont souvent ignorées et laissées tomber en tant que choses banales, donc invisibles.

Les approches discursives de la culture-civilisation proposées par Beacco voulaient formuler une finalité éducative pour l'E/A de la culture-civilisation en classe de langue dans les termes méthodologiques suivants : *faire passer les*

apprenants de leurs représentations initiales, fermées ou spontanément affectivisées (compactes, raréfiées et brutes) à une prise de conscience de la complexité des cultures-civilisations par la mise en place d'une compétence de repérage dans un milieu étranger non familier, au moyen de pratiques d'observation et de découverte prenant appui sur des documents issus des différentes formes discursives du savoir social, sollicités en classe en fonction de leurs caractéristiques cognitives et linguistiques (Beacco, 2000 : 165). Les différents supports pourraient être utilisés dans une grande complexité dans le but de sensibiliser les étudiants à la culture étrangère. De ce point de vue, les manuels auraient pour but d'aider l'enseignant à développer les compétences des étudiants de repérage dans un milieu étranger.

L'approche dite interculturelle a surgi dans le contexte d'une époque postmoderne qui prône le pluralisme et l'individualisme. *L'approche interculturelle rompt avec le point de vue objectiviste et structuraliste puisqu'elle s'intéresse à la production de la culture par le sujet lui-même, aux stratégies qu'il développe sans pour autant postuler qu'il en a toujours conscience* (Abdallah-Pretceille, 1999 : 54). L'approche interculturelle en tant que base théorique, favorise la promotion d'une évolution positive des images de soi et d'autrui. *Depuis les années 80, on trouve dans l'approche interculturelle des thèmes visant à sensibiliser l'apprenant non seulement à la langue mais également aux expériences interculturelles, aux stéréotypes, à la construction du sens, etc.* (Neuner, 2003 :22). D'ailleurs, elle cherche à introduire une réflexion sur des valeurs sur lesquelles se construit une société et à comprendre celle-ci dans sa complexité et ses contradictions. Une des composantes de l'interculturel pourrait être englobée dans un phénomène de représentations en contraste, qui se construit dans un processus d'échanges entre la culture maternelle et la culture étrangère dans le but de franchir les barrières, d'accepter la réciprocité et la solidarité entre peuples.

La culture cultivée ou la culture savante ne suffisent pas aux besoins de l'apprenant étranger à l'époque où la mobilité devient un mode de vie. En effet, ce que celui-ci souhaite, ce n'est pas devenir culturellement une personne d'une nation étrangère, mais essaie d'atteindre la compréhension des autres et d'être compris d'eux. Il est important pour lui d'acquérir une culture comportementale, liée au vécu quotidien des locuteurs bien plus que les connaissances concernant la culture cultivée. En effet, les cours de culture pourraient être de bonnes occasions pour les étudiants parce qu'on y introduit des rencontres de cultures, et de représentations, ce qui entraîne des changements de représentations sur l'autre culture chez les étudiants.

La façon adéquate selon la notion des « représentations de l'étranger » proposée par Zarate, c'est *la prise en compte explicite des représentations* (Zarate, 1993 :

41). *Comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre (ibid. : 37)*. La culture étant imprégnée de l'implicite, il faut en premier lieu aider les étudiants à expliciter l'implicite. Il s'agit d'un processus de déconstruction dans les représentations de l'apprenant, et ce processus s'ensuit d'un autre qu'est la construction des nouvelles représentations de l'étranger, et de sa propre culture. Les représentations de l'étranger, souvent présentées sous forme de stéréotype ou de préjugé, se trouvent dans la tête de chaque personne, dans toutes les communautés, et peuvent être communiquées entre les membres d'une communauté.

Un cours de culture française devrait d'abord aider les apprenants à déconstruire les stéréotypes, les préjugés envers les Français. Ce processus de déconstruction s'accompagne d'une reconstruction des représentations des étrangers en explicitant les règles invisibles dans la société française et surtout dans leur propre société qui est la société chinoise. Un manuel de culture ne devrait pas se contenter de donner des connaissances, mais plutôt suivre ce processus de déconstruction-reconstruction. En ce qui concerne l'enseignant, il peut jouer un rôle primordial, *l'enseignant se voit ici proposer un rôle social accru : sans être exclusivement un utilisateur expérimenté des outils d'enseignement disponibles, il intervient à part entière dans la conception de son matériel en établissant un diagnostic des variables culturelles, en évaluant la pertinence du matériel existant, pour l'adapter, le détourner parfois de son usage explicite, ou pour construire des démarches qui s'inscrivent en contrepoint (ibid. : 71)*. L'enseignant de langue lui-même doit d'abord être un bon acteur social qui comprend bien le sens des actions dans les deux différentes cultures.

Une perspective actionnelle pourrait être envisagée dans le cours de la culture. En Europe, le CECR privilège cette perspective par tâche, *l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)*. La perspective actionnelle par tâche pourrait être présente dans les manuels de culture ainsi qu'en classe de culture en particulier. *Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec l'autre en langue étrangère. La langue n'est plus (ou plus seulement) un instrument de communication, mais un instrument d'action sociale (Puren, 2005 : 57)*. En travaillant ensemble, on pourra réaliser une co-culture, une culture

partagée à travers une co-action avec les partenaires dans un contexte culturellement défini. Il est peut-être un peu difficile pour l'enseignant, car ce genre de tâches demande en plus d'une capacité linguistique, une capacité socio-culturelle de la culture maternelle de l'apprenant et de la culture cible.

Conclusion

Comme Beacco le souligne, *il serait hasardeux de laisser croire que les méthodologies d'enseignement qui ont cours en didactique de la culture-civilisation procèdent de démarches réfléchies, contrôlées par une interprétation claire de ce que l'on entend par 'civilisation', par 'culture' ou par 'culturel'* (Beacco, 2000 : 22). Nous pouvons observer un certain désordre dans l'E/A de la culture dans les universités chinoises d'après l'analyse de la situation des cours de la culture française. Mais ce n'est pas un cas particulier, parce que nous pourrions trouver le même phénomène en Chine et ailleurs. Nous voulons, par ce petit article, d'abord attirer l'attention des chercheurs et des enseignants sur l'E/A de la culture dans les cours de FLE en Chine.

Les manuels de culture française qui existent sur le marché chinois mettent, pour la plupart, l'accent sur les points culturels à retenir, ou sur les points linguistiques qui visent la compétence linguistique. Alors qu'un cours de culture est différent d'un cours de langue dans son contenu et dans sa réalisation. Si un manuel de langue attache de l'importance aux textes, un manuel de culture doit faire attention à l'image, à la mise en page, et à la longueur des textes. Le choix du contenu d'un manuel de culture est aussi très important.

Les représentations de l'étranger nous permettent d'ouvrir un nouvel horizon dans l'organisation et la programmation de ce cours. L'approche interculturelle nous amène à réfléchir sur le sens des actions sociales et des expériences vécues. Avec la perspective de l'action appliquée dans ce cours, l'apprenant pourra acquérir non seulement des connaissances culturelles, mais aussi les représentations de l'étranger et de soi-même. L'apprenant aura de l'expérience interculturelle en remplissant des tâches dans un cours. Ces actions pourront l'aider à mieux agir dans de vraies situations de communication. Il sera plus sûr et plus à l'aise dans les rencontres futures avec les personnes issues de différentes cultures.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 1999. *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Beacco, J.-C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*. Paris : Hachette.
- Bel, D., Haedy M. 2011. « Présentation ». *Synergies Chine*, Revue du GERFLINT, n°6, p.7-10. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Chine6/presentation.pdf> [consulté le 20 mars 2015].
- Cao, D.-M. 2011. *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine*, Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- Ding, X.-Y. 2006. *Pays et régions francophones*, Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press.
- Neuner, G. 2003. « Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes », *La compétence interculturelle*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe
- Porcher, L. 2004. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Puren, C. 2005. « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques ». *Synergie Chine*, Revue du GERFLINT, n°1, p.51-62.
- Steele R. 2012. *Civilisation progressive du français avec 400 activités (Niveau intermédiaire)*. Paris : CLE International (autorisation de vente en Chine à Shanghai Translation Publishing House)
- Xie, H.-N. 1987. *La France*, Shanghai : Shanghai Translation Publishing House.
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier.
- Zarate, G. 2003. « Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles », *La compétence interculturelle*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Zhang, H.-L. 2007. *Intercultural approach to foreign language teaching*, Shanghai : Shanghai Foreign language education press.
- Zheng, L.-H., Desjeux, D., Boisard, A.-S. 2003. *Comment les Chinois voient les Européens*. Paris : PUF.

Manuels analysés :

- Carlo, C. 2006. *Civilisation progressive du français avec 400 activités (Niveau débutant)*, Paris : CLE International (autorisation de vente en Chine à Shanghai Translation Publishing House).
- Wang, X.-L. 2010, *Regards sur la France*, Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press.

Notes

1. Citation traduite du chinois : 20世纪50、60年代外语教学以文学欣赏为主要目的, 有关目的文化中的历史人物、重大事件、宗教礼仪等一系列被称为大写文化 (Big C) 的内容被收入教材, 他们通常与课文的语言重点毫无关系, 只是作为背景知识介绍给学生, 以便于他们阅读文学原著。中国的《英美概况》就是用这种方式处理文化教学的。
2. Le Cadre : le Cadre européen commun de référence pour les langues