

Université de Montréal

**Économie politique du développement de l'enseignement
du français en Chine au niveau universitaire
Entre discours et réalités**

par David BEL

**Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation**

Thèse présentée
en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences de l'éducation
Option didactique

Avril 2017

© David Bel, 2017

Résumé

Depuis le début des années 2000, les programmes universitaires de français (spécialité, 法语专业) connaissent une croissance exponentielle en Chine (+ 340% en 15 ans) alors que leur nombre avait augmenté de manière plutôt modérée et irrégulière entre 1949 et 1999. Cette croissance est aujourd'hui mal connue, mal mesurée et mal expliquée. La présente thèse tente, dans une perspective critique, de répondre à cette triple insatisfaction en proposant de considérer ce phénomène bien étonnant sous l'angle d'une approche en économie politique des langues couplée à une vision sociohistorique. Les données de recherche sont de deux natures : une enquête de terrain visant à mieux cerner la réalité de cette croissance, ainsi que des entrevues d'enseignants et d'étudiants de français et de directeurs, réalisées notamment – mais pas uniquement – dans deux universités.

La perspective sociohistorique adoptée a permis de mieux comprendre l'évolution précédant 2000 de même que ce qu'il se passe depuis (croissance exponentielle et explosion de l'offre). Il apparaît ainsi que l'histoire de ces programmes de français de 1949 à 1999 – soit avant le boom des années 2000 – ne s'inscrit pas nécessairement dans les cadres chronologiques et explicatifs habituels.

Quant à l'analyse de la période contemporaine (depuis 2000), elle a été menée en adoptant une perspective d'économie politique, ce qui revient à considérer l'enseignement universitaire des langues étrangères en Chine comme un marché, dont il faut comprendre le mode de fonctionnement – qui sont les acheteurs ? Qui sont les vendeurs ? Comment les prix sont-ils fixés ? – de même que la place que le français y occupe. Dans ce cadre, outre l'image positive du français, il apparaît surtout que cette langue est impliquée dans des enjeux qui la dépassent. Les universités (l'offre) subissent une pression politique très forte (dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur) qui les incite à multiplier leur offre de programmes (ndlr : le nombre de spécialités offertes), notamment les langues étrangères et de ce fait le français, dont le développement apparaît alors et surtout comme une externalité positive. Quant aux étudiants, il ne s'agit pas tant d'acquérir un capital linguistique monnayable sur le marché du travail qu'un capital symbolique lié à la réputation de l'université où le français est appris, capital qui jouera un rôle et pourra éventuellement être converti en un « bon travail ».

Le français ne s'avère ainsi pas l'élément décisif sauf cas particulier, comme les perspectives professionnelles croissantes offertes par l'Afrique, continent qui fait une apparition non prévue dans le paysage de la francophonie universitaire chinoise.

Les implications didactiques de cette étude sont nombreuses, de la complexité des représentations sur le français mises à jour qui influencent autant son enseignement que son apprentissage, à l'articulation entre motivation et « investissement langagier » des étudiants, en passant par les enjeux de la prise en compte de la diversité, notamment francophone.

Cette thèse invite enfin plus généralement à réfléchir à la manière dont on parle du développement de l'enseignement d'une langue étrangère dans un pays donné.

Mots-clés : Enseignement du français en Chine, économie politique des langues, universités chinoises, francophonie universitaire chinoise.

Abstract

In China, since 2000, university programs offered in French (« specialty, 法语专业) have grown exponentially (+ 340% in 15 years), whereas between 1949 and 1999, their number had grown relatively moderately and irregularly. This growth since 2000 is little known, poorly measured and inadequately explained. This thesis will attempt, through a critical perspective to counter this, proposing an analysis of this surprising phenomenon through an approach that draws on political economy and a sociohistorical analysis. Two types of data are drawn upon: a survey to provide a better portrait of the growth of programs, and interviews with different actors: teachers, students and program directors that were conducted primarily in two universities.

The sociohistorical perspective allowed for a better understanding of how programmes developed prior to 2000 and then their exponential growth (a veritable explosion of program offerings). It seems that the history of French programs from 1949 to 1999 - prior to the boom that took place after 2000 – does not fit in the chronological framework and explanations usually offered. As for the contemporary period, we can through a political economy perspective, consider university-offered French programs in China as a ‘market’, which then allows for an analysis of how this market functions (who are the buyers? Who are the vendors? How are prices determined?). Within this theoretical framework, even if French is valued positively, it becomes apparent that it is closely woven into stakes that go beyond language. Universities (the offer) are under very strong political pressure (in a context of massification of post-secondary education) to multiply the programs that they offer, including foreign language programs and more specifically French programs. As for students, it seems to be much less about their acquisition of linguistic capital convertible on a work market than about a symbolic capital linked to the reputation of the university where they study French, capital that can play a role and be converted into access to work opportunities. The value of French is less a decisive element, except in some cases where it can open professional opportunities in Africa, a continent that was not included in the landscape of French as presented by universities in China.

The curriculum and instruction implications of this study are numerous, whether it comes to the complexity of representations of French language and culture that are revealed and which

impact teaching and learning, or the stakes around a larger depiction of diversity within the francophone world. This thesis invites us to rethink how we approach the development of teaching a foreign language in specific contexts, such as China.

Keywords: Teaching of French in China, political economy of languages, Chinese universities.

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	x
Liste des figures.....	xii
Liste des sigles et des abréviations.....	xiii
Remerciements.....	xvii
INTRODUCTION GÉNÉRALE – Premiers positionnements.....	1
1. Un didacticien en économie politique des langues.....	1
2. Constructivisme et réflexivité : d’où je parle et ce que ça m’apporte.....	4
3. Plan de la thèse.....	8
CHAPITRE I – Contexte et problématique.....	11
Introduction – Un phénomène étonnant : le fort développement de l’enseignement du français en Chine au niveau universitaire depuis 2000.....	11
1. Des changements qui interrogent.....	13
1.1 Les explications internes.....	13
1.2 Les explications externes et générales (non propres à la situation chinoise).....	16
2. Présentation de la situation : existence de limites.....	17
2.1 Une première limite : la non-prise en compte de la multiplication des acteurs, de leur rôle ainsi que des enjeux dans lesquels ils sont impliqués.....	17
2.2 Une deuxième limite : comment se définissent les termes du débat dans la situation analysée ?.....	22
2.3 Une troisième limite : les discours spécialistes portant sur le développement de l’enseignement des langues étrangères.....	29
3. Problématique de la thèse.....	38
4. Précisions terminologiques préalables.....	39
4.1 Comment nommer et définir ces programmes de français ?.....	39
4.2 Le niveau des universités.....	41

CHAPITRE II - Positionnements épistémologiques et cadre théorique	43
Introduction.....	43
1. L'économie politique : une introduction.....	46
1.1 La théorie néo-classique en économie et sa critique.....	46
1.2 Qu'est-ce que l'économie politique ?	52
2. L'économie politique des langues	55
2.1 Critique bourdieusienne d'une certaine linguistique	55
2.2 L'économie politique des langues	57
2.3 Les recherches en économie politique des langues.....	61
3. L'économie politique pour mieux comprendre le développement de l'enseignement universitaire du français en Chine.....	67
3.1 Économie politique et courant critique	67
3.2 Pourquoi parler d'histoire ?	68
3.3 Une analyse située d'une réalité construite par les acteurs sociaux.....	72
Conclusion et questions spécifiques	75
Questions spécifiques.....	78
CHAPITRE III – Méthodologie de la recherche	81
Introduction.....	81
1. Genèse et mise en place d'une recherche	81
1.1 Une construction de la recherche en plusieurs temps	81
1.2 La « construction » des données	86
2. Une enquête sociohistorique pour une meilleure compréhension du terrain et du phénomène étudiés.....	87
2.1 Deux projets contributeurs.....	88
2.2 Enquête de terrain, croisement des sources et recherche documentaire fouillée	89
3. Des entrevues avec des acteurs de terrain pour une co-construction de sens	92
3.1 Un échantillonnage de type intentionnel.....	92
3.2 Entrevues : modalités, thèmes.....	98
4. Analyse - interprétation des données et production d'un récit « d'explication compréhensive »	107
4.1 Préambule	107

4.2 Analyse et interprétation du premier ensemble de données.....	110
4.3 Analyse et interprétation du deuxième ensemble de données	113
4.4 Établir des liens.....	115
5. La construction d'un récit, la production d'un savoir.....	118
5.1 Le récit produit.....	118
5.2 Quel statut pour les connaissances produites ?	120
5.3 Considérations éthiques	122
Conclusion : des garde-fous plutôt que des critères de scientificité	124
CHAPITRE IV – L'enseignement universitaire de français en Chine nouvelle depuis 1949 : quelle histoire ?	125
Introduction.....	125
1 Première vague : de 1950 à 1957.....	129
1.1 Aperçu général	129
1.2 Éléments contextuels	130
1.3 Retour sur l'offre universitaire de français	135
Conclusion pour la première vague	138
2. Deuxième vague : de 1960 à 1965.....	142
2.1 Aperçu général	142
2.2 Éléments contextuels (1957-1965)	143
2.3 Retour sur l'offre universitaire de français	145
Conclusion pour la deuxième vague	148
3. Troisième vague : de 1970 à 1974	149
3.1 Aperçu général	149
3.2 Éléments contextuels (1965-1974)	150
3.3 Retour sur l'offre universitaire de français	153
Conclusion pour la troisième vague.....	156
4. Quatrième vague : de 1978 à 1980	157
4.1 Aperçu général	157
4.2 Éléments contextuels (1974-1980)	157
4.3 Retour sur l'offre universitaire de français	161
Conclusion pour la quatrième vague.....	161

5. Aucune ouverture de 1980 à 1990	161
5.1 Aperçu général	161
5.2 Éléments contextuels (1980-1990)	162
5.3 Retour sur l'offre universitaire de français	166
6. Cinquième vague : de 1990 à 1998.....	169
6.1 Aperçu général	169
6.2 Éléments contextuels (1990-1998)	169
6.3 Retour sur l'offre universitaire de français	172
Conclusion pour la cinquième vague.....	174
Conclusion du chapitre IV	174
CHAPITRE V – L'enseignement universitaire de français en Chine depuis 2000 : quelle histoire!	181
Introduction.....	181
1. L'offre universitaire de français depuis 2000 : un « tsunami », vraiment ?	182
1.1 Une croissance à décrire	182
1.2 Les raisons d'une croissance à relativiser.....	187
1.3. Les fragilités d'une croissance : des contrastes saisissants qui interrogent	203
Bilan et retour sur analyse.....	208
2. Côté demande : le français, un capital ?	210
2.1 L'image positive du français : « une langue romantique et un pays magnifique » ..	210
2.2 Le choix du français passé à la loupe.....	212
2.3 École, stratification et mobilités sociales : et le français dans tout ça ?	220
Conclusion du chapitre V.....	225
CHAPITRE VI – L'enseignement universitaire de français en Chine de nos jours : quelles histoires ? Les implications didactiques	227
Introduction.....	227
Préambule : plusieurs générations d'étudiants de français.	229
1. Quelles représentations pour le français ?	232
1.1 Le français et les autres langues : quelques questions pour y voir plus clair.....	232
1.2 Les représentations sur le français : des stéréotypes partagés, mais discutés.....	236
1.3 Le français : des représentations en évolution	238

2. Quels enjeux pour les étudiants, les enseignants et les départements / sections de français ?	246
2.1 Contrariétés étudiantes.....	246
2.2 Les enseignants et les départements / sections de français face à la question de la norme de référence.....	258
3. Perspectives et recommandation didactiques.....	262
3.1 Quelle prise en compte de quelle diversité ?	262
3.2 L'emprise du discours officiel, un obstacle ?	269
Conclusion du chapitre VI	271
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	273
1. Retour sur les questions de recherche	273
2. Comment parler du développement de l'enseignement d'une langue étrangère ?	277
3. Regrets, limites et perspectives.....	278
3.1 Regrets, limites	278
3.2 Perspectives.....	280
BIBLIOGRAPHIE	ii
ANNEXE 1 – Liste des entrevues	ii
ANNEXE 2 – Conventions de transcription.....	iv
ANNEXE 3 – Pour une nouvelle périodisation de l'histoire de l'enseignement du français dans les universités chinoises depuis 1949	vi
ANNEXE 4 – Nombre de spécialités de langues étrangères offertes en 1980 et en 2013 : quelques exemples d'universités.....	i
ANNEXE 5 – Universités chinoises ayant un programme de <i>benke</i> de français (spécialité de français, 法语专业) en 1999, à la veille du mouvement de massification de l'enseignement supérieur.....	iii

Liste des tableaux

Tableau I.	Hiéarchie des établissements d'enseignement supérieur chinois	42
Tableau II.	Liste des ouvertures de spécialités universitaires de français entre 1950 et 1957 129	
Tableau III.	Exemples d'ouverture d'autres spécialités de langues étrangères dans des universités / instituts ayant ouvert une spécialité de français (première vague).....	141
Tableau IV.	Liste des ouvertures de spécialités universitaires de français entre 1960 et 1965 142	
Tableau V.	Exemples d'ouverture d'autres spécialités de langues étrangères dans des universités / instituts ayant ouvert une spécialité de français (deuxième vague)	148
Tableau VI.	Liste des ouvertures de spécialités universitaires de français entre 1970 et 1974 149	
Tableau VII.	Proposition d'un nouveau découpage chronologique concernant l'histoire des de l'ouverture des spécialités de français entre 1966 et 1975.....	155
Tableau VIII.	Exemples d'ouverture d'autres spécialités de langues étrangères dans des universités / instituts ayant ouvert une spécialité de français (troisième vague)	155
Tableau IX.	Liste des ouvertures de spécialités universitaires de français 1978 et 1980 ...	157
Tableau X.	Ouvertures de programmes de deuxième et troisième cycles entre 1980 et 1990 168	
Tableau XI.	Liste des ouvertures de spécialités universitaires de français entre 1990 et 1998 169	
Tableau XII.	Ouverture des spécialités universitaires de français entre 1952 et 1999 : évolution géographique.....	175
Tableau XIII.	Distorsions chronologiques.....	176
Tableau XIV.	Vagues d'ouvertures de spécialités universitaires de français, classées par ordre d'importance.....	177
Tableau XV.	Taux de croissance annuel du nombre d'universités ouvrant une spécialité de français 182	

Tableau XVI. Évolution des effectifs étudiants des programmes universitaires de français (spécialité, 法语专业) entre 1999 et 2013	183
Tableau XVII. Croissance des programmes universitaires de français par niveau d'établissement de 2000 à 2013	185
Tableau XVIII. Nombre de spécialités de langues étrangères offertes en 1980 et en 2013 : quelques exemples d'universités.....	196
Tableau XIX. Évolution du nombre total de sections de langues étrangères avant et après la massification : quelques exemples.....	197
Tableau XX. Nombre total de programmes universitaires de français en 2014.....	203
Tableau XXI. Tableau comparatif (intergénérationnel) : comment le choix du français s'est-il fait ?	230

Liste des figures

Figure 1. Évolution du nombre d'universités offrant une spécialité de français (法语专业) en Chine de 1949 à 2014.....	127
---	-----

Liste des sigles et des abréviations

ACPF = Association chinoise des professeurs de français

APL = Armée populaire de libération

AUF = Agence universitaire de la francophonie

CNU = Conseil national des universités

DEA = Diplôme d'étude approfondie

FLE/S = français langue étrangère / seconde

LV1 = Langue vivante 1

LV2 = Langue vivante 2

OIF = Organisation internationale de la francophonie

PCC = Parti communiste chinois

RPC = République populaire de Chine

SCAC = Service de coopération et d'action culturelle

URSS = Union des Républiques socialistes soviétiques

Aux services publics

Remerciements

Au moment où cette longue aventure doctorale se termine, je tiens à tout particulièrement remercier Patricia Lamarre, ma directrice de thèse, d'abord pour la confiance qu'elle m'a d'emblée accordée. Par la suite, au cours de ces sept longues années, Patricia a su prêter une oreille attentive et respectueuse et m'a constamment encouragé ; elle a su encadrer le bouillonnement d'idées que je vivais en trouvant toujours les mots justes pour m'accompagner et me faire grandir intellectuellement. Mais une thèse ne s'écrit pas seulement accompagné de sa directrice. C'est une véritable aventure de recherche, qui s'étale sur plusieurs années, un parcours de formation et de construction au cours duquel les rencontres, les échanges avec d'autres chercheurs sont primordiaux. Je voudrais en tout premier lieu citer et remercier Fu Rong qui a accepté d'assurer la codirection de cette thèse. Dans un environnement académique qu'il ne connaissait pas, il s'est plié à toutes les étapes, parfois contraignantes, d'une thèse de doctorat au Canada. Je tenais à avoir un professeur chinois pour me codiriger. Fu Rong a accepté cette tâche et je ne l'ai jamais regretté. Par ailleurs, Patricia a monté un comité de direction informel, qui m'a accompagné notamment lors des étapes essentielles de l'examen de synthèse et du devis de recherche : Fu Rong déjà cité ainsi qu'Isabelle Montesinos-Gelet et Danièle Moore. Un grand merci pour leurs remarques toujours très pertinentes et leurs encouragements constants. Merci également aux autres membres du jury d'avoir accepté cette mission, notamment Alexandra Jaffé.

La fréquentation d'équipes de recherche et de chercheurs a été particulièrement précieuse, notamment pour les discussions stimulantes qu'elle permet, ce qui montre, s'il en était encore besoin, qu'une bonne recherche en sciences humaines et sociales est d'abord et avant tout un échange intellectuel. Ceci a été particulièrement vrai avec « l'équipe de Tours » que je remercie très chaleureusement : ma grande complice Emmanuelle Huver tout d'abord (quelle femme passionnante!) mais aussi Valentin Feussi, Marc Debono et bien sûr Véronique Castellotti, grande source d'inspiration et que je remercie tout particulièrement pour son exigence intellectuelle sans concession, seule à même de faire progresser. Une pensée également pour mes amis du RIMES, avec qui les rencontres ont toujours été humainement et intellectuellement stimulantes : Gilles Breton, Jean-Paul Laurens, Bui Tran Phuong, Olivier Garro... Une pensée toute particulière et pleine d'émotions pour Mario Laforest, parti beaucoup trop vite, beaucoup trop tôt, un ami et un modèle, faisant les choses sérieusement sans jamais trop se prendre au sérieux. Il y a également ceux qui m'ont accompagné et lancé avant même que le projet de thèse ne soit dans les tuyaux ou tout au début : Claude Germain, toujours d'une grande modestie et d'une grande ouverture d'esprit, que je remercie pour ses conseils toujours très précieux et pour le rôle décisif qu'il a joué au début de cette aventure doctorale, Jean-Jacques Richer pour m'avoir mis sur les rails de la recherche et m'en avoir donné le goût, Wu Jianli (Amy) pour son soutien professionnel et amical.

Sur une note plus personnelle, je tiens à remercier « ma belle Fred », non seulement pour son travail ô combien précieux et apprécié de relecture rigoureuse de ce manuscrit, mais parce qu'elle a su m'ouvrir de nombreuses portes par des discussions toujours stimulantes ; Mao Rongkun, avec qui les échanges ont toujours été très fructueux et de grande qualité ; d'autres personnes également qui, à un moment ou à un autre, d'une manière ou d'une autre, ont su trouver les mots justes d'encouragement, de soutien, promulgué les bons conseils pour terminer cette entreprise, apporté des compléments d'informations : Lucie Godard, Martine Peters, Xu Yan, Béatrice Bouvier-Laffitte, Catherine Levasseur ... Et bien sûr, « l'équipe de Nanhai ».

Un grand merci aux universités qui m'ont reçu ainsi qu'à tous les participants à cette recherche qui ne peuvent, pour des raisons éthiques, être nommés : qu'ils soient ici très chaleureusement remerciés pour leur contribution sans laquelle cette thèse n'aurait jamais été possible, ce qui inclut les personnels très dévoués de l'Ambassade et des Consulats de France en Chine et l'OIF.

Un très grand merci à ma famille, notamment à ma mère et à mon frère, mes deux piliers dans ma vie, pour leur soutien indéfectible.

Finally, last but not least, my wife, Xue, I married the same year I started my doctorate enterprise. I want to thank her for her constant support and love.

你问我愛你有多深
我愛你有幾分
我的情也真
我的愛也真
月亮代表我的心

INTRODUCTION GÉNÉRALE – Premiers positionnements

Ici j'ai la claire sensation d'une vie foisonnante. Ici je vais pouvoir m'arrêter et planter ma tente.
B. Malinowski, Journal d'ethnographe, samedi 1^{er} décembre 1917 (1985, p. 148)

1. Un didacticien en économie politique des langues

Parodiant le titre d'un article de Marc Debono (2015) qui lui-même parodiait le titre de l'ouvrage célèbre de Michaux, *Un barbare en Asie*, je souhaite poser la question de savoir si un didacticien peut se mêler d'économie politique.

En a-t-il le droit ?

Est-ce son domaine ?

Est-ce encore son territoire ?

Au cours de mon parcours professionnel et de recherche, cette question ne m'est pas venue d'emblée, même si intuitivement, de nombreux éléments ont petit à petit et toujours de manière plus insistante frappé à la porte... de la salle de classe.

Cet « autour » de la salle de classe, dont il est difficile (souhaitable ? possible ?) de faire abstraction, a commencé à se manifester dès le début de mon séjour en Chine, au cours de très longues et passionnées discussions avec mes collègues sur la « méthode traditionnelle » qui, dans la bouche de mes interlocuteurs chinois, devenait rapidement, insidieusement et presque naturellement, la « méthode traditionnelle chinoise ». Ce besoin d'ajouter une épithète nationale dans des discussions animées, où étaient mises en parallèle ladite méthode et l'approche communicative, n'était pas sans interroger, notamment le sujet exact de la discussion et, finalement, ce qui était véritablement *en jeu*. J'avais ainsi l'impression que ces débats, qui avaient toutes les apparences de débats purement didactiques (« quelle est la meilleure méthode pour enseigner une langue étrangère ? »), ne l'étaient pas tout à fait : une « approche occidentale », « communicative », débarquée avec l'ouverture du pays et à laquelle on prête une efficacité insolente « ailleurs », mais qui ne « marche pas en Chine » (*sic*), « ne convient pas aux Chinois » (*sic*), « n'est pas adaptée à la culture éducative des Chinois » (*sic*),

comme peut l'être la « méthode chinoise ». De tels propos, entendus très souvent, ont surtout eu pour effet de me convaincre que réduire la didactique à ce qui se passe dans la salle de classe, en faisant abstraction du contexte environnant et des enjeux, nombreux et variés (dans le cas cité, un besoin – semble-t-il – de s'affirmer en tant que Chinois, avec des caractéristiques propres, sur la scène didactique nationale et internationale), n'était pas la meilleure manière de concevoir cette discipline. Cette intuition s'est confirmée plus tard lorsque j'ai travaillé, dans le cadre de mon mémoire de master 2¹, sur l'ingénierie curriculaire. En adoptant une approche par partie prenante, dans le cadre d'une étude de cas (réelle) portant sur la mise en place d'un nouveau programme de français et la réforme des programmes d'anglais existants dans une université chinoise, j'ai pleinement pris la mesure des éléments pouvant entraver, voire bloquer, une réforme (quelle qu'elle soit : méthode d'enseignement, manuels, procédés d'évaluation...), qu'il s'agisse du refus de ce que les spécialistes anglophones en ingénierie curriculaire nomment les « gardiens du temple² » (les bureaux d'enseignement, les administrations qui doivent faire appliquer à la lettre ce qui est la loi) ou des crispations de ceux qui n'ont pas intérêt au changement. Encore une fois, des enjeux autres que le seul souci de faire réussir les étudiants ou d'utiliser les meilleurs outils possibles étaient à l'œuvre. Enfin, il y a ce qu'on ne s'explique pas.

Le développement spectaculaire de l'enseignement du français en Chine au niveau universitaire, que j'ai constaté dès mon arrivée dans ce pays en 2005, a très vite attiré mon attention, non parce qu'il m'impressionnait, mais parce que je le considérais comme une véritable curiosité, et ce pour plusieurs raisons. La première est que ce développement m'apparaissait paradoxal, voire « étrange ». Baigné dans l'idéologie dominante proclamant la victoire de l'anglais sur tous les terrains et l'obligation pour toutes les autres langues de céder la place, j'éprouvais une certaine difficulté à comprendre qu'il en soit autrement en Chine. Un autre élément venait contrarier ma vision très franco-centrée de l'époque : ce développement ne se faisait pas en concurrence avec l'anglais (qui conserve sa place largement dominante en

¹ « L'innovation dans les curriculums de langues des universités chinoises. Une étude de cas », Mémoire soutenu en 2009, dans le cadre du Master 2 Lettres, Langues, Culture : Mention Lettres, Spécialité *Ingénierie des formations FLE : Expertise, Conception et Organisation en FLE/FLS/FOS* (Université de Bourgogne).

² L'expression exacte est *gate keepers*.

Chine). Un troisième facteur a achevé d'aiguiser ma curiosité : ce phénomène était (et est toujours) peu connu à l'extérieur de la Chine et même parfois à l'intérieur. Certes, son apparition récente peut expliquer cette méconnaissance. Pourtant, il semblerait qu'il y ait peu de communications le concernant, et surtout aucune glorification de la part des Chinois (collègues, institutions...), ce qui n'est pas sans poser questions.

En Chine, je me suis donc d'abord intéressé à des problématiques à l'intérieur de la classe, pour ensuite en sortir, afin, finalement, de mieux y revenir. On l'aura compris, c'est d'une didactique au sens large dont je me sens proche, une didactique qui s'intéresse tout autant à ce qui se passe et qui se dit dans la salle de classe (et « comment ça se passe » et « comment ça se dit ») qu'aux dispositifs, qu'à l'environnement dans lequel ces dispositifs existent, apparaissent ou disparaissent ; finalement, au « pourquoi ça se passe » et « pourquoi ça se dit »... Comprendre les raisons pour lesquelles un enseignement est présent dans un endroit donné, les images, représentations et idéologies qui sont véhiculées, les enjeux dans lesquels cet enseignement est pris est, selon moi, tout aussi contributif au domaine de la didactique des langues que la manière dont il faut enseigner ou le manuel qu'il faut suivre. La didactique dont je me réclame est une science foncièrement historique, ancrée dans les sciences humaines et sociales et donc fortement interdisciplinaire.

D'autre part, une approche en économie politique, et son aspect de contre-pied, qui était le mien sans le savoir, à la manière de Monsieur Jourdain, il y a une vingtaine d'années dans le cadre de mon mémoire de maîtrise d'histoire³, peut s'avérer pertinente pour poser le problème autrement, pour comprendre les liens qui existent avec le contexte, pris ici non dans un sens restrictif et malheureusement trop souvent utilisé de « contexte national », mais dans son sens propre, latin, *contextus* pour « assemblage », c'est-à-dire assemblage de toute une série

³ J'ai travaillé sur la pluriactivité en reprenant, pour le XVIII^e siècle, une problématique développée par un historien français (Ronald Hubscher) pour le XIX^e : interroger le fait de « plaquer » sur le passé des taxinomies statistiques contemporaines, sans même que ceux qui le font ne s'en rendent compte. Ces taxinomies, qui nous amènent aujourd'hui à nous déclarer mono-actifs, sont-elles valables pour d'autres périodes de l'histoire où la pluriactivité semblait être de mise ? Autrement dit, c'est une manière de poser une problématique et son contexte que je questionnais, à un bien modeste niveau. Tire du mémoire : « La pluriactivité dans un village du Comminges au XVIII^e siècle ».

d'éléments qui gravitent autour de ce dont il est question, notamment les enjeux pour les personnes impliquées.

Cette thèse porte sur le développement exponentiel du français en Chine au niveau universitaire, et propose de considérer ce phénomène bien étonnant sous l'angle d'une approche en économie politique des langues.

2. Constructivisme et réflexivité : d'où je parle et ce que ça m'apporte

S'il est possible d'affirmer, avec Dubet, que « le chercheur ne peut pas parler que de lui-même et du regard qui lui permet de décrire ce qu'il décrit », car « dans ce cas, les sciences sociales deviennent des récits autobiographiques » (2011, pp. 47-48), on peut se demander si la question du positionnement du chercheur n'est pas plus complexe qu'il n'y paraît. Paillé et Mucchielli affirment : « [...] tout chercheur aborde un terrain de recherche avec des *a priori* et des connaissances de natures diverses. Nous croyons que cette posture théorique de départ devrait faire l'objet d'une réflexion systématique et être exposée au lecteur » (2008, p. 18). Effectivement, il me semble que cette question va au-delà du récit autobiographique.

Le positionnement d'un doctorant / apprenti-chercheur

Il paraît difficile de faire une thèse de doctorat sans se questionner d'abord sur la démarche qu'on est en train de suivre, sur ce que l'on va produire, sur le statut et la valeur de cet ensemble, enfin sur sa propre place dans ce processus. Ces questionnements peuvent rapidement donner le vertige, tant l'impression est forte d'ouvrir une véritable boîte de Pandore : les grands débats et les grands noms se bousculent et nos lectures nous éloignent insidieusement (autant malicieusement que délicieusement, pourrais-je ajouter) de notre propos et nous amènent sur d'autres terrains tellement féconds et tentants, d'autres sciences humaines et sociales (notamment la philosophie) qu'on est emporté dans un tourbillon et pris d'une peur panique de ne pouvoir « finir ». Avec une double-évidence qui apparaît, petit à petit, en filigrane : une impossibilité de répondre à toutes les questions qui émergent et une impérieuse nécessité de faire des choix. Cependant, sans tomber dans l'écueil de faire une thèse en épistémologie qui ne dirait pas son nom, il est assez peu tenable de laisser de côté son

positionnement et, par exemple, de suivre, simplement, le « sacro-saint » ordre des chapitres d'une thèse de doctorat (et de tout travail de recherche⁴) ou d'utiliser les termes consacrés (corpus, données, analyse...), sans questionner ce processus, comme s'il allait de soi, ou, plus généralement sans expliciter le rapport que l'on a au savoir, sa propre conception de la relation objet / sujet, la place du chercheur, etc. Cette thèse est donc le fruit d'un compromis entre des positionnements épistémologiques indispensables, un temps limité pour comprendre la profondeur des débats et se les approprier et la nécessité de formuler et répondre à une question de recherche en didactique. Si ce qu'on demande à un doctorant est de se positionner, ce qui se manifeste matériellement par la présentation d'une thèse écrite et sa défense à l'oral, la question du périmètre de ce positionnement se pose immanquablement.

Se positionner certes, mais dans quelles limites ?

Ainsi, s'il est pertinent d'affirmer avec Castellotti qu'il « me semble indispensable de préciser mon positionnement, pour que, en tant que lecteurs et donc interprétants, vous puissiez me situer, savoir d'où je parle, sur quel plan et avec quels projets » (2015, p. 247), jusqu'où faut-il aller pour expliquer « d'où je parle » ? Ne faut-il parler que de mon positionnement épistémologique et / ou théorique ? Ne mettre en avant que mes *aprioris* ? Dois-je ignorer mon parcours professionnel ou au contraire mettre l'emphasis dessus ? Dois-je intégrer des éléments de ma vie personnelle ? Parler de mon engagement politique ? De plus, derrière cette question de la délimitation de la situation « d'où je parle » se cache, en embuscade, une autre : celle de savoir ce que j'en fais après (et même avant!). Est-ce à préciser en début d'étude pour, en quelque sorte, se donner bonne conscience et l'oublier aussitôt écrit ? Je ne le pense évidemment pas et c'est pourquoi j'y reviendrai. Pour répondre à cette question de la délimitation, et implicitement à celle de la subjectivité du chercheur (qui sera abordée plus en détail dans le chapitre III), la position la plus pertinente consiste probablement à mettre en avant tout ce que le chercheur pense devoir mettre en avant parce que cela *a eu, a et / ou aura* un impact sur sa recherche. Même si cette manière de procéder n'est pas idéale, je n'en ai pas trouvé de meilleure jusque là. Je vais donc présenter brièvement quelques éléments qui me

⁴ Tout au moins en Amérique du nord, dans le monde anglophone et dans de plus en plus de pays qui suivent ce « modèle », dont la Chine.

semblent avoir joué un rôle dans la délimitation de mon objet de recherche et dans la manière dont je l'ai traité, en gardant à l'esprit les limites d'un tel exercice : il est impossible de dresser la liste de tout ce qui a pu influencer la construction d'une recherche et sa réalisation, que l'on parle aussi bien d'éléments conscients qu'inconscients.

Parcours et positionnements personnels : « d'où je parle »

Voici donc une série d'éléments qu'il me semble difficile de laisser de côté.

- ***Emprise du temps et maturation intellectuelle***

Le chercheur que je suis devenu n'est pas une personne figée, n'ayant connu aucune évolution. L'inscription de la réflexion dans la longue durée est donc à signaler : depuis mes études secondaires jusqu'à aujourd'hui, une trentaine d'années se sont écoulées à réfléchir à différentes problématiques en sciences humaines et sociales. Le doctorat s'est lui-même étalé sur sept ans et a été commencé en 2010, tout de suite après un mémoire de maîtrise 2 en didactique des langues étrangères, mais près de 20 ans après un mémoire de maîtrise d'histoire. Cette emprise du temps est à signaler, car, d'un côté, elle marque une maturation intellectuelle (qui n'est pas terminée et qui ne le sera, heureusement, jamais) et en même temps, elle permet de découvrir un fil rouge et finalement une cohérence, dans les questions qu'on se pose et dans la manière dont on les pose, comme je vais maintenant l'expliquer.

- ***Des éléments de biographie personnelle et universitaire qui se mêlent***

Ma découverte, dans la vingtaine, des théories de Bourdieu sur la reproduction sociale a constitué un véritable choc thérapeutique⁵. Je me retrouvais pour la première fois en face d'une théorisation d'un malaise ressenti, parfois douloureusement, dans mon parcours d'étudiant universitaire, seul membre d'une famille populaire à avoir fait des études⁶ et tellement, quotidiennement et profondément, conscient d'un manque de « capital culturel » et « capital social ». Réaliser 25 ans plus tard que je reprenais, sans m'en rendre compte de prime abord, la même problématique, en ayant pourtant changé de champ disciplinaire (de l'histoire à la didactique des langues) ne fut pas la moindre des surprises de ce travail universitaire. Cela

⁵ Un peu à la manière de cette jeune fille qui interpelle Pierre Bourdieu dans la rue, dans le célèbre documentaire de Pierre Carles et qui lui explique comment et à quel point la découverte de ses écrits quelques années plus tôt avait été, en quelque sorte, une « révélation » de sa propre situation et de sa propre condition (La sociologie est un sport de combat, 4'25'').

⁶ Et ce, simplement en étant inscrit au lycée dans une filière générale (équivalent du secondaire 5 au Québec).

indique également que les questions d'inégalité sociale et scolaire sont au cœur de mes préoccupations depuis bien des années.

- ***Écartèlement géographique (et culturel, épistémologique... ?)***

Depuis plus de 15 ans, je passe essentiellement ma vie entre trois pays : la France où je suis né, où j'ai grandi, où j'ai fait mes premières études universitaires et où j'ai commencé ma carrière d'enseignant, le Canada (en fait le Québec) où j'ai émigré et la Chine où je vis une partie de l'année après y avoir vécu quasiment à temps plein pendant près de huit ans. Un élément qui a son importance est tout de même à signaler : malgré cette diversité géographique – presque un écartèlement –, c'est presque toujours en francophonie universitaire que je pose mes pas.

- ***Une empathie pour le terrain chinois***

Cette thèse est le résultat de l'arrivée fortuite de la Chine dans ma carrière professionnelle. Pour autant, il me serait difficile de cacher une réelle empathie pour ce pays (mais faudrait-il vraiment la cacher ?), un pays dont le dynamisme (général et particulièrement économique) m'a très vite époustouflé ; également, un pays avec des opportunités que j'ai su trouver / saisir et où j'ai pu me réaliser professionnellement ; enfin, une Chine qui est devenue progressivement un « terrain d'étude », car j'ai été encouragé dans mon travail à faire ce dont j'avais toujours rêvé : allier *action* et *réflexion sur l'action* (par le biais de la recherche). Ceci m'a amené à devoir progressivement gérer un entre-deux au fur et à mesure que mon lieu de travail – l'université où je travaillais, mais aussi la « francophonie universitaire chinoise » – devenait de plus en plus clairement mon objet de recherche, m'obligeant à assumer la double casquette d'acteur et d'observateur.

- ***Les enjeux dans lesquels je suis pris***

Enfin, il n'y a pas de positionnement sans explicitation des enjeux. Serais-je à la recherche de légitimité avec une thèse tardive, commencée à 40 ans et terminée à 47, en essayant de devenir un « expert » du français en Chine ou en exploitant une « niche » (la création de mon objet de recherche sur un phénomène peu connu à l'extérieur de la Chine) ? La question se doit d'être posée.

Le chercheur fait partie de l'équation

Si construire l'autre constitue une part de l'activité de recherche, cela signifie que la construction de soi en fait partie. Qu'on le veuille ou non, ce processus a lieu. La question n'est donc pas : « Suis-je réflexif ? », mais « Est-ce que j'assume et revendique mon historicité par le biais d'une posture réflexive (dont les modalités sont à élaborer) ? »
(de Robillard, 2007, p. 103)

« La compréhension du réel dépend beaucoup du point de vue théorique qu'on adopte pour l'étudier et donc des concepts qui lui sont liés ; c'est en ce sens que je me dis constructiviste⁷ ». Loin du récit autobiographique évoqué au début de cette introduction, l'un des enjeux majeurs de tout travail de recherche est bel et bien d'explicitier et d'assumer sa propre histoire. Faire acte de chercheur, c'est autant construire un objet que se construire soi-même, en étant conscient qu'il n'y a aucune étanchéité entre ces deux processus. Une des conséquences visibles de ce positionnement qui est le mien est un choix d'écriture : l'utilisation du « je », « pas un 'je' figé, mais au contraire toute en évolution » (Huver et Bel, 2015, p. 16). En tant que chercheur, je ne suis pas en dehors de la recherche que je produis ; je fais partie de l'équation. Ceci est éminemment vrai pour la construction de la problématique, mais également pour les autres étapes, notamment l'étape-clé dite du cadre théorique.

Ces convictions étant posées, je peux terminer cette introduction en affirmant que cette thèse s'inscrit dans un cadre constructiviste empirico-inductif réflexif⁸.

3. Plan de la thèse

La thèse est divisée en six chapitres : le premier présente le contexte et la problématique, le deuxième le cadre théorique (l'économie politique) et le troisième les choix méthodologiques. Les chapitres IV, V et VI doivent être considérés comme un seul bloc. Ce sont effectivement dans ces trois chapitres que se déploient l'analyse et l'interprétation des données rassemblées pour cette étude. Le chapitre IV est une réponse au premier objectif de recherche : il présente de manière détaillée l'évolution de l'offre universitaire de français (spécialité, 法语专业) en Chine de 1949 à 1999, en la replaçant dans son contexte, tout en posant la question du sens de

⁷ Correspondance privée avec Henri Besse.

⁸ Expression empruntée à Blanchet (2012).

cette histoire. Le chapitre V cherche également à répondre au premier objectif de recherche pour la période depuis 2000. Il a également pour objectif de répondre au deuxième objectif de recherche, c'est-à-dire circonscrire le marché de l'enseignement universitaire des langues étrangères, comprendre son mode de fonctionnement et la place que le français y occupe. Dans le chapitre V, il y a donc une focalisation à la fois sur l'offre et sur la demande. Le chapitre VI, enfin, porte sur les perspectives et implications didactiques des analyses menées : les représentations sur le français et la manière dont elles influencent l'enseignement et l'apprentissage de cette langue, la question de la motivation des étudiants, les enjeux de la prise en compte de la diversité, notamment francophone. Pour finir, quelques recommandations didactiques sont formulées.

CHAPITRE I – Contexte et problématique

Introduction – Un phénomène étonnant : le fort développement de l’enseignement du français en Chine au niveau universitaire depuis 2000

Entre 1949 et les années 1990, cinq langues étrangères ont joué, en Chine, un rôle majeur dans l’enseignement, dont le français qui n’a cependant jamais été situé au premier plan, mais dans le deuxième groupe d’une hiérarchie qui s’est établie comme suit :

- 1^{er} groupe : anglais et russe,
- 2^e groupe : japonais, allemand et français.

Ce deuxième groupe, que le russe a progressivement rejoint dans les années 1960, est composé de langues étrangères qui, pendant toute cette période, ont vu leur rôle dans l’enseignement supérieur limité à celui de deuxièmes langues étrangères, peu d’universités les proposant comme « spécialité universitaire ». Quant au niveau secondaire, leur présence s’est surtout limitée aux écoles de langues étrangères⁹, peu nombreuses. Au contraire, l’anglais, unique langue du premier groupe, a rapidement occupé (retrouvé ?) dès les années 1960 la place principale, et cette hégémonie s’est vue confirmée année après année. Suite à la « parenthèse russe » de la première partie des années 1950, le « mouvement de retour à l’anglais » (Lam, 2005, p. 72) est effectivement initié dès 1957, et l’anglais devient officiellement, en 1964, la première langue étrangère dans l’enseignement supérieur (Lam, 2005, p. 76). Après la Révolution culturelle, cette position centrale de l’anglais est non seulement confirmée, mais renforcée, et en 1977, lors de la mise en place du nouveau format du concours d’entrée à l’université, le *gaokao*, l’une des quatre épreuves obligatoires retenues est une langue étrangère, à savoir l’anglais. Les années 1980 sont marquées par la massification de l’enseignement de l’anglais, du primaire au supérieur : désignation officielle comme langue

⁹ Créées dans les années 1960 à l’initiative du Premier ministre Zhou Enlai.

étrangère principale au niveau secondaire en 1982 ; confirmation et extension¹⁰ de son statut de première langue étrangère dans le supérieur en 1987 ; apprentissage toujours plus précoce aux niveaux scolaires¹¹. Ainsi l'anglais a vu sa prééminence sur les autres langues étrangères sans cesse réaffirmée depuis la fin des années 1950, à travers tout le pays et à tous les niveaux, position que cette langue occupe encore aujourd'hui.

Un changement radical pour le français depuis une quinzaine d'années

Le français, qui, comme nous l'avons observé, jouait les seconds rôles, a vu sa situation radicalement évoluer à la toute fin des années 1990. Le nombre d'universités offrant le français comme spécialité universitaire est en effet passé de 32 à 143 en 15 ans, soit une augmentation de 340% (Bel, 2014a, p. 303). Alors qu'il « végétait » dans son statut de deuxième langue étrangère dans la plupart des établissements où il était enseigné, la situation est désormais inédite : non seulement les universités chinoises sont de plus en plus nombreuses (cinq à six par an) à ouvrir des programmes de français (spécialité, 法语专业) – généralement des universités qui le proposaient déjà comme deuxième langue étrangère –, mais elles trouvent également sans trop de difficultés des étudiants pour s'inscrire. Autrement et plus simplement dit de plus en plus d'étudiants choisissent d'étudier le français comme spécialité et de plus en plus d'universités décident d'offrir cette spécialité. De plus, il semblerait qu'un nombre croissant de programmes *en* français ouvre dans les universités : programmes intensifs préparatoires au départ à l'étranger (à des fins de poursuite d'études), filières francophones... Parallèlement, la présence des Alliances françaises¹² s'est considérablement intensifiée ces dernières années sur le territoire chinois, de même que celle des écoles privées proposant le français, aussi la situation de l'enseignement du français semble-t-elle connaître une période d'embellie en Chine.

¹⁰ Avec l'instauration d'examens universitaires nationaux pour les étudiants des spécialités non linguistiques : CET 4 et 6 pour *College English Test*, niveaux 4 et 6.

¹¹ En 2001 est décidé que l'enseignement obligatoire de l'anglais commencerait dès la troisième année du primaire au lieu de la première année du secondaire (Xia, 2010, p. 87).

¹² Une seule en 1989 en Chine continentale contre 13 en 2014.

1. Des changements qui interrogent

Ce revirement – apparent ? – de la situation du français en Chine a de quoi surprendre. Il est, tout d’abord, en contradiction avec la tendance mondiale : nulle part ailleurs dans le monde assiste-t-on à une telle croissance, littéralement exponentielle¹³. Ce développement prend par ailleurs place dans un pays qui n’est ni membre de la Francophonie ni ancienne colonie française, tout au plus francophile, en particulier depuis l’établissement de relations diplomatiques avec la France en 1964 et des liens ténus mis en place depuis¹⁴. Enfin, ce développement n’entre pas en concurrence avec l’anglais, qui, comme nous l’avons vu, conserve sa place hégémonique dans le système éducatif chinois.

Intéressons-nous maintenant aux explications avancées.

1.1 Les explications internes

Pour tenter de mieux comprendre la situation, une solution consiste à s’intéresser aux discours des chercheurs du pays concernant ce phénomène, et aux explications qu’ils proposent. De fait, de nombreux écrits existent sur l’enseignement du français et sur son développement en Chine au niveau universitaire, produits dans leur très grande majorité par des enseignants-chercheurs chinois, soit en français, soit en chinois. Je vais principalement m’intéresser aux écrits rédigés en français, et de ce fait destinés à un public plus large et non nécessairement sinophone. Parmi ces écrits figurent plusieurs thèses¹⁵ (Wang, 2005 ; Dai, 2010 ; Xia, 2010) ainsi que des articles et ouvrages dont certains sont également basés sur des thèses (Zheng, 1995 ; Hu, 2006 ; Xie, 2009 ; Pu, 2009). Enfin, j’ai ajouté à cette liste des écrits de Français ayant travaillé (à des postes variés), soit à l’Ambassade de France à Pékin soit dans un des consulats, dans le service de coopération linguistique (Martin, 2007 ; Mouché, 2008). Dans tous ces textes, le développement de l’enseignement du français de même que les raisons de ce développement ne sont pas nécessairement l’objet principal de l’étude, mais c’est la partie que je considérerai dans mon propos et dont je vais faire une présentation critique.

¹³ Une croissance rapide et continue.

¹⁴ Mais il serait possible de rétorquer que d’autres pays francophiles (Roumanie, Liban...) ne connaissent pas le même phénomène d’explosion du nombre de départements universitaires de français.

¹⁵ Il faut signaler que beaucoup de ces thèses sont impressionnantes par leur volume comme par leur qualité.

Le prestige de la France et du français

Nombreux sont les auteurs qui mettent en avant l'argument du prestige de la langue française et de la France en Chine pour expliquer le développement de son enseignement au niveau universitaire. Xie rappelle à quel point elle retrouve, dans ses enquêtes auprès d'étudiants chinois apprenant le français, l'image positive à la fois de la France et du français (Xie, 2009, pp. 135-138). Néanmoins, cette image n'est pas nouvelle et l'on peine à comprendre en quoi elle expliquerait la croissance soudaine et exponentielle du nombre de départements et sections de français à partir de 2000. Ces justifications liées à l'image de la France et du français s'appuient généralement sur des arguments politiques : l'ancienneté des relations diplomatiques de même que l'activisme des années 2000. S'il est vrai que la Chine et la France ont mené, sous les présidences de Hu (2002/2003-2012/2013¹⁶) et de Chirac (1995-2007), une politique active de rapprochement culturel¹⁷ contribuant effectivement au rapprochement entre les deux pays, il est tout de même à noter, sans écarter totalement cet argument, que le « boum » du français a précédé ces événements, et qu'il n'a pas diminué avec le net refroidissement constaté sous la présidence Sarkozy (2007-2012).

L'argument économique

L'argument économique est également souvent avancé. L'importance croissante des relations économiques et commerciales entre la Chine et la France expliquerait en partie le développement de l'enseignement du français : de nouveaux besoins, en particulier de locuteurs francophones, seraient à combler. Là encore, si cet argument était déterminant, quel élément expliquerait la soudaine augmentation du nombre de départements et sections de français à partir de 2000 ? On ne constate ni augmentation des échanges commerciaux et économiques entre les deux pays à partir des années 1990¹⁸ ni augmentation du nombre d'entreprises françaises implantées en Chine. Concernant les échanges commerciaux avec les pays francophones (autres que la France), une explosion des échanges entre la Chine et

¹⁶ Secrétaire général du PCC de 2002 à 2012, Président de la RPC de 2003 à 2013.

¹⁷ Très nombreuses manifestations culturelles organisées en 2004 et 2005 dans les deux pays à l'occasion des *Années croisées* (*Année de la France en Chine, Année de la Chine en France*), visites présidentielles dans les deux sens, ouverture du Centre Culturel de Chine à Paris en 2002, et de son équivalent français à Pékin en 2004.

¹⁸ Ceux qui avancent cet argument se gardent d'ailleurs bien de donner des chiffres dans la durée (Pu, 2009, p. 340).

l'Afrique est bel et bien à relever. Est-ce la raison tant recherchée ? Rien n'est moins sûr. J'y reviendrai largement et à plusieurs reprises dans cette thèse.

L'argument du positionnement stratégique sur le marché de l'emploi

Dans la continuité de l'argument précédent, plusieurs auteurs avancent l'idée selon laquelle le français apporterait « un plus » aux candidats à l'emploi dans une économie chinoise de plus en plus mondialisée. Les candidats au marché du travail étant de plus en plus nombreux à connaître l'anglais, maîtriser une autre langue étrangère, le français par exemple, s'avérerait ainsi décisif. C'est l'argument avancé dans cet article rédigé par l'Attachée de coopération et d'action culturelle du Consulat général de France à Canton :

En Chine méridionale, [...] l'enseignement du français connaît, depuis le début des années 2000, un véritable essor [...]. Ce nouvel élan pour l'apprentissage du français [...] se situe dans un contexte général de prise de conscience, de la part des étudiants chinois, de la nécessité de ne pas se limiter à l'apprentissage d'une seule langue étrangère (souvent l'anglais) et de diversifier leurs connaissances, donc leurs atouts dans la recherche d'un futur emploi. (Mouché, 2008, 187-188)

Concernant cet argument, il faudrait pouvoir d'abord documenter le fait que la deuxième langue étrangère réellement *utile* est le français : or, à ma connaissance, aucune étude ne vient étayer cette argumentation qui, d'autre part, sous-entendrait que les étudiants accordent une attention prioritaire au choix de leur spécialité au moment de l'entrée à l'université, ce qui est discutable au regard des procédures d'admission à l'université en Chine et du choix de la spécialité dans ces procédures. Nous y reviendrons largement dans le chapitre V.

Les possibilités d'études en France

D'autres discours se placent du côté de la demande et s'intéressent ainsi aux motivations des étudiants qui choisissent le français comme spécialité universitaire (Xie, 2009) ou la France comme destination d'études (Hu, 2006). Dai rappelle à juste titre la date-clé de 1985, année de suppression de l'autorisation administrative de sortie du territoire pour poursuite d'études, justifiant ainsi l'augmentation du nombre d'étudiants chinois en partance pour la France – à 90% en autofinancement (Dai, 2010, pp. 275-276). Ces arguments, s'ils ne visent pas à expliquer directement le développement du nombre de départements et sections de français, offrent néanmoins des indications intéressantes sur l'image de la langue française, de la France ainsi que des études à l'étranger. Comme l'expliquent Hu (2006) ainsi que Zheng, Desjeux,

Boisard et Cao (2003), revenir en Chine avec un diplôme acquis à l'étranger permet de *donner de la face*, mais également, généralement, d'obtenir un meilleur emploi.

L'ensemble de ces écrits est certes pertinent et il ne peut être reproché à leurs auteurs de ne pas avoir mené une réflexion « contextualisée ». Néanmoins, la manière dont la situation y est décrite présente plusieurs limites que je vais présenter *infra*. Avant cela, faisons un bref détour par les explications externes à la Chine, c'est-à-dire un ensemble de discours experts et / ou institutionnels portant sur le développement de l'enseignement du français dans le monde.

1.2 Les explications externes et générales (non propres à la situation chinoise)

Effectivement, dans la sphère des discours produits sur les langues étrangères et le développement de leur enseignement, ceux concernant la langue française sont particulièrement nombreux. Ces discours sont issus d'organismes internationaux comme l'Organisation internationale de la francophonie (ci-après OIF) ou l'Agence universitaire de la francophonie (ci-après AUF), et les experts qu'ils emploient, des responsables du français dans les différents postes diplomatiques de la France dans le monde, enfin de chercheurs spécialisés dans la langue française et sa diffusion. Lorsqu'ils sont mis en regard avec la situation chinoise, il semble qu'une partie de leur validité soit pourtant discutable. Effectivement, l'enseignement du français, au pire en déclin, au mieux stagnant ailleurs dans le monde, connaît une croissance exponentielle là où on ne s'y attendait pas et contre « toute logique », ou, du moins, toute logique habituellement avancée : le cas chinois, au regard du développement qu'y connaît l'enseignement du français, semble déjouer tous les pronostics. De plus, l'ironie veut que cet enseignement connaisse un déclin important dans le Vietnam voisin, pourtant ancienne colonie française, membre de l'OIF, et censé être aussi bien francophone (même partiellement) que francophile. Par ailleurs, le schéma explicatif qu'on entend souvent – « le déclin du français (ou d'autres langues), c'est à cause de l'anglais » – ne fonctionne pas non plus puisque l'anglais garde sa place largement dominante en Chine. Enfin, le français « résiste » en Chine, sans pour autant entrer dans les canons explicatifs habituels (discours de l'OIF et des ambassades de France) selon lesquels le français ne peut résister que si deux langues étrangères sont obligatoires dans un système éducatif ; tout pays

passant à une seule langue étrangère obligatoire ferait reculer l'enseignement du français (autrement dit une « lutte » se mènerait au niveau des deuxièmes langues étrangères).

La validité de ces explications n'est certes pas remise en cause, cependant, le fait que ces modes explicatifs ne soient pas opérationnels dans un pays aussi grand que la Chine interroge. Ainsi, tout un type de discours sur le développement de l'enseignement d'une langue étrangère se trouve contesté dans le cas présent : les discours sur une langue et le développement de son enseignement semblent battus en brèche par une réalité qui paraît bien plus complexe ; à moins que ce ne soit les portes d'entrée habituellement privilégiées qui ne soient pas pertinentes.

2. Présentation de la situation : existence de limites

2.1 Une première limite : la non-prise en compte de la multiplication des acteurs, de leur rôle ainsi que des enjeux dans lesquels ils sont impliqués

Cette brève revue de la littérature présentant le développement de l'enseignement du français en Chine au niveau universitaire laisse un goût d'inachevé. On remarque tout d'abord que l'entrée par le discours officiel est souvent privilégiée, le gouvernement y apparaissant comme principal producteur de discours sur les langues (et sur leur enseignement) et comme principal décideur-acteur. Si une telle perspective n'était pas dénuée de sens à l'époque où l'essentiel des décisions étaient prises d'en haut (1949-1976), elle ne semble plus aussi pertinente de nos jours, plus de trente ans après la mise en place de la politique de Réformes et d'Ouverture. Les acteurs ayant un pouvoir de décision se sont en effet multipliés et le gouvernement central n'est plus le seul producteur de discours et d'actions concernant les langues étrangères : nous sommes passés d'une période où les décisions étaient essentiellement prises par le gouvernement central à une période où des acteurs aussi divers que des universités, des étudiants, des familles, des provinces et des municipalités autonomes, des intervenants privés, voire des organismes étrangers jouent un rôle de plus en plus important. Ainsi, ces auteurs ont en commun de proposer une vision relativement réductrice de la situation ; ils peinent à penser la diversité, donnant l'impression que les acteurs impliqués agissent à l'unisson, comme le souligne cet extrait : « De nombreux jeunes Chinois manifestent un grand intérêt et un grand

enthousiasme pour l'apprentissage du français et pour une meilleure connaissance de la France. La plupart d'entre eux veulent un jour aller en France, afin d'y poursuivre leurs études » (Wang, 2005, p. 10). Ils ont, de plus, tendance à embrasser le point de vue d'un nombre limité d'acteurs (essentiellement les étudiants et le gouvernement), ces derniers étant bien souvent figés, aussi bien dans leurs motivations et / ou leurs stratégies que dans leurs représentations, par exemple, des langues étrangères.

1) Une réalité complexe avec des acteurs non figés et des dynamiques à l'œuvre

Les acteurs impliqués dans l'enseignement des langues étrangères, du côté de l'offre comme du côté de la demande, ont vu leur situation passablement évoluer depuis 35 ans, situation davantage marquée par le mouvement que l'inertie, comme l'indiquent les quelques éléments suivants.

Considérant les **étudiants** et leur **famille** par exemple, il est incontestable que le contexte social en mutation a eu une influence considérable sur leurs comportements, notamment depuis 1976/78 : au cours des 35 dernières années, on peut ainsi affirmer, avec Rocca, que « jamais dans l'histoire tant de gens ont changé aussi vite de vie » (2010, p. 51). Les sociologues chinois, qui n'hésitent pas à positionner leurs études sur la transition sociale dans le courant des études postcommunistes (Sun, 2002, pp. 93-95), même si le pays l'est encore très officiellement, insistent sur l'importance de la transformation de la Chine depuis 1978, notamment vers l'économie de marché. La politique de Réformes et d'Ouverture a entraîné une redistribution des rôles sociaux ainsi qu'une forte mobilité (Rocca et Audin, 2008, p. 52). L'importance de cette politique est essentielle pour comprendre la transition sociale, au point que le sociologue Li Qiang (cité dans Lin, 2006, p. 184) n'hésite pas à effectuer des regroupements en fonction de celle-ci, identifiant ainsi quatre groupes sociaux : ceux qui en ont énormément bénéficié ; ceux qui en ont, d'une manière ou d'une autre, profité ; ceux qui en ont été, d'une manière ou d'une autre, victimes¹⁹ ; enfin, ceux qui sont condamnés à rester au bas de la société. Sun, de son côté, évoque des vagues successives qu'il décrit ainsi : la « promotion 1977 », désignant ceux qui ont pu réussir le *gaokao* à nouveau organisé cette

¹⁹ Texte original : « harmed ».

année-là ; la « ruée hors du pays » au début des années 1980 ; la vague des « fonctionnaires trafiquants » dans les années 1980, dans le cadre du « système de double rail »²⁰ ; la tendance à « se jeter à l'eau » (en chinois / pinyin : *xiahai*) au début des années 1990, c'est-à-dire quitter la fonction publique pour se lancer dans le commerce (en parallèle avec le « mouvement d'appropriation des terres »²¹) ; enfin, « la fièvre des diplômés » qui se répand à nouveau au milieu des années 1990, c'est-à-dire un vaste phénomène « d'achat de diplômés », dans une relation gagnant-gagnant avec les universités de plus en plus en manque de fonds : payer des frais de scolarité relativement élevés pour intégrer des « classes de diplômés », tout en étant dispensé de l'examen très sélectif d'entrée en maîtrise et en doctorat, avec des cours « extra-professionnels » en fin de semaine (Sun, 2002, pp. 103-108). Avec cette dernière tendance, « [...] ceux qui possédaient à l'origine un capital politique ou un capital économique ou bien les deux à la fois, obtenaient de nouveau un capital culturel » (Sun, 2002, p. 109). Selon Sun, ces différentes vagues font partie d'une stratégie générale consistant à « *ne laisser aucune case vide*, c'est-à-dire ne manquer aucune des occasions qui se présentent dans la vie sociale » (Sun, 2002, p. 104 ; je souligne). Dans cette mobilité ascendante, l'école joue un rôle important, car l'université reste, en théorie, accessible grâce à l'examen national du *gaokao*. Aussi un capital culturel et une position sociale meilleure peuvent-ils être acquis sans obligatoirement posséder préalablement un capital économique ou politique, et cela est particulièrement vrai pour la classe moyenne émergente. À cet égard, qu'en est-il aujourd'hui de la mobilité sociale ? Est-elle bloquée, comme certains sociologues commencent à le penser ? Assiste-t-on alors à une crispation, voire une tension, autour des ressources possibles de mobilité, sachant que les langues étrangères peuvent toujours offrir deux types de mobilité, sociale et géographique ?

²⁰ Durant la période de transition vers l'économie de marché, deux systèmes de prix différents coexistaient, différences dont ces fonctionnaires profitèrent largement : « [...] le phénomène des 'fonctionnaires trafiquants' [...] a, pour la première fois depuis le début des réformes économiques, donné au pouvoir politique la possibilité d'intervenir massivement dans les activités de l'économie de marché. C'est aussi la première fois qu'il y a eu conversion à grande échelle du capital politique en capital économique » (Sun, 2002, pp. 105-106).

²¹ Comprendre : la privatisation des terres, c'est-à-dire la transformation de terres cultivées en terrains constructibles pour projets immobiliers, d'où la fièvre immobilière des années 1990 : « Or, le véhicule fondamental de ce mouvement est le pouvoir et non l'argent qui n'en est que le résultat. Dans la mesure où, en ville, l'État est propriétaire du sol et que le moyen de transférer le sol devait de nouveau passer par le biais de l'administration, tout cela fournissait un large espace au rôle du pouvoir » (Sun, 2002, pp. 103-108).

Comme on peut le constater avec ce bref détour par l'histoire sociale récente de la Chine et des crispations autour des ressources, on est loin du modèle de l'étudiant chinois qui choisirait d'apprendre le français simplement parce que « c'est une belle langue » et d'aller étudier en France simplement parce que « les Français sont romantiques. »

2) Des acteurs ignorés

Je souhaiterais aborder à présent ce qu'il serait juste d'appeler « les acteurs ignorés », car, comme l'expression l'indique, ils sont quasiment toujours absents des écrits évoqués plus haut. C'est en fait l'offre de formation qui est négligée ou, pour être plus précis, seul le gouvernement est considéré. Ce mouvement de développement de l'enseignement du français est effectivement tiré par une force qui ne s'affiche pas et il semble bien que les universités et les provinces y soient pour quelque chose.

Dans les discours proposant une explication au développement de l'enseignement du français en Chine, les **universités** sont les grandes oubliées. Elles constituent pourtant un bon exemple de l'implication d'autres acteurs dans ce développement. Comme toutes les institutions du pays, les universités ont été touchées par les aléas de la politique chinoise depuis 1949 ; elles ont également dû s'adapter à la pénurie de moyens, particulièrement importante jusque dans les années 1990, et ont retrouvé une position centrale avec la mise en place de la politique de Réformes et d'Ouverture. Elles se sont aussi véritablement transformées dans les années 1980 (nombreuses réformes curriculaires), mais surtout dans les années 1990, lors des grandes réformes de l'enseignement supérieur mises en place par le gouvernement central à partir de 1992 : elles ont gagné en taille (du fait à la fois de fusions, mais aussi de la massification de l'enseignement supérieur), en autonomie, et la très grande majorité a été placée sous contrôle provincial. Aujourd'hui très actives, notamment au plan international et dans le domaine des langues étrangères, elles dessinent leurs propres stratégies, pas toujours dans la droite ligne des politiques gouvernementales. Si le gouvernement central de Pékin conserve l'initiative principale jusque dans les années 1980, la donne change suite aux réformes de l'enseignement supérieur des années 1990. Quel rôle exact jouent les universités dans le développement de l'enseignement des langues étrangères ? La question mérite d'être posée. D'autres acteurs entrent également en jeu, venant encore davantage complexifier la situation : les **provinces** et

les **municipalités autonomes**²², qui sont les autres grandes ignorées des analyses produites. Pourtant, la lecture de quelques ouvrages historiques, académiques ou de vulgarisation sur la Chine permet de se rendre compte que la centralisation et l'unité du pays constituent une lutte constante du gouvernement central face aux forces centrifuges. L'immensité du pays (et la distance par rapport à une capitale excentrée), la puissance de certaines provinces, la volonté de mener une politique indépendante de Pékin sont autant d'éléments qui alimentent ce mouvement. Or, la politique de décentralisation, menée à partir des années 1990, a conféré davantage d'autonomie aux universités, mais aussi aux provinces ; lorsque l'on connaît le poids de ces dernières, notamment économique et démographique²³, on peut affirmer que cette décentralisation n'a pas été sans conséquence. Il y a donc lieu, là encore, de s'interroger sur le rôle des provinces en matière de politique universitaire et de politique linguistique.

D'autres acteurs, encore ...

Comme on vient de le démontrer, la liste des acteurs impliqués est relativement longue, bien que non exhaustive. On pourrait y ajouter les **entreprises** qui cherchent à embaucher des individus maîtrisant le français (demande sociale), les **enseignants de français** et les **coordinateurs / directeurs** de départements / programmes qui œuvrent à la promotion de la langue française, **des pays** comme la France qui mènent une politique active de diffusion de la langue, des **organismes internationaux de diffusion** du français, comme l'OIF ou l'AUF...

Ainsi, ce qui apparaît important lorsque l'on souhaite analyser une situation tel que le développement de l'enseignement d'une langue étrangère dans un pays est de comprendre quels acteurs sont impliqués, jusqu'à quel point, comment et pourquoi. Il faut de plus ajouter que chaque catégorie d'acteurs n'est pas nécessairement homogène : cela est particulièrement vrai pour les familles, les universités et les provinces dans notre cas. Enfin, cette approche par

²² Les municipalités autonomes sont des agglomérations de même rang administratif que les provinces. Elles ne dépendent pas de la province dans laquelle elles se situent mais directement de l'autorité centrale à Pékin. Elles sont composées d'une très grande ville, entourée d'une banlieue particulièrement étendue, et de la zone rurale environnante. Il existe quatre municipalités autonomes en Chine : Chongqing, Pékin, Shanghai et Tianjin.

²³ La puissance de certaines provinces et municipalités autonomes chinoises se manifestent d'abord par leur superficie et leur poids démographique, parfois très impressionnants (à titre d'exemples, la province du Sichuan, avec ses 490 000 km² a une superficie proche de celle de la France ; la province du Guangdong, avec ses 110 millions d'habitants, est beaucoup plus peuplée que l'Allemagne) mais surtout par leur poids économique : si la province du Guangdong était un pays, elle pourrait participer aux réunions du G8.

acteurs, pour stimulante qu'elle soit, reste insuffisante, car elle peut donner l'impression d'un lissage, d'acteurs de même niveau, agissant tous sur un même pied d'égalité, ce qui n'est évidemment pas le cas. Les gouvernements, central et provinciaux, ont un pouvoir important : en définissant (et modifiant à l'occasion) les règles du jeu, ils fournissant le cadre de l'action.

2.2 Une deuxième limite : comment se définissent les termes du débat dans la situation analysée ?

Il peut être pertinent, pour un lieu donné et donc, par la même occasion pour les acteurs impliqués, de s'intéresser aux types de débats et aux types d'enjeux dans lesquels les langues sont engagées. Je partage effectivement avec Canut et Duchêne « la conviction qu'une compréhension des *enjeux sociaux* – passés et actuels – des langues nécessite une appréhension détaillée *des conditions sociales, politiques et économiques dans lesquelles s'inscrivent pratiques sociales et discours* » (2011, p. 9 ; je souligne).

Dans le cas de la situation chinoise, il est nécessaire, pour mieux appréhender ces questions complexes de positionnements, de stratégies et d'enjeux, et par la même occasion mieux cerner le phénomène du développement de l'enseignement du français, de convoquer d'autres éléments, notamment le débat-clé, houleux et ancien qui tourne autour de la question de « l'ouverture ». La politique de Réformes et d'Ouverture mise en place par Deng Xiaoping s'inscrit effectivement dans une histoire longue et complexe d'ouverture et de fermeture du pays, une dialectique qui remonte au moins au XIX^e siècle. Les discours officiels et historiques habituels (à l'intérieur comme à l'extérieur du pays) présentent généralement une Chine longtemps coupée, mais au centre du monde, monde qu'elle aurait alors dominé, les autres pays lui étant tributaires²⁴. Une ouverture forcée s'est réalisée par le contact violent avec les Occidentaux (les deux guerres – perdues – de l'opium, puis la domination, symbolisée par les concessions) et une véritable « historiographie de la honte » s'est développée dans une vision binaire : un « Empire du Milieu » prospère auquel a succédé le déclin et la soumission (le XIX^e siècle : le « siècle de la honte »).

²⁴ La Chine étant alors « l'Empire du Milieu », comme les auteurs friands de présentations folklorisantes de ce pays aiment à le répéter.

Ainsi, deux constantes dominent l'historiographie et l'histoire politique chinoises depuis le XIX^e siècle. La première est un objectif : la Chine doit retrouver son rang de grande puissance et rattraper son retard, en comblant le fossé qui s'est creusé par rapport aux autres grandes puissances. La deuxième constante est la question des moyens et celle de la place de l'ouverture : faut-il avoir recours à l'étranger, notamment occidental (dont on est bien obligé d'admettre la supériorité scientifique et technique) pour rattraper ce retard ? Et quelle dose d'ouverture faut-il introduire ? Si la première constante, la question de l'objectif, a toujours plus ou moins fait consensus, c'est la deuxième, celle des moyens, qui divise, tout particulièrement au sein des équipes dirigeantes. Pour les tenants de l'ouverture, les éléments de discours se retrouvent généralement dans l'opposition suivante : une Chine isolée, repliée sur elle-même, traditionnelle, rétrograde et en retard (les causes du retard étant l'isolement) opposée à une Chine lancée sur la voie de la modernisation, ouverte sur le monde, forte et capable de participer au concert des grandes nations, d'égal à égal. À l'inverse, les tenants d'une politique de repli insistent sur le fait que la Chine doit mettre en valeur et profiter de ses propres atouts, ce qui peut être résumé par l'un des slogans de Mao Zedong : « Compter sur ses propres forces ». Ces deux constantes du débat public se sont manifestées tout au long du XX^e et se poursuivent de nos jours, de différentes manières, notamment, et sans surprise, dans le domaine des langues : les langues étrangères aussi bien que le mandarin. Dans ce dernier cas, un débat récurrent, au moins depuis le XIX^e siècle, porte sur le rôle de la langue chinoise dans le retard du développement du pays et les défaites :

On peut remarquer que dans les moments historiques cruciaux où le sort de la Chine et de la culture chinoise était sérieusement mis en cause, le défi se traduisait souvent en un problème de langue qui provoquait des réactions émotionnelles dans l'imaginaire linguistique des Chinois (Chu, 2007, p. 271).

Et comme le souligne Bellassen, la langue chinoise a souvent été la régulière accusée du retard du pays et de son isolement, son système graphique étant particulièrement visé dans cette accusation (2010).

1) Les langues étrangères et la politique de Réformes et d'Ouverture

Si le slogan des Quatre modernisations est une habile reprise par Deng de celui qui avait été lancé quelques années plus tôt par Zhou Enlai, il se voit intégré dans la politique de Réformes et d'Ouverture. Il s'agit de réformer le système (et non l'abolir), en modernisant quatre

secteurs (agriculture, industrie, sciences et forces armées) ; ainsi dans le même segment de discours ces réformes sont-elles annoncées comme allant de pair avec l'ouverture. À la mort de Mao, la ligne politique incarnée par Deng Xiaoping est fortement combattue par toute une faction des responsables chinois (portée par la *Bande des Quatre*), témoignant des profondes divisions idéologiques au sein du gouvernement chinois à cette période. Deng avance ainsi prudemment, et cette prudence explique probablement la non définition de ce qu'on pourrait appeler « l'idéologie de l'ouverture ». Cette non-définition peut être interprétée de deux manières : soit on estime qu'il n'est pas nécessaire de définir ce terme, car le sens en est évident (ou supposé comme tel) pour l'ensemble de la population, soit une volonté de ne pas le définir est à l'œuvre. Ce qui est indéniable, c'est qu'il s'agit d'une version plutôt minimaliste de cette idéologie qui est proposée. L'ouverture est ainsi davantage présentée comme un moyen que comme un objectif, ce que rappelle Paulès : « L'ouverture aux étrangers ne s'impose que parce qu'ils possèdent les capitaux et les savoir-faire dont la Chine a besoin pour lancer sa modernisation. » (2013, p. 53). Le coup d'arrêt brutal mis aux manifestations de la place Tien An Men en juin 1989 – qui faisaient suite à une ouverture politique partielle observée sur les campus universitaires depuis plusieurs années et qui se manifestaient par des débats et des revendications formulées de plus en plus ouvertement – a clairement rappelé aux différents protagonistes le sens que le gouvernement souhaitait conférer au mot « ouverture », mettant ainsi fin au flottement sémantique observé : il ne s'agit pas d'être « ouvert » à d'autres idées ni de ce fait de s'orienter vers un système de pluralisme politique. « Le tournant autoritaire de 1989 représente un moment décisif dans la mesure où le régime met fin à la relative ouverture dans le domaine de la liberté d'expression qui s'était fait jour » (Paulès, 2013, p. 14). Même si l'épée de Damoclès de la fermeture peut toujours et à tout moment s'abattre sur le pays²⁵, l'ouverture semble de nos jours être devenue une évidence. Elle représente également une ligne politique qui n'est plus véritablement contestée au sein du gouvernement dans la mesure où la politique de Réformes et d'Ouverture s'est vue globalement jugée positivement, si l'on considère la modernisation fulgurante qu'a connue le pays.

²⁵ Comme on peut le voir depuis l'arrivée au pouvoir du président, Xi Jinping (2013) et la mise en place de la Politique des Quatre vents.

Les langues étrangères sont au cœur du débat sur l'ouverture et sur la relation à l'autre. Quelle tournure a pris et prend de nos jours ce débat dans le cas des langues étrangères et quels en sont les animateurs ? Si l'on se penche sur l'histoire de l'enseignement des langues en Chine depuis 1949 (nous y reviendrons en détail dans le chapitre IV), la dialectique ouverture / fermeture est présente dès les débuts de la Chine nouvelle :

- Rapprochement avec l'URSS dans la première partie des années 1950 et développement considérable de l'enseignement du russe (et parallèlement, recul de l'enseignement des autres langues) ;
- Retournement de situation à partir de la fin des années 1950, avec le retour de l'anglais comme langue étrangère principale, diversification et développement de l'offre de langues étrangères dans des instituts spécialisés, en lien avec la diversification des contacts de la Chine avec les pays étrangers ;
- Grande Révolution culturelle prolétarienne à partir de 1966 et coup d'arrêt à cette expansion ;
- Finalement, reprise de l'expansion lorsque Deng revient au pouvoir.

Une instrumentalisation du rôle des langues étrangères

Malgré cette alternance de périodes d'ouverture et de fermeture, une constante demeure, à savoir le rôle que l'on veut faire jouer aux langues étrangères. Comme le rappelle Lam, la mission confiée à l'apprentissage des langues étrangères en Chine est dans ses grandes lignes invariable depuis la Guerre (perdue) de l'Opium en 1842, et ce malgré la rhétorique officielle pouvant affirmer l'inverse : les langues étrangères doivent contribuer au développement, en particulier d'un point de vue économique et scientifique, de façon à permettre au pays de retrouver sa stature internationale (Lam, 2005, p. 72). De fait, le rôle des langues étrangères en Chine est ambivalent depuis la deuxième partie du XIX^e siècle. C'est effectivement à cette époque que remonte l'idée selon laquelle le savoir technique de l'Occident doit être utilisé : les langues sont apprises en vue de développer et moderniser la Chine, d'où la création à Pékin, dès 1861, de la première école de langues étrangères²⁶ (Ross, 1992, p. 241). Les termes

²⁶ *Tongwen guan*.

du débat sont également anciens : « Foreign languages should be perceived solely as a utilitarian tool or as a potential pathway to individual and cultural transformation » (Ross, 1992, p. 239). Avec cette mise en perspective historique, on comprend mieux pourquoi les langues ont commencé à jouer un rôle important avec l'ouverture : c'est une vision utilitariste des langues étrangères qui est proposée, langues à qui l'on confie la lourde responsabilité de contribuer à la modernisation du pays. De nos jours, les langues étrangères sont très présentes en Chine et même prioritaires. Une véritable massification de leur enseignement est à l'œuvre, et dans les faits, l'anglais est omniprésent à tous les niveaux de l'enseignement, mais aussi de plus en plus dans l'espace public²⁷.

Durant la période 1949-1978, le gouvernement central a joué le rôle premier et décidé en fonction de son propre agenda ; si les acteurs se sont multipliés depuis 1978, les autorités de Pékin restent un producteur important de discours sur les langues étrangères, sur l'étranger, sur l'autre.

2) Quelle vision de l'Autre et quelle vision du monde sont proposées ?

Même si l'ouverture n'a pas été définie officiellement, elle constitue un phénomène aujourd'hui tangible, que les Chinois perçoivent dans leur vie quotidienne et dont les effets sont pleinement visibles. Mais justement, de quelle ouverture parle-t-on exactement : l'ouverture sur quoi ? L'ouverture sur qui ? L'ouverture sur quel Autre ?

Dans le discours officiel, l'ouverture est allée de pair avec le nationalisme (et non avec l'ouverture politique et la démocratisation) ; à la propagande politique (d'orientation communiste) s'est substituée en grande partie une propagande nationaliste : « (...) la référence à un projet révolutionnaire n'étant pas conciliable avec la réalité économique et sociale résultant des réformes instaurées par Deng Xiaoping, la rhétorique révolutionnaire surannée est progressivement abandonnée au profit du nationalisme » (Paulès, 2013, p. 14). La Chine étant désormais très présente dans le monde (et souvent sur le devant de la scène médiatique), le gouvernement souhaite donner l'image d'un pays uni, où l'ensemble de la nation, à

²⁷ La volonté de former des locuteurs d'anglais et d'autres langues lors des grands événements internationaux que la Chine a organisés en 2008-2010 est également à souligner : Jeux olympiques de Pékin (2008), Exposition universelle de Shanghai (2010), Jeux asiatiques de Canton (2010).

l'unisson, soutient le parti, et où la pluralité n'a pas sa place, sauf lorsqu'elle est harmonieuse²⁸. Ainsi la vision d'une Chine où cohabitent en harmonie 54 nationalités s'est-elle imposée officiellement, de même qu'une vision systémique et simplificatrice du type :

Une langue (dite « commune ») = un pays = une culture (être chinois) = un État = un parti

Ce processus d'essentialisation est également à l'œuvre dans la vision qui est proposée des pays étrangers. L'image des Autres et de la diversité est centrée sur les frontières nationales : c'est une perspective quantitative qui est mise en avant avec la multiplicité ou juxtaposition des langues et / ou des cultures. Une telle vision de la diversité vise en réalité à faire ressortir des frontières nationales. On assiste ainsi à une folklorisation des pays du monde, comme en témoignent les nombreux « festivals culturels » organisés, notamment dans les universités, où les cultures de différents pays sont présentées à travers leurs composants consensuels, sans jamais fâcher (la nourriture, les vêtements traditionnels, la musique...). On assiste ainsi à une appréhension de la diversité qui se réduit à celle des contextes nationaux, voire étatiques, ou plus exactement à une juxtaposition de contextes étatico-nationaux. Il ne faut pas s'en étonner, car les enjeux en interne sont énormes pour un Parti qui cherche à se maintenir au pouvoir par tous les moyens, et dont l'un des points forts est incontestablement d'avoir apporté une certaine stabilité au pays. Ainsi s'explique l'absence de volonté de rouvrir la boîte de Pandore contenant autant de bombes à retardement que sont la question du pluralisme politique et de la démocratie, la place (réelle et le respect) des minorités autres que le groupe majoritaire *han*, le plurilinguisme et le multilinguisme, et plus généralement tout ce qui touche à la diversité en Chine²⁹. Il y a donc peu de place pour une diversité pourtant caractéristique de l'humain, peu de place pour les aspirations des peuples, pour les remises en question, et de ce fait pour une diversité des langues et des cultures, qui ne soit pas « harmonieuse ». Non seulement les expressions pluralistes sont refusées³⁰, mais on cherche également à contrôler le message. Il s'agit ainsi de s'ouvrir sur un Autre « contrôlable » à tout moment, si nécessaire, en bloquant des sites internet comme Youtube ou Google (ce qui est actuellement le cas), en interdisant la

²⁸ Pour rappel, le slogan officiel sous les deux mandats de Hu Jintao était « la société harmonieuse ».

²⁹ Personne ne s'y trompe cependant. Sous l'ère Hu Jintao, lorsqu'un message posté sur le Web était retiré par les organes de contrôle, car proposant une vision trop différente du / voire opposée au discours officiel, de nombreuses voix ironisaient sur le fait que cette personne avait non pas été censurée mais « harmonisée ».

³⁰ Le contrôle généralisé sur la production et la diffusion artistiques de même que les idées est une réalité que l'interdiction du *Festival du film indépendant de Pékin* en 2014 n'a fait que confirmer.

circulation d'étrangers dans certaines zones, comme le Tibet en période en tensions... En ce sens, la célèbre parole de Deng Xiaoping prend tout son sens : « Avec l'ouverture de la porte, les mouches et les moustiques vont rentrer certainement avec l'air frais. Il suffit de les chasser et balayer dehors ». On veut de l'étranger / des étrangers le savoir-technique, le soutien financier, mais pas plus. Aussi le discours et la pratique officiels présentent-ils un étranger dénaturé et des langues asséchées, figées, sans histoire(s) et sans dynamique.

Comme nous venons de le constater, le gouvernement n'est certes plus le seul acteur impliqué, mais son rôle est de poids, car il impose le cadre et les limites dans lesquelles il faut penser et agir ; cela ne signifie pas que l'ensemble des acteurs suit à la lettre ce qui est dit en haut lieu, mais il est difficile et potentiellement dangereux d'en faire totalement abstraction.

La marchandisation de la politique d'ouverture

La politique de Réformes et d'Ouverture mise en place progressivement à partir de la fin des années 1970 a incontestablement constitué le tournant qui a permis l'entrée en jeu de nouveaux acteurs, susceptibles de profiter de cet « engouement » pour les langues étrangères.

Comme l'écrit Lam :

[...] la politique de réforme et d'ouverture rend absolument nécessaire pour les Chinois l'apprentissage de l'anglais et des autres langues étrangères. De plus en plus d'avantages éducatifs, professionnels et économiques sont attachés à l'apprentissage de l'anglais et des autres langues (Lam, 2005, p. 78 ; traduction personnelle).

Ce que confirme Dai : « Désormais, à la réputation sociale que représente l'apprentissage des langues étrangères, s'ajoute la richesse matérielle. Les langues étrangères deviennent ainsi rentables financièrement » (Dai, 2010, p. 272). Apparaît ici le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère peut « rapporter », que ce soit en termes de prestige, de revenus, de position sociale ou de possibilités de mobilité sociale et / ou géographique (les langues ouvrent aussi la porte de l'étranger : apprendre une langue étrangère, c'est la possibilité d'aller étudier à l'étranger, voire de s'y installer). La question se pose alors de savoir qui en sont les bénéficiaires. À cet égard, le jeu des universités et des provinces, qui souhaitent élargir l'offre de langues pour « faire moderne », interroge : cherchent-elles à jouer sur et valoriser une autre image de l'étranger, plus positive, symbole de modernité, que celle proposée officiellement ? Au final, que reste-t-il de la politique d'ouverture dans le domaine des langues ? Comment le thème de l'ouverture a-t-il été récupéré ? Dans quels enjeux est-il impliqué de nos jours ?

L'enseignement des langues étrangères s'est considérablement développé depuis 30 ans. L'une des raisons est l'aspiration (ou la prétention) à se vouloir moderne, ouvert, international, ce qui s'avère payant en termes d'image, mais aussi financièrement : les langues étrangères véhiculent une image positive, mais représentent également une activité rémunératrice. Marchandisation et instrumentalisation de l'ouverture vont de pair.

Nous pouvons donc affirmer, pour finir, qu'une autre citation célèbre de Deng Xiaoping, prononcée après les événements de 1989 – « Enrichissez-vous, mais ne vous occupez pas de politique » – a été appliquée à la lettre dans le domaine des langues étrangères.

Avec cette deuxième limite, on mesure toute l'importance des « termes du débat » : quels sont les enjeux et quels sont les éléments déterminants du contexte (donc comment définit-on ce dernier ?) pour la situation à l'étude ? Sont-ils mobilisés et si oui, jusqu'à quel point et comment ? Autrement dit, comment les termes du débat sont-ils posés ? Ceci nous amène à notre troisième limite.

2.3 Une troisième limite : les discours spécialistes portant sur le développement de l'enseignement des langues étrangères

Il s'agit ici de questionner, au-delà de la situation chinoise, les discours des spécialistes et experts portant sur le développement ou le déclin de l'enseignement d'une langue étrangère.

1) Que se passe-t-il exactement et de quoi parle-t-on ?

En matière de langues et de leur dynamisme (par exemple le développement ou le déclin de l'enseignement d'une langue dans un pays), les discours généralistes, voire impressionnistes, sont (trop) fréquents. Dans bien des cas, il serait nécessaire de se rendre sur le terrain pour mener des enquêtes exhaustives ou, au moins, réaliser des sondages, afin de se rendre compte des réalités ; de telles enquêtes, empiriques, sont fastidieuses, lourdes à mener, consommatrices d'énergie, de temps et de moyens, et assez peu rentables médiatiquement³¹. Aussi les discours de spécialistes ou de commentateurs se basent-ils rarement sur des enquêtes

³¹ Comme j'ai pu m'en apercevoir lors de l'enquête menée pour l'OIF : les données précises et les « détails » n'intéressent que les spécialistes ; ce qui est souhaité, ce sont des généralités transférables et utilisables au plus vite.

rigoureuses, menées sur le terrain. Il faut cependant nuancer ce constat par le fait que ces discours se trouvent généralement pris entre le marteau des enjeux idéologiques et / ou politiques et l'enclume des commandes (et donc pressions) institutionnelles.

Une pression à la simplification

Les institutions ne produisent pas seulement des discours, elles en font également produire et en ont les moyens (par exemple en embauchant ponctuellement des experts). Elles font pression en aval pour obtenir des données chiffrées facilement interprétables. La recherche du chiffre unique (combien d'apprenants de français dans tel pays ?) fournit un bon exemple de ces tendances. Les ambassades de France, par exemple, n'hésitent pas à proposer un chiffre unique d'apprenants par pays : si la recherche du retour sur investissement d'une politique culturelle coûteuse peut expliquer une telle exigence, le risque de simplifier voire de travestir la réalité n'est cependant pas négligeable. Au-delà du chiffre unique, le besoin de chiffres est constitutif de ces institutions, et face à cette pression, la position à adopter ne va pas de soi. Faut-il aller jusqu'à celle, extrême – mais probablement non tenable politiquement – de refuser les évaluations chiffrées ? Sans aller aussi loin, nous pouvons nous interroger sur le fait de se prononcer sur des supposées « tendances » (à la hausse ou à la baisse) quand les modes de prélèvement et la qualité des données fournies sont aussi variables d'un endroit à un autre. Les règles de base de la rigueur scientifique, ou tout simplement de l'honnêteté intellectuelle, ne devraient-elles pas inciter à la retenue ? Combien de fois la « hausse » du nombre d'apprenants n'est-elle en fait qu'une meilleure mesure du phénomène ? Une pression est ainsi exercée pour une simplification d'une situation qui est pourtant tout sauf simple :

[...] il faut s'entendre sur ce que l'on compte. Qu'est-ce qu'un apprenant de français ? Cette question [...] n'a pas de réponse évidente. À partir de combien de mois d'apprentissage peut-on considérer qu'une personne est apprenant de français ? Un étudiant qui suit un cours d'initiation au français, offert par son université, à raison d'une heure 30 par semaine pendant une quinzaine de semaines et qui ne va pas au-delà doit-il être considéré comme un apprenant de français ? Une personne qui apprend le français chez elle, en auto-apprentissage, doit-elle être intégrée dans ce décompte des apprenants de français ? (Bel, 2014a, p. 321).

S'il ne s'agit pas de faire preuve d'érudition gratuite, toute analyse située et rigoureuse exige néanmoins de comprendre les dynamiques à l'œuvre, par exemple en cherchant à savoir quel type de programme se développe exactement. Le cas de la Chine fournit précisément un exemple représentatif de ces situations ambiguës. Le français s'y développe, c'est un fait et

c'est l'objet de la présente étude. Mais de quoi parle-t-on exactement ? De son usage ? Il ne semble pas connaître un développement particulier. De son enseignement ? Là encore, des précisions sont nécessaires : est-ce à tous les niveaux ? De fait, ce développement semble très circonscrit. De plus, sait-on toujours ce qu'il se passe ? Par exemple, le français comme deuxième langue étrangère connaît-il un développement au niveau universitaire ? Comme j'ai pu m'en rendre compte dans le cadre de l'enquête que j'ai menée pour l'OIF, aucune donnée centralisée ne permet de répondre à cette question, en plus d'une situation qui fluctue d'une année à l'autre. Ainsi, définir de quoi l'on parle exactement, c'est également avouer que l'on ne peut, parfois, répondre, ou que l'on ne sait pas, ce qui « n'est déjà pas si mal », pour parodier Dubet qui s'exprime sur un autre sujet :

On dit que les jeunes ne lisent plus et que le 'niveau baisse' ; pour être certain qu'il ne s'agit pas là du vieux ressac de la nostalgie, faisons des enquêtes précises. Dans le pire des cas, on pourra au moins affirmer qu'on n'en sait rien et ce ne serait déjà pas si mal (2011, p. 49).

En revanche, les programmes de spécialités non linguistiques enseignées partiellement en français (filiales médicales francophones, écoles d'ingénieur) semblent connaître un léger développement, dans le cadre des coopérations sino-françaises ; ce développement nécessiterait cependant d'être plus largement documenté pour être confirmé. Enfin, le français dans le secondaire, au niveau national, ne connaît aucun développement et reste très peu implanté, alors que dans le secteur des écoles privées de langues (cours du soir, du week-end), au contraire, un développement est notable : Alliances françaises et autres centres privés proposant le français.

Comme on le constate, la situation n'est pas aussi simple qu'une donnée chiffrée pourrait suffire à l'indiquer. Concernant l'objet de cette thèse, la croissance des départements et sections universitaires de français est mal documentée et, finalement, mal connue : combien d'universités sont-elles concernées ? De quel type d'universités s'agit-il ? Où sont-elles situées ? De quel type de programmes (objectifs, contenus, taille...) s'agit-il ?

2) Quel positionnement : qui parle et d'où ?

Je mentionnais précédemment que, dans la présentation de la situation du français en contexte chinois, certains acteurs étaient systématiquement oubliés. Il semble nécessaire de déterminer

s'il s'agit d'un simple « oubli » ou s'ils sont véritablement ignorés, et pourquoi. Cette question n'est pas que rhétorique, car elle renvoie à des questions de positionnement.

Lorsqu'une vision homogénéisante de la situation est mise en avant (par exemple « la Chine », « on », « nous » largement utilisés comme sujets de phrases, présentant l'ensemble des acteurs comme un tout global, agissant et pensant dans le même sens³²), lorsque les discours tenus restent vagues (de quelles structures parle-t-on ? de quelles villes / provinces ?), que les sources des données sont rarement précisées (et pour cause : indiquer ces données reviendrait à préciser de quelles structures, de quelles universités, de quels publics il est question), enfin lorsque « la Chine » est souvent réduite à ce qui se passe à Pékin et à Shanghai, il s'agit d'une vision verticale que l'on propose, avec confusion des acteurs, les étudiants ou les universités devenant « la Chine. » Les acteurs sociaux (et leurs stratégies) qui ne suivent pas nécessairement celle du gouvernement sont ainsi passés sous silence, volontairement ou non. Une telle perspective est par exemple proposée par la thèse de Wang (2005), portant sur *l'Enseignement universitaire du français en Chine*, dans laquelle est présentée une vision « harmonieuse » de la situation et du développement du français, un tableau quasiment idyllique, où les enjeux et les tensions sont absents du décor, de même que le sont les lieux d'enseignement non prestigieux. Selon cet argumentaire, l'enseignement du français en Chine s'est développé de manière régulière et harmonieuse depuis l'établissement des relations diplomatiques entre la Chine et la France, et s'est poursuivi ces dernières années comme le démontrent des éléments bien utiles pour renforcer cette argumentation : les *Années croisées France-Chine*, la présence du français aux Jeux olympiques de Pékin, et enfin la création de la chaîne de télévision francophone CCTV9 (Wang, 2005, pp.10-11). On retrouve ainsi une habitude, non questionnée, de nombreux chercheurs chinois de proposer une lecture de la situation qui met d'abord en avant le politique.

Dans le même ordre d'idées, les travaux qui s'intéressent à la mobilité étudiante vers la France contribuent généralement, involontairement, à une confusion dans la mesure où les étudiants inscrits dans un programme de mobilité ne sont que très rarement ceux qui sont inscrits en spécialité. Cette distinction n'est pas que de détail : les enjeux financiers et en termes de

³² Voir Dai, 2010, p. 240.

niveau des étudiants ne sont pas du tout les mêmes. D'autre part, ces discours, bien que moins réifiant car portant davantage sur les jeux des acteurs (en particulier des étudiants et de leurs motivations pour étudier en France), présentent une vision qu'il est nécessaire de questionner. Effectivement, il est intéressant de constater que les raisons liées au (faible) coût des études en France, ou encore le fait que la France ne représenterait qu'un deuxième choix, après le monde anglo-saxon (les États-Unis en tête), sont souvent reléguées en fin d'argumentation, après l'exposition des images positives de la langue française et de la France. Par exemple Xie, dans un article de 2009, finit par mentionner les « motivations instrumentales ou raisons pratiques » (Xie, 2009, p. 138) : ainsi, les motivations moins nobles ou le fait même que la motivation première n'est peut-être pas le choix du français, mais de l'université, ne sont pas ou sont peu évoquées. Significativement, Dai, dans sa thèse, ignore totalement, lorsqu'elle passe en revue « les motifs du choix » du français, les enjeux du *gaokao* (2010, pp. 288-291). Que faut-il tirer de ces discours tenus par des chercheurs chinois, également enseignants universitaires de français, lorsqu'ils insistent sur la défense de ce qui fait leur plus-value, à savoir enseigner une langue perçue comme prestigieuse ? En présentant d'entrée de jeu les représentations positives, essaient-ils de *surfer* sur l'image positive du français ? Voici une piste probablement intéressante à explorer.

3) Sur quoi faire porter son attention ?

Une vision se centrant sur une seule langue est-elle pertinente ?

La faiblesse de ces présentations provient également parfois du fait que les explications avancées sont souvent centrées sur le français seul, sans considération des autres langues étrangères ni des éléments importants de contexte, tels que :

- ce qui peut pousser des étudiants à choisir le français comme spécialité,
- ce qui peut inciter des universités à offrir le français comme nouvelle spécialité,
- la massification de l'enseignement supérieur chinois et ses conséquences,
- les règles (écrites et non écrites) d'un marché du travail très concurrentiel
- ...

Le cas des universités est à cet égard significatif : ouvrent-elles uniquement des programmes de spécialités de français ou également d'autres langues ? La littérature consultée est non seulement muette sur cette question, mais ne la soulève pas même. Il est courant de voir toute

une production scientifique et / ou institutionnelle, de chercheurs, d'experts, qui ne porte que sur la situation d'une langue. Ce phénomène s'explique par le fait que cette production est intimement liée aux organismes commanditaires, qui ont des moyens (de financer des experts et des publications, d'organiser des séminaires, colloques, rencontres en tout genre...), mais aussi un mandat. Ainsi l'OIF, l'AUF, les ambassades et les ministères des pays francophones (surtout la France) s'intéressent-ils avant tout à la langue française. Ces commandes influencent la manière de poser le problème, en se centrant essentiellement sur le français. Pourtant, adopter une perspective plus large aurait indéniablement l'avantage de mettre à jour un tout autre paysage. Le problème est également que les modes explicatifs généralement avancés concernant le développement de l'enseignement d'une langue étrangère dans un pays n'aident pas à aller dans ce sens.

Les discours et la production scientifiques portant sur la question des langues étrangères et du développement de leur enseignement dans le monde peuvent être classés en trois catégories reposant sur autant d'entrées :

- Une entrée par les représentations sur les langues (par exemple, la dimension affective qui fait choisir à des personnes d'apprendre une langue) et / ou les besoins des apprenants (« la langue du pain ») : ce type de production implique une centration sur l'acteur « apprenant ».
- Une entrée par la diffusion : la centration est axée sur l'acteur « pays » (dont les institutions diffusent la langue)
- Une entrée par les besoins économiques (« la valeur économique du plurilinguisme » ...) : la centration se déplace alors sur les besoins des entreprises et du marché.

Si ces trois entrées ne manquent pas de pertinence, je tiens cependant à insister sur leur influence certaine quant à la manière de présenter la situation, jusqu'à en restreindre parfois la compréhension que l'on peut en avoir.

Si les écrits sont nombreux à présenter la situation de l'enseignement d'une langue étrangère dans un pays donné³³, il faut d'emblée remarquer que c'est plutôt chemin faisant que leurs

³³ Nous en avons vu un échantillon pour le français en Chine en début de chapitre ; on pourrait citer d'autres cas pour d'autres pays ou continents, toujours concernant le français. Voir par exemple pour l'Asie : Weissberg 2008.

auteurs en viennent à évoquer – plus ou moins longuement, avec plus ou moins de précisions et de rigueur – la question des raisons du développement (ou du non développement) de l’enseignement de la langue à l’étude. Deux observations peuvent être posées. La première est que l’objet principal de ces écrits ne concerne généralement pas l’étude de ce phénomène ni de ses causes : soit ils ont une visée purement descriptive (présentation d’un état de la situation), soit ils portent sur un autre élément en lien avec l’enseignement de cette langue dans un pays. La conséquence – et c’est la deuxième observation – est que le questionnement spécifique, portant sur le développement de l’enseignement d’une langue étrangère dans un pays donné, est rarement problématisé, et encore moins théorisé. En revanche, les analyses donnent souvent l’impression d’être contextualisées. Elles le sont, de fait, car des éléments de la situation à l’étude sont présentés et discutés ; de plus, ces écrits sont généralement produits par des experts locaux ou par des experts étrangers ayant une bonne connaissance et une longue pratique du terrain. Pourtant, suivant (parfois involontairement) des canons obligés de la littérature du domaine, ces études proposent rarement une problématisation en contexte, avec un cadre théorique clairement défini, permettant de mieux appréhender un tel phénomène, de mieux comprendre ce qui est à l’œuvre et finalement de mieux saisir les enjeux pour les personnes et institutions concernées. Trois exemples en appui de ces observations peuvent être cités.

Le premier est l’article déjà évoqué en début de chapitre de Mouché sur « l’essor de l’enseignement du français », qu’elle lie à une « prise de conscience, de la part des étudiants chinois, de la nécessité de ne pas se limiter à l’apprentissage d’une seule langue étrangère [...] » afin de se constituer un « atout dans la recherche d’un futur emploi » ; elle indique dans le paragraphe suivant : « On note par ailleurs que, si le français se développe de manière importante dans l’enseignement supérieur, il est très peu présent dans les lycées de Chine méridionale » (Mouché, 2008, 187-188). Dans cet exemple, le questionnement est partiellement contextualisé et peu problématisé (d’autres raisons pourraient-elle expliquer cet essor dans le supérieur ? Pourquoi n’a-t-il pas son équivalent dans le secondaire ?) ; il reprend par ailleurs le format d’articles portant sur ce thème : une centration sur l’apprenant, des explications hâtives et des liens (trop ?) rapidement établis (d’autres éléments pourraient-ils entrer en ligne de compte dans le choix du français ?). Enfin, les spécificités et les enjeux du

contexte éducatif (hiérarchisation, compétition...) comme ceux de la société chinoise ne sont pas abordés. Ce premier exemple est typique des écrits évoqués *supra* : il s'agit d'un discours à visée essentiellement descriptive, produit par une personne impliquée institutionnellement dans la vie du français en Chine, et n'évoquant que brièvement les raisons du développement du français.

Martin – c'est le deuxième exemple – dans son étude sur la formation continue dans le contexte de la coopération bilatérale (2007), s'interroge elle aussi sur l'essor du français dans le supérieur. Sans trop élaborer (ce n'est pas le cœur de son travail), elle propose trois hypothèses :

Est-ce le résultat des Années croisées France-Chine ? Un attrait pour la poursuite d'études en France qui offre des cursus universitaires de qualité à moindre coût par rapport aux pays anglo-saxons ? Ou tout simplement une nouvelle mode ? Il est encore difficile de répondre à ces questions, car ce point concerne les raisons du choix des apprenants pour le français. Seule une enquête poussée sur les motifs d'un tel choix, qui impliquent toute la dimension symbolique de l'attrait pour le français, permettrait de répondre de manière sérieuse. Pour l'heure, nous nous contenterons de donner quelques chiffres qui rendent compte de cette évolution (Martin, 2007, p. 66).

Si l'analyse proposée est contextualisée, elle ne l'est, là encore, que très partiellement. Dans un système éducatif aussi compétitif que le système chinois, il est difficile d'envisager que le choix de la spécialité universitaire serait l'effet d'une mode (troisième raison). La première raison renvoie quant à elle sans surprise³⁴ à la politique de diffusion linguistique menée par la France. Pour active qu'elle soit, il faudrait pourtant pouvoir établir une comparaison avec la situation d'autres langues (allemand, espagnol, italien...) pour en mesurer l'efficacité réelle. Mais s'agirait-il encore du même sujet (le développement de l'enseignement d'une langue et ses raisons) ou d'un autre (l'évaluation de la politique linguistique et culturelle d'un pays) ? Enfin, la deuxième raison renvoie à un type de confusion déjà évoqué : les étudiants en mobilité sont-ils ceux qui sont inscrits dans les départements et sections de français et est-ce la raison de leur choix ? Autrement dit, n'y a-t-il pas confusion entre plusieurs types de mobilité et plusieurs types de programmes (et de niveaux de programmes) ? Nous y reviendrons *infra*. Si je ne peux qu'adhérer à l'idée selon laquelle la seule manière de répondre est de mener

³⁴ Éva Martin a joué pendant plusieurs années un rôle très actif et apprécié au SCAC de l'Ambassade de France à Pékin.

« une enquête poussée », l'objet de cette dernière – « la dimension symbolique de l'attrait pour le français » – renvoie à un écueil typique des discours sur le développement de l'enseignement des langues : celui-ci ne s'expliquerait que par des raisons individuelles en lien avec la langue en question, sans que d'autres enjeux ne rentrent en ligne de compte.

Le dernier exemple est fourni par la thèse de Xia Min (2010)³⁵. Elle propose une réelle problématisation de la question du développement de l'enseignement du français par l'utilisation d'un cadre théorique, celui de l'attractivité territoriale (Xia, pp. 71-79) : cette démarche est très originale, autant par son effort de problématisation que par la porte d'entrée proposée (s'interroger sur le rôle joué par l'attractivité des territoires – en comparant deux territoires très contrastés, car très inégalement intégrés dans la mondialisation – dans le choix d'une langue étrangère). Il n'est en revanche pas certain que les enjeux mis de l'avant soient décisifs (ce que la réponse apportée à la question de recherche par l'auteure confirme sans surprise) : il est assez peu probable que les étudiants songent beaucoup au territoire lorsqu'ils font le choix d'une université ; autre postulat de départ contestable : que le choix porte sur la langue (donc la spécialisation universitaire) avant de porter sur l'université.

Et si ça nous parlait d'autre chose que des langues ?

Ainsi, sur la liste des raisons mises de l'avant figurent, en bon ordre, celles portant sur la motivation des étudiants (pourquoi avoir choisi d'apprendre le français ?) ou celles en lien avec le marché de l'emploi. Même si le rôle des politiques de diffusion linguistique est parfois évoqué, l'offre est presque toujours ignorée de même que le jeu des institutions ainsi que les enjeux et les éléments contextuels. Rarement est évoquée la possibilité que la langue soit impliquée dans d'autres enjeux ; rarement est évoquée la possibilité selon laquelle parler de langues reverrait également – et peut-être surtout – à « autre chose »... Ainsi, la langue est rarement considérée au-delà d'elle-même, jamais inscrite au sein d'enjeux qui la dépassent.

³⁵ Attractivité, territoires et langues : Le cas du français. Enquête auprès d'étudiants de Shanghai et de Hefei (Anhui).

4) Pertinences scientifique et sociale

J'ai commencé ce chapitre en présentant un phénomène étonnant : le développement de l'enseignement du français en Chine au niveau universitaire. J'ai ensuite présenté une série d'explications proposées, avant de longuement développer les limites de ces dernières. Préciser de quoi l'on parle et d'où l'on parle, en explicitant autant que possible son positionnement, préciser les enjeux que l'on perçoit dans la situation que l'on se propose d'étudier, enfin disposer d'une vision holistique de cette situation, tels sont les enseignements que je tire des limites indiquées.

La prise en compte de ces différents constats donne une pertinence scientifique et sociale à la problématique de cette thèse, problématique que je vais maintenant formuler.

3. Problématique de la thèse

L'enseignement du français en Chine au niveau universitaire connaît depuis 2000 un développement spectaculaire. Il s'agit pourtant d'un phénomène mal connu, mal mesuré et mal expliqué. Face à cette triple insatisfaction, est-il possible de proposer une vision différente, plus complète, qui dépasse une lecture impressionniste, voire angélique, de la situation ? Une vision qui consisterait d'abord à nommer précisément et à mesurer l'importance exacte (en interne comme en externe) de ce développement, puis à poser la question des enjeux et des acteurs – pour qui et comment ? – dans un contexte – historique et actuel – autant défini que discuté. L'une des pistes prometteuses à explorer consiste à suivre un cadre théorique fortement structuré et de s'y tenir. Celui de l'économie politique, par sa priorité attribuée à l'étude du contexte et à l'analyse des enjeux pour les acteurs impliqués dans la situation à l'étude, s'avère une avenue prometteuse. En conséquence, la question générale de cette thèse est la suivante :

Une approche en économie politique permet-elle de mieux comprendre le développement exponentiel des programmes universitaires de français en Chine et ses raisons depuis 2000

?

4. Précisions terminologiques préalables

4.1 Comment nommer et définir ces programmes de français ?

Les programmes de français dont il est question dans cette étude ne sont pas faciles à circonscrire, ni même à désigner ; c'est même l'un des enjeux de la présente thèse.

1) L'enseignement du / en français dans les universités chinoises

Effectivement, le français est présent dans les universités chinoises, soit en tant que langue d'enseignement soit en tant que langue enseignée, dans des programmes très hétérogènes. Les différences entre ces programmes sont nombreuses : elles portent sur le statut et la place réelle qu'y occupe le français, le nombre d'heures d'enseignement (de / en français), les enjeux pour les étudiants inscrits, etc. En voici un inventaire exhaustif.

Le français « deuxième langue étrangère » (*erwei*) : le cas le plus fréquent est celui du français ayant le statut de « deuxième langue étrangère » (*erwei*). Il s'agit ici des étudiants de *benke* spécialistes en langues, à qui l'on demande d'en maîtriser une deuxième³⁶. Dans la très grande majorité des universités, les deuxièmes langues étrangères offertes sont le français, l'allemand, le japonais et le russe. Le français est surtout enseigné aux étudiants spécialistes d'anglais. Il faut préciser qu'en nombre d'heures, l'investissement entre les deux langues n'est pas comparable³⁷.

Le français comme « deuxième spécialité universitaire » : il s'agit ici d'étudiants qui décident de suivre des cours supplémentaires afin d'obtenir une deuxième spécialité. Ils commencent généralement par un programme de mineure³⁸. S'ils parviennent à suivre la totalité du cursus, ils obtiendront une deuxième spécialité universitaire en français.

Le français comme option : l'anglais est la langue étrangère principale et obligatoire des étudiants et, dans beaucoup de filières, souvent la langue étrangère unique. Néanmoins, dans

³⁶ Il existe aussi le cas d'étudiants de master et de doctorat, à qui l'on offre la possibilité d'apprendre une deuxième langue étrangère, en plus de l'anglais.

³⁷ Pour cette raison, je réfute l'utilisation, trop souvent répandue au sein des services linguistiques et culturels de l'Ambassade et des consulats de France en Chine, des expressions LV1 et LV2.

³⁸ 辅修 *fúxiū*.

certains cas, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère est proposé à des étudiants de spécialités non linguistiques, sous la forme de cours à option.

Le français langue d'enseignement : il existe des programmes où le français est langue d'enseignement :

« [Ce ne sont pas des] étudiants de langues. [Inscrits régulièrement] dans une université [...] afin de préparer un diplôme national chinois de premier (*benke*) ou de deuxième cycle universitaire (mastère) dans une spécialité non-linguistique (ingénierie, gestion, médecine, tourisme...), [...] ils suivent, en parallèle de leurs enseignements de spécialité, des cours intensifs de français (généraux et liés à leur spécialité), puis, progressivement, des cours de leur spécialité en français et non plus seulement en chinois. Ces programmes sont [...] généralement, mais pas systématiquement, liés à la mobilité étudiante, mobilité qui va concerner une partie ou tous les étudiants d'une même cohorte » (Bel, 2014a, p. 310).

Les écoles d'ingénieur ou les filières médicales francophones constituent des exemples de ces types de programmes.

Le français pour la mobilité (étudiants non réguliers) : les universités offrent de plus en plus des programmes où le français est enseigné très intensivement à des étudiants afin de les envoyer dès que possible à l'étranger pour une poursuite d'études. Il s'agit pour ces universités d'une source de revenus non négligeable. Ces étudiants sont dits « non réguliers » (ou « hors-quota »), car, bien qu'inscrits par l'université, ils sont recrutés hors-plan national de recrutement (au-delà du quota d'étudiants réguliers attribué à l'université), parfois dès la sortie du lycée. Ils n'ont pas le niveau requis pour intégrer l'université où ils se trouvent de fait.

2) L'enseignement du français dont il est question dans cette thèse

Même si les formes d'enseignement du / en français présentées *supra* seront évoqués, elles ne constituent pas l'objet principal de la présente étude. Cette thèse porte sur le développement des programmes de français en tant que spécialité universitaire. Le français est la spécialisation des étudiants : 法语专业 (*fǎyǔ zhuānyè*). Ils obtiennent, au terme de leurs trois ou quatre années d'études (durée du premier cycle universitaire en Chine) un diplôme

universitaire national de 1^{er} cycle appelé *benke*³⁹ ou *zhuanke* (programmes de trois années). Il s'agit d'un enseignement extensif et organisé dans le cadre d'un programme national.

Il n'est pas aisé de désigner ces programmes, pour plusieurs raisons. Une confusion est tout d'abord possible entre les expressions « spécialité de français » et « français de spécialité ». Ensuite, si, dans un souci d'allègement du texte, l'option d'utiliser une expression plus générale (et en apparence plus simple) comme le « français à l'université » était retenue, la confusion serait possible avec les programmes évoqués plus haut. Or, ils ne peuvent pas être mis sur le même plan, car les différences d'enjeu et de statut sont considérables.

La solution que j'ai finalement retenue, quoique stylistiquement lourde, a l'avantage de la précision, à défaut de celui de la clarté. Je désignerai donc ces spécialités de français de la manière suivante :

- Soit **programmes universitaires de français (spécialité, 法语专业)**,
- Soit **programmes de français (spécialité, 法语专业)**,
- Soit **départements et sections de français.**

4.2 Le niveau des universités

Le système universitaire chinois est très hiérarchisé. Afin de faciliter la lecture du présent texte aux personnes non familières avec ce contexte, voici quelques clés de compréhension :

[...] les établissements [...] sont évalués et classés par le Ministère de l'éducation. [...] En principe, les établissements de catégorie supérieure peuvent proposer toutes les formations de niveau inférieur. Par exemple, un établissement portant l'étiquette « 1A » peut fournir des formations de tout niveau de toutes les disciplines disponibles au sein de son établissement, alors que cela n'est pas possible dans le sens inverse. [...] Comme cette catégorisation est devenue hiérarchique, les universités « 1A » sont, de fait, les mieux placées et les mieux perçues et elles sont prioritaires pour choisir les meilleurs lycéens chaque année après le *gaokao*. Tandis que les établissements « B » sont placés en dernier. Ils ne sont pas bien perçus par la société, ni pour leurs étudiants d'ailleurs. Entrer dans un établissement de cette catégorie peut signifier un échec total. Pour certains lycéens (et leurs parents aussi, très souvent), mieux vaut retourner au lycée pour repasser le *gaokao* l'année suivante. Le but ? Entrer dans un établissement classé dans la catégorie A. Des exemples extrêmes ont été médiatisés, par exemple une personne passant six ou sept fois le *gaokao* jusqu'à l'obtention de la lettre d'affection dans une université « 1A » (Mao, 2016, p. 61).

³⁹ Même si le terme *benke* est plus usité, le nom exact du diplôme est 学士 (*xuéshì*), 本科 (*běnkē*) étant le nom du cursus.

Voir également le tableau ci-dessous.

Enfin, il sera souvent question de deux programmes importants en Chine, qui seront évoqués avec des expressions comme « université 211 » ou « université 985 ». Voici une brève présentation de ces deux programmes :

Programme 211 (100 universités pour le 21^e siècle) : lancé en 1995, il regroupe les 100 meilleures universités chinoises. Drainant les $\frac{3}{4}$ des fonds de recherche du pays et concentrant 96% des laboratoires-clés et 85% des disciplines-clés, ces universités ont comme mission d’être compétitives dans tous les domaines, mais tout particulièrement en recherche. Le programme 211 s’inscrit donc dans une tendance plus longue d’amélioration générale de la qualité de l’enseignement et de la recherche. Mais il donne aussi les premiers signaux d’une volonté forte de positionnement à l’international, positionnement confié à certaines universités en particulier.

Le **programme 985** (ou 98/5, car lancé en mai 1998) : la dimension internationale est au cœur de ce programme 985 qui regroupe les 40 meilleures universités du pays. Plus sélectif que le programme 211, il vise à permettre à certaines universités chinoises de s’affirmer sur la scène internationale, voire de devenir des universités de classe mondiale.

(Bel, 2014b, pp. 35-37)

Tableau I. Hiérarchie des établissements d’enseignement supérieur chinois

Catégorie de formations	Nom de la formation et du diplôme attribué	Durée des formations	Sous-catégories (niveau de formations)	Financement	Note d’entrée exigée (résultat du <i>gaokao</i>)
Catégorie A (formations générales)	<i>Benke</i> en chinois	4 ans	1A	Public	Décroissante ⁴⁰
			2A	Public	
			3A	Mi-privé ou privé	
Catégorie B (formations professionnelles)	<i>Zhuanke</i> en chinois	De 2 à 3 ans	1B	Public	
			2B	Mi-privé ou privé	

(Source du tableau : Mao, 2016, p. 61)

⁴⁰ En pratique, il est possible que la note pour entrer dans une formation de niveau 2A d’un établissement dépasse celle pour entrer dans une formation de niveau 1A d’un autre établissement.

CHAPITRE II - Positionnements épistémologiques et cadre théorique

Ayant d'emblée posé la conviction que le chercheur, quelle que soit sa discipline, est l'architecte de sa propre recherche et, qu'en ce sens, il ne disparaît pas derrière son objet d'étude, je souhaite poursuivre, dans les chapitres II et III, cette entreprise de positionnement. Le cadre théorique que j'entends utiliser dans cette thèse apparaît dès son titre : l'économie politique. Avant de le définir précisément, gardons à l'esprit qu'il relève d'un positionnement épistémologique plus large que je présenterai brièvement en introduction.

Introduction

Dans la présente étude, comme dans les projets de recherche que je mène en parallèle, je m'inscris à la croisée d'approches dont les noms varient : *interprétative*, *compréhensive* ou, appellation la plus répandue, *qualitative*. Si ce dernier terme est probablement le plus usité, il n'a pas ma préférence, même si je l'utiliserai parfois, par commodité, dans cette thèse. Son usage a effectivement pour conséquence d'atténuer la richesse et la complexité des approches auxquelles il fait référence (et finalement d'appauvrir le débat) en les réduisant à des techniques de recherche. On confond effectivement trop souvent « les instruments de saisie des données avec la conception de la science qui, en amont, vient orienter le choix d'une approche méthodologique qui, elle-même, suppose certains choix instrumentaux » (Gohier, 2011, p. 89).

Si les « racines anthropologiques de la recherche qualitative se situent dans les premiers travaux réalisés par les anthropologues évolutionnistes de la deuxième moitié du XIX^e siècle » (Anadón, 2006, p. 9), c'est surtout sous l'impulsion de l'École de Chicago, dans les années 1920 et 1930, que ce type de recherche a connu ses premiers développements importants, développements qui se sont prolongés tout au long du XX^e siècle et qui se poursuivent encore

de nos jours⁴¹. De tous ces courants de la « famille » des approches qualitatives, courants nés à diverses époques et dans des contextes parfois très différents, semble se dégager un point commun, qui les oppose aux paradigmes positiviste et néo-positiviste (et par rapport auquel ils se définissent en partie, mais en partie seulement) : ce sont des courants interprétatifs.

Erickson justifie l'utilisation de la catégorie 'recherche interprétative' principalement par le fait que la 'famille' des approches ainsi désignées partage un intérêt central pour la *signification* donnée par les 'acteurs' aux *actions* dans lesquelles ils sont engagés [...]. L'accent est ainsi mis [...] sur la nécessité de reconnaître que le sens premier de ces approches se situe non pas sur le plan des procédures ou des techniques, mais sur celui de l'objet même de la recherche et des postulats qui s'y rattachent (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 22 ; les auteurs soulignent).

Ainsi, alors que dans une approche quantitative, on tentera de se distancier des sujets « par un recours à des instruments de collecte de données qui favorisent cette distanciation » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 117), il s'agit, ici, au contraire, de « comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre. » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 115). Autrement dit, l'interaction entre le chercheur et les participants est importante et recherchée. Dans ce cadre, la place du chercheur est liée à sa conception de la recherche : étudier le social, c'est le comprendre, et pour le comprendre, il faut « vivre » la situation.

La compréhension des individus dans leur environnement, dans le contexte qui est le leur, me conduit à évoquer un courant voisin, l'approche compréhensive, qui doit beaucoup à Weber :

La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures, mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus ; elle commence donc par l'intropathie. Le travail sociologique toutefois ne se limite pas à cette phase. Il consiste au contraire à être capable d'interpréter et d'expliquer à partir des données recueillies. La compréhension de la personne n'est qu'un instrument, le but du sociologue est l'explication compréhensive du social (Kaufmann, 2013, p. 24).

Le souci du lien avec le contexte de même que la volonté de considérer la perspective des participants à la recherche sont de ce fait des éléments transversaux à toutes ces approches.

Si la présente étude s'inscrit pleinement dans ce type d'approches – entendu que leur définition ne se limite pas à un réductionnisme méthodologique, mais « exprime des positions

⁴¹ Pour une synthèse historique, voir Anadón (2006).

ontologiques (relatives à la vision de la réalité) et épistémologiques (associées aux conditions de production du savoir) » (Savoie-Zajc, 2011, p. 128) – je ne me risquerai pas à utiliser le terme « paradigme » (« nouveau paradigme », « paradigme interprétatif » ou « compréhensif » ou « constructiviste »), comme le font certains auteurs, ne maîtrisant pas suffisamment les termes du débat lancé par Kuhn.

Enfin, la famille des approches interprétatives / compréhensives est une famille nombreuse et, parfois, divisée, même si une certaine porosité entre différents courants est à noter. J'ai pour ma part une affinité certaine avec le courant phénoménologique, pour la place majeure qu'il accorde aux acteurs et à leur subjectivité, ainsi qu'avec le courant herméneutique, concernant le statut du savoir produit par le chercheur (nous y reviendrons dans le chapitre III). Néanmoins, plusieurs éléments importants, qui entretiennent un lien ténu avec le positionnement épistémologique – l'interdisciplinarité, le rattachement au courant critique, la didactique considérée comme science historique, la définition de l'acteur social, et enfin la place du contexte comme l'importance de sa définition dans l'appréhension d'un phénomène social – seront abordés et déclinés au sein de ce chapitre dans la mesure où ils sont particulièrement liés à l'ancrage théorique retenu : l'économie politique. D'autres éléments, qui portent davantage sur « la vision de la réalité du chercheur, la nature du savoir produit, la finalité de la recherche ou encore la place du chercheur dans la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 115), seront abordés dans le chapitre III.

Alors que la première partie du présent chapitre consiste en une introduction, notamment historique, à l'économie politique – qui ne fait pas nécessairement l'objet d'une définition unanime, la deuxième portera plus spécifiquement sur l'économie politique des langues, et sera suivie d'une troisième et dernière partie dans laquelle nous expliquerons en quoi une approche en économie politique, enrichie de diverses influences, peut constituer un cadre d'interprétation pertinent pour mieux comprendre non seulement le développement de l'enseignement du français en Chine au niveau universitaire, mais également les enjeux, variés, pour les acteurs concernés, de même que les implications didactiques que ce développement peut engager.

1. L'économie politique : une introduction

L'expression « économie politique » est historiquement et géographiquement polysémique. C'est d'abord le nom que se sont donné la science et l'analyse économiques au XIX^e siècle, à partir des travaux de Smith, Ricardo ou encore Malthus⁴². Cette expression est également utilisée de nos jours « dans le milieu anglo-saxon, par exemple, dans la revue [du] département d'économie de l'Université de Chicago [...] *Journal of Political Economy*, par des gens qui prônent [...] une approche très réductionniste, au sens où on réduit tout à l'économique » (Dostaler, 1995, p. 4). L'économie politique dont il est question dans la présente recherche fait référence à un troisième sens. Un détour historique par les sciences économiques, et plus secondairement par certaines sciences humaines et sociales, s'avère donc nécessaire en vue de mieux comprendre dans quelles conditions et pourquoi l'économie politique – dans le troisième sens utilisé ici – est apparue et est devenue ce qu'elle est.

1.1 La théorie néo-classique en économie et sa critique

Les traditions économiques classique et néo-classique, longtemps sources d'inspiration principale des politiques économiques libérales mises en place par de nombreux gouvernements, se voient remises en question au cours de la première partie du XX^e siècle par plusieurs économistes dont Keynes. C'est notamment lors de la crise économique mondiale de 1929 – et l'incapacité des politiques libérales à la résorber – que les critiques et idées de Keynes rencontrent un certain écho et inspirent, notamment aux États-Unis, une nouvelle politique, dite de relance par la demande et d'intervention de l'État, en particulier par de Grands travaux. Ces idées de Keynes, devenues entre temps dominantes, sont à leur tour remises en question à l'occasion d'une nouvelle crise économique, mondiale elle-aussi (suite au choc pétrolier de 1973) et du fait de l'incapacité des politiques, d'inspiration keynésienne cette fois, à la résoudre. La vision néo-classique de l'économie resurgit ainsi dans les années 1970 et revient en force dans les années 1980, à travers différents courants, l'un des plus

⁴² Le titre de l'un des derniers ouvrages de Malthus (1820) est : *Principes d'économie politique*.

emblématiques étant l'École de Chicago⁴³ et la théorie néo-monétariste de Milton Friedman. Les théories néo-classiques inspirent alors de nombreux gouvernements de l'époque⁴⁴, et certaines expressions du XVIII^e siècle sont remises à l'honneur, auxquelles se greffent de nouvelles, qui passeront elles aussi à la postérité⁴⁵.

Derrière cette lutte se profile une vision de la société bien particulière. La vision libérale repose sur un certain nombre d'idées-forces qui n'ont pas toutes émergé à la même période. La première est la nécessité (de manière générale et particulièrement dans des situations de crise économique) de laisser faire les forces du marché, sans intervenir, de façon à ce que les équilibres se rétablissent d'eux-mêmes (élimination des entreprises non compétitives, retour aux prix réels...) ; cette idée renvoie clairement au courant classique, notamment à Adam Smith et à son « modèle du marché concurrentiel » (Ughetto, 2006, p. 2). Néanmoins, ce modèle connaît une inflexion majeure à partir des années 1870 et 1880 avec l'apparition de deux autres idées-forces. La première est que les agents économiques, qui semblent, dans le cadre ainsi défini, quasi-interchangeables, agissent de manière purement rationnelle⁴⁶, prenant leurs décisions, en particulier d'acquisition de biens ou de services, en fonction des prix qui sont eux-mêmes déterminés par la loi de l'offre et de la demande. La deuxième idée-force est que ce processus – les échanges, les décisions d'acquisition... – se déroule dans un environnement idéal : la *concurrence pure et parfaite* (des acteurs rationnels qui agissent tous en connaissance de cause) ; cette « révolution marginaliste⁴⁷ » entraîne l'émergence du courant néoclassique (Steiner, 2011, p. 9). Ainsi, dans la nébuleuse libérale, il s'agit de distinguer, historiquement, la vision classique de la vision néoclassique, et c'est bien la montée en puissance de cette dernière qui s'avèrera problématique, à plusieurs titres. L'une des raisons est que, dans les dernières décennies du XIX^e siècle, le mouvement

⁴³ À ne pas confondre avec l'École (sociologique) de Chicago des années 1920-1930, dont il sera question dans le chapitre III.

⁴⁴ Ronald Reagan aux États-Unis à partir de 1980, Margaret Thatcher en Grande-Bretagne de 1979 à 1990, Jacques Chirac en France de 1986 à 1988...

⁴⁵ « Laissez faire, laissez passer » (Vincent de Gournay), « La main invisible du marché » (Adam Smith), « Trop d'impôt tue l'impôt » (Laffer).

⁴⁶ L'ensemble de ces comportements peut se trouver traduit (réduit ?) dans des graphiques et des courbes, comme la célèbre courbe de Laffer.

⁴⁷ Notion développée indépendamment par plusieurs auteurs : Jevons (*Théorie de l'économie politique* en 1871), Menger (*Principes d'économie politique* en 1871) et Walras (*Éléments d'économie politique pure* en 1874).

d'institutionnalisation des disciplines n'est pas encore achevé, de même que la « division du travail scientifique » n'est pas encore complétée. On peut remarquer, à cet égard, que nombre de protagonistes impliqués dans la controverse (Marx, Weber, Durkheim, Mauss, ...) sont de nos jours revendiqués par plusieurs champs disciplinaires. De plus, les débats sur la méthode scientifique à adopter pour étudier la société sont à ce moment-là nombreux et font rage.

Sans viser l'exhaustivité, tentons de présenter les principaux termes et enjeux de ce débat. Ce qui est d'abord *en jeu* – et c'est la raison pour laquelle différents champs disciplinaires participeront au débat – c'est le fait que les auteurs néoclassiques placent au cœur de leur raisonnement, et donc du débat, la théorie rationnelle de l'acteur ainsi que celle de la concurrence pure et parfaite. Selon ces auteurs, une économie :

[...] est un ensemble d'individus dont l'activité fondamentale est le calcul économique. [...] [Ce qui implique] : a) un état naturel, celui de la rareté des ressources à la disposition de chacun ; [...] c) des agents, rationnels : ne pouvant pas tout avoir, ils font des choix, ceux-ci étant le cœur de ce que la théorie considère comme économique et donc, pour elle, la base de son analyse ; le choix est appréhendé en termes [...] de calcul maximisateur, la maximisation de ce que l'agent peut retirer de la transaction avec un congénère [...] (Ughetto, 2006, p. 4).

Des auteurs très divers par leur ancrage disciplinaire, par leurs orientations épistémologiques et méthodologiques, par leur positionnement politique, remettent en question, partiellement ou radicalement, cette assertion, comme le souligne Ughetto : « les problématiques et les thèses varient d'un auteur à l'autre, mais on a bien affaire à une réflexion générale *relativisant et dénaturisant* le modèle du marché concurrentiel » (Ughetto, 2006, p. 6 ; je souligne). Pareto, par exemple, distingue les « actions logiques et non logiques » (Steiner, 2011, p. 22). Pour Weber, le comportement rationnel des acteurs (dans le sens de l'approche néoclassique) n'est qu'un des « quatre types d'actions » observables en société (Steiner, 2011, p. 23). Simiand et Mauss, élèves de Durkheim, participent aussi largement à ce débat : pour le premier, « l'existence et le fonctionnement du marché ne peuvent être expliqués sans faire appel aux institutions et représentations sociales » (Steiner, 2011, p. 12) ; Mauss, quant à lui, se montre plus radical encore lorsqu'il propose « de voir dans la réciprocité un fondement de l'ordre social plus ancien et plus fondamental que la négociation marchande impersonnelle entre individus égoïstes » (Ughetto, 2006, p. 6). Marx critique tout aussi radicalement le modèle : adoptant des perspectives différentes, il conclut également que, « contrairement à l'analyse [qu'elle soit classique ou néoclassique], le marché est socialement et historiquement constitué

et institué : c'est un rapport social, et non pas un rapport entre des objets ou des valeurs ; il n'a pas toujours existé (et n'existera pas toujours) » (Ughetto, 2006, p. 7). Keynes enfin, sous un angle d'attaque moins sociologique, démontre que le marché ne garantit en rien la stabilité (Ughetto, 2006, p. 7-8). On l'aura compris, la cristallisation autour de la question de la rationalité de l'acteur est au cœur du débat, quasiment depuis l'origine, de même que « le fait de travailler sous hypothèse d'économie pure [ce qui revient] à se placer, explicitement dans un cadre fictif où l'on verrait les individus agir selon leur nature sans rencontrer d'obstacles » (Ughetto 2006, p. 4). Effectivement, à travers ce tour d'horizon très synthétique et non exhaustif des critiques adressées à la vision néoclassique du marché transpire l'idée selon laquelle tout phénomène social, étudié dans le cadre de la science économique ou de la « science de la société », se doit non seulement d'être situé et historicisé, mais que la perspective des acteurs impliqués doit nécessairement être prise en compte dans la mesure où ils ont à la fois des représentations et sont impliqués dans des institutions sociales. Selon ces différentes perspectives, le marché n'apparaît en rien naturel, mais bien davantage comme le fruit d'une construction sociale et historique :

Si la société moderne « tient », c'est précisément parce qu'il y a autre chose que des individus rationnels, du contrat, du marché. Il y a des normes sociales et donc, à la fois, des institutions qui entourent et soutiennent les contrats et de la socialisation qui fait que les individus n'expriment pas dans leurs attitudes que des intérêts égoïstes, mais aussi des fondements de l'ordre social (Ughetto 2006, p. 6).

Si le marché en tant que construction sociale fait consensus, ces penseurs sont néanmoins loin d'être en accord entre eux, notamment au niveau de la marge de manœuvre de l'acteur social. Je reviendrai *infra* sur ce débat autour du déterminisme.

Deux autres enjeux de la discorde doivent enfin être évoqués. Au tournant du XIX^e et du XX^e siècle, les territoires disciplinaires ne sont pas encore fixés ; ainsi retrouve-t-on d'un côté la prétention des économistes néoclassiques à vouloir non seulement incarner l'ensemble de la discipline – ce à quoi ils parviendront, mais aussi à expliquer l'ensemble des faits sociaux, ce que l'on nomme « l'impérialisme économique ». Du côté de la sociologie, lorsqu'elle :

[...] se constitue, dans le courant du XIX^e siècle, c'est bien dans le cadre de la poursuite du projet de constitution d'une science de la société dont on est en train de chercher la nature et les formes. Non seulement chez A. Comte, mais aussi chez E. Durkheim et M. Weber, elle ne se forme pas comme discipline, qui viendrait prendre place à côté de l'économie ou de la théorie politique et les compléter, mais comme une approche que l'on souhaite suffisamment

englobante et générale pour intégrer les sciences du social qui se sont déjà formées (Ughetto, 2006, p. 5).

Enfin, la nature même de la science économique est *en jeu*, c'est-à-dire la manière de faire de la recherche et, plus généralement, le rapport au réel :

La modalité de démonstration retenue repose sur une hypothèse d'économie pure. Cette hypothèse est celle à laquelle la révolution marginaliste relie sa prétention à assurer le caractère scientifique de sa démarche. [...] [Elle] consiste à mener l'analyse en considérant qu'on peut faire abstraction de tout ce qui viendrait perturber l'expression des rationalités. On peut donc s'approcher du travail des sciences exactes, où l'on établit des lois physiques indépendamment de la réalité concrète dans laquelle elles vont effectivement se déployer [...] (Ughetto, 2006, p. 4).

Après l'intermède keynésien d'une quarantaine d'années évoqué en début de section, intermède au cours duquel ce débat perd en intensité, on assiste à partir des années 1970 à une résurgence de la théorie néoclassique. Si le contexte de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e est pourtant bien différent, des éléments du débat déjà évoqué rejaillissent, à commencer par la résurgence de « l'impérialisme économique ». Ce processus « d'envahissement de tout le champ des sciences sociales par l'économie » (Dostaler, 1995, p. 5) est renforcé par l'utilisation croissante et tous azimuts de modèles mathématiques, à tel point que l'on peut se demander si économie et économétrie ne sont pas devenues synonymes :

Un [...] élément de changement, [...] qui s'est accentué dans les années 1970, c'est la formalisation mathématique de l'économie. La discipline devient de plus en plus technique, de plus en plus axiomatisée et, de ce fait, de plus en plus inaccessible pour beaucoup de personnes. Elle parle un langage que seuls les spécialistes sont en mesure de déchiffrer (Dostaler, 1995, p. 5).

Les économistes, parmi lesquels le courant néoclassique est, de nos jours, très largement dominant (voir *infra*), mettent en avant une « stratégie de recherche qui considère la théorie économique comme 'grammaire générale' de l'action humaine, comme le modèle nécessaire de toute théorisation en sciences sociales » (Steiner, 2011). L'économie est perçue « comme une physique sociale permettant [...] de prédire, avec relativement de succès, ce qui va se produire » (Dostaler, 1995, p. 8). En tant que symbole de ces dérives impérialistes (aussi bien sur l'objet que sur la méthode), citons l'exemple bien connu de Gary Becker, Prix Nobel d'économie en 1992 :

[...] qui prétend expliquer tous les processus, non seulement économiques, mais politiques et sociaux, comme les crimes ou le mariage, à partir des principes de base de la théorie néoclassique élaborée à la fin du XIX^e siècle. Les partisans de cette vision perçoivent donc l'économie comme reine des sciences sociales. À la limite, cette conception rend inutiles les

autres sciences sociales comme la sociologie, la science politique, l'anthropologie ou la psychologie (Dostaler, 1995, p. 4).

Critique de l'économie classique et lutte de légitimité

Ce à quoi nous assistons est, en réalité, une guerre de légitimité qui n'est pas sans rappeler la bataille des champs décrite par Bourdieu (Bourdieu, 2002⁴⁸, pp. 113-120) : une lutte externe par rapport aux autres disciplines, doublée d'une lutte fratricide en interne. Cette dernière porte sur la dimension théorique, voire épistémologique (que sont l'économie et la réalité économique ? Comment fait-on de l'économie ?). Elle trouve également sa traduction sur le terrain :

Il est clair que le triple mouvement dont j'ai parlé au début (libéralisme, impérialisme, et formalisme) s'est vraiment imposé de façon très radicale dans les départements d'économie en Amérique du Nord. De fait, les gens qui se trouvent un peu en porte-à-faux par rapport à ce mouvement ou ceux qui font une spécialisation dans l'histoire de la pensée économique sont extrêmement minoritaires. Concrètement, ceci se traduit pour ces personnes par la quasi-impossibilité d'être engagées dans un département d'économie. Évidemment il y a toute une structure, tout un réseau, de reproduction de la vision dominante. Ces gens-là obtiennent les subventions et dirigent les comités. Donc, de fait, les gens qui ont une perspective autre, comme celle de l'économie politique, se retrouvent souvent dans d'autres départements comme ceux de sociologie ou de science politique (Dostaler, 1995, p. 7).

Ce que confirme Bernard Maris dans le film qui lui a été consacré, lorsqu'il évoque le processus de marginalisation des tenants d'une autre vision de l'économie⁴⁹. Cette querelle de légitimité peut se colorer d'une certaine violence verbale, comme on a pu le constater en France en 2016 lors de la publication de l'essai de Pierre Cahuc et André Zylberberg, *Le négationnisme économique*. La sortie de cet ouvrage s'inscrit effectivement dans un climat relativement tendu, avec la tentative, avortée pour l'instant, de création au sein du Conseil national des universités⁵⁰ d'une nouvelle section disciplinaire en économie⁵¹, la section « Économie » étant monopolisée par les tenants du courant néoclassique. Nous retrouvons bel et bien une lutte de champ – pour la délimitation des frontières de ce champ et pour son

⁴⁸ Édition originale : 1981.

⁴⁹ « Oncle Bernard – L'anti-leçon d'économie », film documentaire québécois réalisé par Richard Brouillette (2015). Maris y explique que certains départements d'économie poussent le cynisme jusqu'à inclure un économiste hétérodoxe pour « faire bonne figure » et montrer des signes d'ouverture.

⁵⁰ « Le Conseil national des universités est une instance nationale [...] [qui] se prononce sur les mesures individuelles relatives à la qualification, au recrutement et à la carrière des professeurs des universités et des maîtres de conférence [...]. Il est composé de 11 groupes, eux-mêmes divisés en 52 sections, dont chacune correspond à une discipline. » Source : <http://www.cpcnu.fr/>. Consulté le 25 septembre 2016.

⁵¹ Plusieurs appellations ont circulé : « Économie et société », « Institutions, économie, territoire et société ».

contrôle – qui passe par la marginalisation ou la dévalorisation des travaux de ceux qui envisagent d’autres approches, en leur déniaient toute scientificité, en les accusant de faire le lit du relativisme, ou tout simplement en leur refusant le droit d’user des mots « économie » ou « économistes ». Monopoler ces deux derniers termes (pour leurs propres travaux ou pour désigner leur métier, et l’expertise qu’elle sous-entend) rappelle à quel point le pouvoir de nommer est discrétionnaire ; ne pas nommer, c’est toujours marginaliser un peu... Ce monopole se traduit également par la volonté d’ignorer les travaux proposant des visions « autres » et à ne pas recruter leurs auteurs : les « autres » se trouvent ainsi regroupés sous des appellations diverses, subies ou choisies⁵². Cette lutte interne semble, à ce jour, largement perdue par les tenants de l’économie politique. Mais de quelle économie politique s’agit-il et que recouvre-t-elle ?

1.2 Qu’est-ce que l’économie politique ?

L’économie politique n’est ni aisée à définir ni même à circonscrire. Il n’existe pas de département d’économie politique, et outre sa filiation relativement diversifiée, l’ouverture de l’approche à des problématiques de plus en plus variées est constatable. Les différents manifestes rédigés en France lors de la lutte pour la création d’une nouvelle section au CNU insistent sur le pluralisme et l’ancrage dans les sciences sociales. Dans le « Manifeste pour une économie pluraliste », malicieusement titré « À quoi servent les économistes ... surtout s’ils pensent tous la même chose ? », il est question des « courants pluriels de l’économie politique » (Batifoulier et al., 2015, p. 63) ou encore d’une « économie politique ancrée dans les sciences sociales » (Batifoulier et al., 2015, p. 73). De fait, des dénominateurs communs définissent l’approche en économie politique comme critique, interdisciplinaire, dans une certaine mesure holistique, et systématiquement historicisée et située.

⁵² Appellations aux statuts très variés : « économistes hétérodoxes » ou « économie politique » sont des expressions que l’on peut retrouver dans des manuels d’économie ; « économistes atterrés » est un exemple d’appellation que peuvent se donner des associations regroupant des économistes opposés à la domination de la vision néoclassique en économie.

Un positionnement critique

Comme nous l'avons observé, les tenants de l'économie politique ont, à partir des années 1980-90, ouvert la porte à des remises en question radicales de la science économique dominante (la vision néo-classique), dénonçant à la fois sa prétention à dominer le champ des sciences sociales et la nature même de cette science. De fait, une caractéristique importante de l'économie politique est sa dimension de contre-pied, comme l'indiquent les titres mêmes de plusieurs ouvrages : *Éléments d'économie politique : Critique de la pensée unique* (Nagels et Plasman, 2006), *Anti manuel d'économie* (Maris, 2003). Cette contestation de l'épistémologie dominante peut, en partie, s'expliquer par les racines idéologiques de cette approche, plusieurs travaux d'économie politique s'inscrivant effectivement dans une filiation marxiste :

Dans l'*Idéologie allemande*, Marx avance une thèse que l'on peut résumer en quelques propositions : les idées sont produites dans le processus social ; les idées dominantes dans une société sont celles de la classe dominante, celles de sa domination ; mais, parce qu'on ignore les conditions de leur genèse, elles s'imposent comme naturelles (Bidet, 2008, p. 129)⁵³.

La dénonciation des discours dominants, qui avancent « masqués », apparaît comme l'une des marques de fabrique de toute approche en économie politique, dans une tradition marxiste de recherche de l'émancipation des dominés (voir Caillé, 2015). Néanmoins, il serait inexact d'affirmer que les approches en économie politique sont uniquement marxisantes : elles peuvent également se référer à des penseurs majeurs tels Max Weber⁵⁴ ou Norbert Elias.

À qui profite le discours ?

Ce que reprochent, entre autres, les économistes hétérodoxes aux « économistes », c'est effectivement d'avancer masqués : ces « experts » ou « économistes » autoproclamés, ce qui revient finalement au même, sont régulièrement consultés, parfois médiatiques, et incarnent une autorité pour recommander, auprès des gouvernements et des organisations internationales, la mise en place de telle ou telle politique, tout en étant pourtant porteurs d'une certaine vision de l'économie (la vision néoclassique). Comme l'indiquent Nagels et Plasman, « [...] au nom de la Science qui se confond avec la pensée libérale néoclassique,

⁵³ Cité dans Costa (2010, p. 116).

⁵⁴ Pour Ughetto, Weber est « l'illustration d'un respect certain pour le modèle issu de la révolution marginaliste mais, en même temps, d'un effort pour l'englober dans une théorie de la société plus générale, sociologique et non pas économique, sur la base d'une mise en perspective historique et d'une caractérisation de la rationalité économique comme constituant l'une des formes plurielles de la rationalité » (2006, p. 6).

[l'économiste] a milité en faveur de préceptes qui ont eu un impact social dramatique au Sud, à l'Est et à l'Ouest » (2006, quatrième de couverture). Ce que confirme Dostaler :

On donne un pouvoir à un discours et à des individus, un pouvoir qui peut devenir très dangereux quand il se traduit par la mise en œuvre de politiques qui peuvent entraîner l'augmentation du chômage, l'accentuation des inégalités sociales ou la pauvreté... (Dostaler, 1995, p. 8).

Ainsi, un certain engagement social émerge : la lutte ne vise pas essentiellement les politiques à appliquer, mais s'avère également une lutte de discours, dont la finalité est d'avoir « voix au chapitre » afin de ne pas laisser un seul discours dominer le champ.

L'interdisciplinarité

Les tenants de l'économie politique proposent « [...] une perspective d'ensemble sur les problèmes économiques et sociaux [...]. À la mathématisation croissante répond [...] la mise de l'avant d'une économie plus 'littéraire', plus 'réaliste' ou peut-être plus empirique. Une économie plus inductive plutôt que déductive ou hypothético-déductive » (Dostaler, 1995, p. 7). Ce que confirment Nagels et Plasmam : « Dans la réalité, l'économique n'est pas isolé des autres sphères : le technique, l'institutionnel, le social » (2006). Dans une certaine mesure, cette vision de l'interdisciplinarité pourrait presque être interprétée comme une renaissance du projet d'Auguste Comte d'une « science de la société » :

[...] la science économique ne doit pas être pensée comme une science mécanique ou mathématique (même si les mathématiques peuvent être appelées à y jouer un rôle important), mais comme une discipline ayant des liens étroits avec la science sociale générale et la philosophie morale et politique. Ainsi entendue, l'économie politique apparaît comme une branche de la philosophie politique qui n'est elle-même rien d'autre que la forme la plus générale de la science sociale (Caillé, 2015, p. 356).

Historicité

L'historicité des sociétés et des phénomènes sociaux, posée comme postulat de départ lors des grands débats du XIX^e siècle, réapparaît parmi les éléments fondamentaux de la lutte de champ amorcée au début du XXI^e siècle. La publication « Vers une économie politique institutionnaliste⁵⁵ : vers un 'quasi-manifeste' » stipule la nécessité de « prendre en compte le

⁵⁵ « La proposition centrale de l'institutionnalisme est qu'aucune économie ne peut fonctionner en l'absence d'un cadre institutionnel adéquat. Les conditions d'une bonne marche de l'économie résident à la fois dans l'existence d'un système institutionnel général clairement défini et dans la dynamique d'ensemble de la société civile » (Caillé, 2015, p. 357).

contexte historique et social dans lequel une économie est encadrée » (Caillé, 2015, p. 357) : il s'agit effectivement de l'un des points-clés d'une approche en économie politique (sur lequel nous reviendrons *infra*).

Conclusion

Ainsi les éléments constitutifs de l'économie politique peuvent-ils être cernés : l'interdisciplinarité, une forte sensibilité aux enjeux, qu'il est nécessaire de faire émerger, un fort courant critique qui n'hésite pas à remettre en question les discours dominants, notamment le discours expert. L'économie politique n'est pas une discipline en soi, mais une manière d'appréhender le social et de faire de la recherche, qui propose une vision holistique des phénomènes économiques, dans une perspective critique et multidisciplinaire. Il ne s'agit donc pas d'une seule et unique école de pensée. Enfin, il est à noter que les approches en économie politique ne se limitent plus à l'étude des phénomènes économiques, mais sont également à l'œuvre en sciences politiques⁵⁶, en sociologie⁵⁷ ou dans le domaine des langues comme nous allons le voir à présent.

2. L'économie politique des langues

Ce détour par les sciences économiques permet de mieux comprendre le développement de l'économie politique des langues, sous l'impulsion des travaux de Pierre Bourdieu.

2.1 Critique bourdieusienne d'une certaine linguistique

La mise en parallèle de l'économie et de la linguistique et la mise en parallèle (et la critique) du *locuteur natif idéal* et de l'*agent économique de base idéal* a été menée par Bourdieu qui a pointé les limites de telles analyses. Le locuteur idéal (Chomsky, 1965), l'*homo linguisticus*⁵⁸, de même que l'acteur économique idéal, l'*homo œconomicus* (à la base de la théorie néoclassique), apparaissent tous deux coupés du réel, et leur comportement dit rationnel n'existe que dans la tête et la modélisation des chercheurs. Pourquoi ce parallèle entre *marché*

⁵⁶ Exemples : Béatrice Hibou (2006), *La force de l'obéissance. Économie politique de la répression en Tunisie* ; Jean Cartier-Bresson (2008), *Économie politique de la corruption et de la gouvernance*.

⁵⁷ Sun Wanning et Guo Yingjie (2012), *Unequal China. The political economy and cultural politics of inequality*.

⁵⁸ Expression utilisée par Chudzińska dans sa présentation de l'ouvrage de Bourdieu en 1983 (p. 158).

linguistique et marché économique est-il fait ? Pourquoi ce rapprochement entre l'*agent économique de base* et le *locuteur idéal* ?

Que veut dire parler ?

Bourdieu se demande (avec une certaine ironie ?) si un sociologue peut se mêler de linguistique. Il faut dire que le sociologue en question a de nombreux reproches à adresser aux linguistes :

« [...] l'opération naturelle qui a fait de la linguistique *la plus naturelle des sciences sociales* en séparant l'instrument linguistique de ses conditions sociales de production et d'utilisation [...] la mise entre parenthèses du social, qui permet de traiter de la langue, ou tout autre objet symbolique, comme finalité sans fin, n'a pas peu contribué au succès de la linguistique structuraliste » (1982, p. 9 ; l'auteur souligne).

« La langue saussurienne [...] existe et subsiste en dehors de ses utilisateurs (« sujets parlants » et de ses utilisations (« parole ») (1982, p. 26).

Pour Bourdieu, il n'existe pas une langue unique, qui serait la même pour tous. Ainsi, que ce soit par rapport à l'économie (la vision néoclassique) ou la linguistique (classique), une même idée ressurgit, ou plutôt une impression, celle que « ça ne se passe pas comme ça », c'est-à-dire que la réalité est plus complexe qu'il n'y paraît : « L'essentiel de ce qui se passe dans la communication n'est pas dans la communication » (Bourdieu 2002, p. 103). Aussi, le rapprochement des théories respectivement dominantes en économie (la théorie classique) et en linguistique ne peut se comprendre que si l'on rapproche les critiques qui leur ont été adressées : outre leur caractère impérialiste déjà évoqué, c'est bel et bien le refoulement du social qui pose problème. Dans les deux cas, les critiques mettent en avant l'acteur social, situé dans un réseau de relations complexes et qui agit, dans le cas de la langue, sur un marché linguistique. Bourdieu redéfinit ainsi les échanges linguistiques en mobilisant la notion de *marché linguistique* : « Il y a marché linguistique toutes les fois que quelqu'un produit un discours à l'intention de récepteurs capables de l'évaluer, de l'apprécier et de lui donner un prix » (Bourdieu, 2002, p. 123). Parler n'implique pas seulement le respect des règles (phonétiques, syntaxiques, lexicales...), il s'agit de se lancer sur un marché où l'on sera évalué.

Le marché linguistique

Bourdieu propose de substituer aux concepts-clés de la linguistique les concepts suivants :

- *langue légitime* pour *langue*,

- *rapport de forces symboliques pour rapports de communication,*
- *valeur et pouvoir du discours pour sens du discours.*

La première substitution correspond à un reproche de Bourdieu aux linguistes, celui d' « avoir pris comme objet de la théorie la pratique langagière légitime/dominante, et d'avoir absolutisé ce qui est objectivement relatif et en ce sens arbitraire [parce] que cette langue est celle des dominants » (Chudzińska, 1983, p. 158). Comme le rappelle Costa dans sa thèse, en citant Bourdieu et Boltanski :

[...] toute opération de description d'une langue est fondamentalement idéologique : [l]a grammaire, toujours implicitement normative, réalise l'opération fondamentale de toute idéologie, l'absolutisation du relatif, la légalisation de l'arbitraire. La grammaire la plus ostentatoirement scientifique ne fait pas exception lorsqu'elle oublie que la langue est instrument et enjeu d'une lutte entre les classes où les détenteurs du monopole des instruments d'appropriation tendent à tirer le profit symbolique maximum de l'usage distinctif qu'ils font de ce bien commun (Boltanski et Bourdieu 1975, p. 22, cité dans Costa, 2010, p. 81).

Il existe un marché dont les prix fluctuent en fonction de la valeur de ce qui y est échangé et de la volonté de maintenir ou d'acquérir une position de domination, qui influe sur l'offre et la demande. Mais Bourdieu va plus loin : dépassant l'analyse économique classique, il cherche à démasquer les rapports de domination, notamment en démontrant qu'une situation ne peut jamais être de « concurrence pure et parfaite », car ceux qui « fixent les prix » (ndlr, la norme linguistique) sont précisément ceux qui sont en position de domination.

2.2 L'économie politique des langues

Depuis les travaux fondateurs de Pierre Bourdieu, de nombreux chercheurs, issus de différents champs disciplinaires, se sont emparés de ses idées et les ont développées, dans le but de mieux comprendre les dynamiques à l'œuvre dans les réalités linguistiques contemporaines.

De fait, l'économie politique des langues s'est surtout développée à partir des années 1980. C'est Susan Gal qui a, dans son article de 1989, exposé de manière explicite les liens entre économie politique et langue, mettant en lumière le fait que nombre de recherches, d'affiliations différentes et dans plusieurs domaines, travaillaient en réalité sur les liens entre « la structure de la langue, son usage et l'économie politique » (traduction personnelle) (Gal, 1989, p. 346). Tous ces travaux ont été et sont encore largement influencés par les écrits théoriques de Bourdieu.

La valeur des langues

Dans une approche en économie politique des langues, la question de la valeur attribuée aux langues et à leurs usages est décisive. Heller définit une langue comme « un ensemble de ressources qui circulent de manière inégale dans les réseaux sociaux et dans les espaces discursifs, et dont la signification et la valeur sont socialement construites à l'intérieur de processus sociaux et dans des conditions historiques spécifiques » (2007, p. 2). La hiérarchie n'est ainsi pas intrinsèquement linguistique, mais sociale. Autrement et plus simplement dit, avoir accès à ces ressources équivaut à accéder à un pouvoir. Considérer la langue comme un ensemble de ressources et de pratiques définies idéologiquement revient donc à en faire un phénomène hautement social. Les études en économie politique des langues contribuent dans ce sens à mieux appréhender la construction des différences et de l'inégalité sociales, dans la mesure où tout le monde n'a pas accès aux mêmes ressources.

Derrière cette question de ressources se trouve le concept d'idéologie linguistique. Comme le rappelle Wortham, ce concept a été développé et utilisé par l'anthropologie linguistique américaine depuis les années 1980 (2001, p. 253). La définition générale de Silverstein de 1979, est souvent citée :

[...] les idéologies de la langue [ou du langage], ou idéologies linguistiques / langagières, sont tout ensemble de croyances à propos de la langue et du langage telles que formulées par les utilisateurs comme une rationalisation ou une justification de la manière dont ils perçoivent la structure d'une langue/du langage et son usage⁵⁹ (Silverstein, 1979, p. 193).

Silverstein évoque ainsi des croyances à propos de la langue, croyances organisées par les utilisateurs eux-mêmes comme moyens de justifier leurs perceptions de la langue, de ses pratiques et de sa structure. Howard propose une définition très opératoire : « Les idéologies langagières sont un ensemble de notions de sens commun, partagées, à propos de la nature de la langue dans le monde » (cité dans Costa, 2010, p. 121). L'idée de « sens commun » renvoie au fait que bien que partagées, il ne s'agit pas de théories construites ni même particulièrement élaborées. Selon Alexandra Jaffe, les idéologies langagières recouvrent quatre phénomènes :

- Des croyances, souvent inconscientes, concernant ce qui définit une langue comme langue (ses critères fondamentaux) ;

⁵⁹ Traduction de Costa, Lambert et Trimaille (2012).

- Des notions collectives sur le bon/mauvais usage, à l'oral ou à l'écrit, par rapport à des genres et des registres de discours particuliers à des cultures différentes ;
- Des idées/convictions sur les critères linguistiques liées à des attributs sociaux, individuels ou collectifs, tels que la légitimité, l'autorité, l'authenticité, la citoyenneté – aussi bien que des traits comme la générosité, l'honnêteté, etc. – c'est-à-dire le lien entre le bon/mauvais usage et le bon/mauvais comportement ;
- Des convictions – voire des certitudes – concernant le lien (culturel ou politique) entre langue et identité, touchant à tous les niveaux, de l'identité personnelle à la citoyenneté nationale ou supranationale (Jaffe, 2008, pp. 517-518⁶⁰).

La définition de Jaffe, très riche, touche à la fois à ce qu'est une langue et à ce qu'est le bon usage ; à un niveau plus général, elle met aussi en avant les attributs attachés à une langue ; enfin, elle établit un lien avec la question de l'identité. Selon elle, ces idéologies langagières influencent les pratiques (la manière d'utiliser la langue) comme les discours tenus sur les langues.

Idéologies linguistiques et représentations (sociales)

S'il n'est pas toujours aisé de différencier d'une part les idéologies linguistiques et de l'autre les représentations et représentations sociales sur les langues (voir, pour les éléments du débat : Jaffe, 2015 ; Costa, Lambert et Trimaille, 2013), il me semble tout de même que ces notions convoquent deux filiations épistémologiques – voire politiques – différentes, qui n'accordent pas la même attention à la dimension politique (critique), aux questions de positionnement et de conflit de pouvoir. Effectivement, les idéologies linguistiques, au cœur des travaux de l'anthropologie linguistique américaine, s'inscrivent dans une filiation *bourdieusienne*, alors que les héritiers de la psychologie sociale insistent davantage sur les représentations et la manière dont elles sont discutées, formulées, négociées, de même que sur la manière dont on peut agir sur elles pour, par exemple, faciliter les apprentissages. Des propos de type métalinguistique en lien avec l'acquisition d'une langue sont davantage convoqués dans cette filiation.

Il [...] y a beaucoup de passerelles entre les deux schémas analytiques. Parmi les différences conséquentes [...] [l'une est liée] aux origines disciplinaires [...] de ces deux notions. [...] [Du fait des] origines [de représentations sociales] dans la psychologie sociale, [...] l'accent [est mis] sur la relation entre l'individu et le groupe/la collectivité. Bien que cette relation fasse partie d'une approche par les idéologies linguistiques, ce schéma analytique, venant de l'anthropologie, insiste avant tout sur la relation entre les pratiques linguistiques (et

⁶⁰ Cité dans Costa, 2010, p. 122.

métalinguistiques) et les structures sociales. [...] En sous-tendant des systèmes sociaux, dans lesquels le pouvoir est distribué de façon inégale, les idéologies linguistiques sont impliquées dans leur reproduction. C'est ici qu'on voit réunies les problématiques d'une sociolinguistique du conflit, de la périphérie, critique et de l'anthropologie linguistique [...] (Jaffe, 2015, p. 98).

Ainsi, parler d'idéologie plutôt que de représentation ne nous situe ni dans le même champ sémantique ni dans le même champ épistémologique ou politique. Néanmoins, la frontière n'est pas infranchissable et le débat reste ouvert de savoir si ce sont les idéologies qui génèrent des représentations ou l'inverse⁶¹.

Idéologies et pouvoir

Comme le souligne Gal (1989), Bourdieu n'est pas le premier à avoir établi un lien entre langue et stratification sociale. Ce lien est le cœur même de travaux considérés fondateurs de la sociolinguistique, comme ceux de Labov ; l'apport de Bourdieu consiste à avoir lié ce phénomène à la question de l'inégalité sociale et à celle de la reproduction de la classe dominante, c'est-à-dire d'avoir intégré la question de la langue dans la stratégie de maintien de la domination de cette classe.

Le capital linguistique est le pouvoir sur les mécanismes de formation des prix linguistiques, le pouvoir de faire fonctionner à son profit les lois de formation des prix et de prélever la plus-value linguistique (Bourdieu, 2002, p. 124).

Pour aller plus loin, on peut avancer avec Costa que « le propre de l'idéologie [est] [...] de faire passer pour naturelles les constructions sociales dominantes » (Costa, 2010, p. 130), ce que confirme Gal : « Ideology is thus defined not as a neutral system of ideas but rather as the way in which meaning, and thus language, serves to sustain relations of domination » (Gal, 1989, p. 359). Les idéologies ne sont jamais neutres, même si (et surtout si) elles sont présentées comme telles, ce que rappelle Heller concernant les visions du bilinguisme présentées comme allant « de bon sens » (Heller, 2007, p. 1). La force des ces idéologies dominantes est d'être reconnues et même acceptées par les groupes qui en sont exclus : « Power resides as well in the ability of some ideologies to gain the assent or agreement even

⁶¹ « Dans ce sens, les idéologies linguistiques peuvent être conçues comme les sources de représentations linguistiques et on peut même établir une hiérarchie idéologique, avec des idéologies linguistiques fondamentales, génératives des autres. Par exemple, une idéologie dominante et monolingue (l'idée que le corps social, conçu comme uni, est/doit être représenté par une seule langue, aussi unie) donne lieu à un tas de représentations linguistiques, comme, notamment, celles liées à la diglossie, qu'on peut considérer comme une idéologie linguistique » (Jaffe, 2015, p. 99).

of those whose social identities, characteristics, and practices they do not valorize or even recognize » (Gal, 1998, p. 321). Nous ne pouvons que relever l'écho à l'anecdote, citée par Bourdieu, du paysan béarnais qui ne voulait pas être maire de son village, « bien qu'il ait obtenu le plus grand nombre de voix [parce qu'] *il ne sait pas parler* » (Bourdieu, 2002, pp. 127-128). Ainsi, l'idéologie « cherche à faire reconnaître l'ordre social qu'elle conforte, comme légitime et 'naturel' et par là même elle favorise la méconnaissance de son caractère 'intéressé' et arbitraire⁶² » (Lipiansky, 1991, p. 61). Aussi les idéologies linguistiques jouent-elles un rôle essentiel dans le positionnement social, dans l'affirmation d'une *identité sociale*, dans le maintien du pouvoir et la construction des inégalités sociales, comme le souligne Wortham : « Linguistic ideologies mediate social identity » (2001, p. 256).

2.3 Les recherches en économie politique des langues

Si les langues rapportent, que rapportent-elles et à qui rapportent-elles ?
(Canut et Duchêne, 2011, p. 8)

À la base de toute approche des langues par l'économie politique se trouve l'interrogation générale, mais très juste, de Canut et Duchêne, placée en exergue. Elle pose un postulat de départ – les langues rapportent – qui, comme tout postulat, doit être accepté d'emblée pour pouvoir poursuivre le raisonnement, ce qui n'invalide pas pour autant d'autres portes d'entrée ; il s'agit simplement d'indiquer que c'est celle-ci qui est mise en avant et qui servira de fondement à la suite de la réflexion. Ainsi les travaux en économie politique des langues posent-ils comme principe premier celui de leur *valeur*, ce qui implique d'étudier (donc d'identifier, de circonscrire...) un *marché linguistique* sur lequel sera mesuré ce qui *fait valeur* ; la question de l'inégalité sociale se pose quant à elle par le biais de *l'accès* aux valeurs. Posée ainsi – grossièrement – une approche des langues par l'économie politique peut se décliner de différentes manières, et la variété des thèmes comme des champs disciplinaires impliqués est à noter. Il n'est de ce fait pas aisé de procéder à un inventaire des travaux en économie politique des langues, d'autant que ces derniers ne sont pas nécessairement identifiés comme tels. Il est indéniable en effet que l'expression « économie politique » est

⁶² Cité dans Costa, Lambert et Trimaille, 2013, p. 259.

peu employée. Le fait qu'elle « peut référer à un champ complexe, parsemé de positionnements et de théorisations souvent divergents » (Duchêne, 2016, p. 78) constitue l'une des raisons pour lesquelles elle est aussi peu usitée ; une autre raison relève probablement du fait qu'elle ne permet pas de clairement identifier le rattachement disciplinaire des travaux présentés⁶³.

Dans son article de 1989, Gal passe en revue les différents thèmes abordés par des recherches à la croisée des langues et de l'économie politique : « langues et inégalités », « langues, nationalisme et colonialisme », « genres et idéologies » (1989).

Sans procéder à une revue exhaustive de la littérature contemporaine et des travaux menés, je vais tenter, dans cette section, de mettre en lumière certaines pistes explorées grâce à l'économie politique dans le domaine des langues en commençant par « la manière de le faire et de le dire ».

Effectivement, l'économie politique s'apparente souvent à une « manière bien particulière » de s'intéresser à un phénomène, de poser des questions et, donc, les termes du débat, comme l'illustre, pour le cas des langues en danger, cet extrait de Heller et Duchêne, cité dans Costa :

[...] nous nous reconnaissons dans ce qu'écrivent Heller & Duchêne dans l'article d'introduction à l'ouvrage collectif *Discourses of Endangerment* : “*Rather than assuming that we must save languages, perhaps we should be asking instead who benefits and who loses from understanding languages the way we do, what is at stake for whom, and how and why language serves as a terrain for competition*” (Heller et Duchêne 2007, p. 11⁶⁴).

L'économie politique des langues utilise effectivement, aussi, un vocabulaire spécifique. McGill, dans un article plus récent, et plutôt critique – « Political Economy and Language : A Review of Some Recent Literature » (2013) – établit, pour présenter les ouvrages dont il dresse le compte-rendu, une liste de cinq mots-clés représentatifs des travaux contemporains en économie politique des langues : *commodity*, *economic resource*, *instrumentality*, *social distinction*, *ideology*. Outre ceux de McGill, on pourrait ajouter les mots et expressions suivants : « marché linguistique », « idéologie linguistique », « identité », « capital linguistique (et culturel) », « ressources linguistiques », « langue légitime », « pouvoir

⁶³ Comme j'ai pu moi-même m'en rendre compte lors des diverses occasions où j'ai été amené à présenter ma thèse, les auditeurs ayant un doute sur le fait de savoir s'il s'agissait d'une recherche en économie.

⁶⁴ Cité dans Costa, 2010, p. 18.

langagier », « domination » (avec la paire « dominant/dominé »), et plus récemment « commodification⁶⁵ ».

Les départements universitaires d'économie politique des langues n'existant pas, de nombreux travaux sont produits dans le cadre soit de l'anthropologie linguistique, soit de la sociolinguistique critique (ce sont parfois les mêmes chercheurs). Effectivement, l'anthropologie linguistique, notamment américaine – même si elle n'est pas homogène (Greco, 2015, p. 138) et que ses travaux ne sont pas tous en lien avec l'économie politique – s'est emparée de ces problématiques : « [...] depuis le début des années 1990, un courant issu de l'anthropologie américaine s'est intéressé *aux questions linguistiques à travers le prisme d'une approche en termes d'idéologie* » (Costa, 2010, p. 120 ; je souligne). Quant à la sociolinguistique critique, développée par Monica Heller et son équipe, elle se rattache clairement aux travaux de Pierre Bourdieu et à la question de l'accès aux ressources linguistiques. Précisons qu'en contexte nord-américain (y compris francophone), on a tendance à parler de *sociolinguistique critique* pour distinguer ces études de la *sociolinguistique*, très souvent associée à la *sociolinguistique variationniste* héritée des travaux de Labov, mais aussi pour la distinguer des recherches sociolinguistiques suivant une approche néo-positiviste.

Les thèmes développés

Comme la valeur des langues est le point focal des travaux en économie politique, les situations de mise en contact de langues ou de variétés de langues attirent tout particulièrement l'attention des chercheurs, de même que la confrontation des idéologies linguistiques, les conduisant ainsi à s'interroger sur le monolinguisme, le bilinguisme, le plurilinguisme, et la valeur (évolutive) attribuée à chacun. Par exemple, l'ouvrage coordonné par Monica Heller en 2007 sur le **bilinguisme** place les études en la matière dans le domaine des « idéologies, des pratiques et de l'organisation sociale » et le titre lui-même insiste sur cette dernière dimension (*Bilingualism: A Social Approach*). Cet ouvrage se revendique d'une approche en économie politique dans la mesure où le bilinguisme n'y est pas étudié comme la « coexistence de deux

⁶⁵ Voir Heller (2003) pour une présentation de cette notion et McGill (2013) pour une critique.

systèmes linguistiques [...] [mais dans] une perspective critique [...] qui perçoit la langue comme une pratique sociale, les locuteurs comme des acteurs sociaux et les frontières comme les produits d'action sociale » (Heller, 2007, p. 1). Heller met à jour l'évolution de la valeur du bilinguisme au Canada, et la mutation qui s'est opérée, d'une revendication identitaire et d'une reconnaissance d'une langue à une plus-value sur le marché du travail ; Canut et Duchêne quant à eux ont codirigé un numéro de revue portant sur la valeur du **plurilinguisme** et son instrumentalisation : *Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question* (Canut et Duchêne, 2011).

De nombreux travaux portent également sur la valeur du plurilinguisme dans le monde économique actuel, mondialisé, où domine le secteur tertiaire (on parle parfois de *nouvelle économie*). L'entreprise devient ainsi un terrain d'investigation pour ces recherches (Duchêne, 2010). Une autre préoccupation majeure de l'économie politique des langues est la question de la **langue légitime**, c'est-à-dire celle qui a de la valeur. Annette Boudreau travaille particulièrement sur cette problématique dans le cadre de la francophonie minoritaire canadienne : son dernier ouvrage, au titre percutant – *À l'ombre de la langue légitime, L'Acadie dans la francophonie* (Boudreau, 2016) – examine « le rôle de la langue dans la fabrication des différences⁶⁶ ». D'autres auteurs abordent l'économie politique en arrière-plan, à travers le prisme de la sociolinguistique critique, comme en témoigne l'exemple de la revitalisation linguistique dans la thèse de James Costa – *Revitalisation linguistique : discours, mythes et réalités. Approche critique de mouvements de revitalisation en Provence et en Écosse* (2010) – ou des travaux plus modestes qui intègrent les nouvelles notions développées dans le domaine, comme l'article de Bénédicte Pivot (2013) : « Langue, culture et commodification de la revitalisation en pays rama (Nicaragua) ». Les chercheurs en économie politique des langues s'intéressent également aux pratiques langagières intimement liées aux idéologies, en ce sens qu'elles en composent une partie visible, comme l'indique l'extrait suivant d'une communication d'Annette Boudreau⁶⁷ :

⁶⁶ Quatrième de couverture.

⁶⁷ Colloque thématique et interdisciplinaire de la VALS-ASLA, Université de Lausanne, 1-3 février 2012 : *Le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux pluriels d'aujourd'hui : un défi pour la linguistique appliquée.*

Étudier les pratiques linguistiques implique une prise en compte des idéologies qui jouent un rôle clé dans le maintien des relations de pouvoir et des inégalités sociales. [...] L'objectif de cette communication est de montrer les liens entre les discours qui circulent sur la langue en Acadie, les idéologies qui les construisent et les pratiques qui en découlent.

La **sociolinguistique urbaine** (Thierry Bulot, Patricia Lamarre ...) constitue une sphère de recherche dans laquelle l'économie politique des langues s'inscrit également. Les chercheurs tentent de mettre en miroir stratifications urbaine et sociale par la porte d'entrée que représente la langue (voir par exemple le numéro 41/1 des *Cahiers de Linguistique*⁶⁸ : « Villes, discours, ségrégation, minorités »), avec une dimension critique toujours présente en arrière-plan (que corrobore l'article de Patricia Lamarre de 2013 rendant compte de l'un de ses projets de recherche : *Catching "Montréal on the Move" and Challenging the Discourse of Unilingualism in Québec*).

Enfin, dans le domaine de l'**acquisition des langues secondes** et de la **didactique des langues**, les travaux de la linguiste canadienne Bonny Norton et plus précisément son concept d'investissement langagier ont permis d'amorcer la réflexion :

[...] if learners invest in a second language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic and material resources, which will in turn increase the value of their cultural capital. Learners will expect or hope to have a good return on that investment (Norton Peirce, 1995, p. 17).

Duchêne pointe l'aspect novateur de cette théorie :

Pour pondérer la notion de motivation proposée par Gardner et Lambert (1972), Norton considère que l'engagement d'un apprenant dans l'apprentissage d'une langue n'est pas qu'une seule question de motivation individuelle, homogène et statique, mais aussi la résultante d'une lecture – parfois ambivalente, paradoxale et changeante – de l'ordre social. Cette lecture de sa réalité par l'apprenant permet en grande partie de comprendre comment et pourquoi il s'engage dans l'apprentissage en évaluant les bénéfices possibles – ou non – que l'apprenant pourrait escompter d'une telle démarche (Duchêne, 2016, p. 76).

La problématique posée par Norton a été depuis largement reprise et bonifiée. En didactique des langues plus spécifiquement, le rôle de l'origine ou de la classe sociale dans l'apprentissage des langues a ainsi été envisagé par Dagenais et Toohey :

Si la nature sociale de l'apprentissage des langues a reçu plus d'attention dans les recherches ces dernières années, [...] l'analyse des dynamiques économiques dans l'appropriation linguistique a toutefois été négligée [...] [notamment] les liens entre l'apprentissage des langues et la classe sociale [...] C'est pour tenter de combler cette lacune et tenir compte des

⁶⁸ Dirigé par Thierry Bulot, Isabelle Boyer et Marie-Madeleine Bertucci.

changements sociaux provoqués récemment par l'intensification de la technologie, la mobilité et la diversité que Darvin et Norton ont proposé de revisiter le cadre conceptuel de Norton (Norton, 2000/2013) d'inspiration bourdieusienne. [...] Ils se sont attardés sur la façon dont le statut de l'apprenant, ses conditions matérielles, son affiliation linguistique et son appartenance à des groupes sociaux sont liés à son droit de parole (2016 p. 58).

Avec la théorie de Norton, une approche en économie politique des langues permet ainsi de mettre en évidence des éléments qui peuvent s'avérer décisifs dans l'apprentissage d'une langue seconde : « l'investissement » déjà évoqué, ainsi qu'une autre notion développée par Norton, le « droit de parler » (Ortega, 2009, p. 242).

Pour clore cette section, je souhaite évoquer certains travaux qui se rapportent à la dynamique des langues et / ou aux rapports entre économie et langues. Effectivement, l'économie politique n'est pas la seule entrée pour aborder la dynamique des langues et leur poids relatif.

Les recherches majeures de Louis-Jean Calvet en la matière sont d'emblée à signaler, notamment son modèle gravitationnel (1999). Il propose une vision écologique, voire écosystémique, des langues du monde ; il se propose également de mesurer leur poids respectif, ou plus exactement de laisser l'utilisateur du modèle libre d'évaluer cette mesure, en pondérant plus ou moins les critères proposés. Pour stimulant qu'il soit, ce modèle ne s'inscrit pas dans une approche en économie politique, mais propose une vision d'ensemble, mondiale, ou, à tout le moins régionale, – et probablement difficilement utilisable dans le cadre d'un marché linguistique de langues secondes. Néanmoins, il renvoie à une sphère de réflexion sur le poids des langues, dont on retrouve les principaux éléments du débat dans l'ouvrage dirigé par Gasquet-Cyrus et Petitjean (2009) : le poids des langues (Calvet), la vie et la mort des langues (Hagège), le rayonnement des langues, ce qui inclut entre autres leur vitalité (North)... Le niveau macro ne m'intéresse cependant qu'indirectement ; certes, les résultats de ma recherche pourront influencer ce débat (dynamisme du français ...) ou contribuer, par leur instrumentalisation, à faire pencher le débat dans un sens ou dans l'autre, cependant, tel n'est pas mon objectif direct : je me situe au niveau circonscrit d'un marché bien délimité. En revanche, les arguments avancés dans ces différents travaux pour discuter du, voire mesurer le poids des langues les unes par rapport aux autres, pourront être mobilisés dans les différents discours sur la situation de l'enseignement du français en Chine (discours experts, officiels ou discours produits dans le cadre des mes entretiens) ; ainsi, l'idée même de *poids des langues*

pourra-t-elle être indirectement évoquée et discutée. Enfin, il existe toute une série de travaux qui portent sur les liens entre économie et langues sans nécessairement s'inscrire dans une perspective d'économie politique. C'est le cas des recherches de François Grin.

3. L'économie politique pour mieux comprendre le développement de l'enseignement universitaire du français en Chine

Ayant présenté l'économie politique, puis l'économie politique des langues, je souhaite clore ce chapitre par l'approche telle que je l'entends dans le cadre de cette thèse, certes largement teintée d'économie politique, mais avec une dimension critique et historique probablement plus affirmée.

3.1 Économie politique et courant critique

Une situation linguistique n'est jamais proprement linguistique
(Bourdieu, 2002, p. 105)

Par ce type de propos, Bourdieu nous invite à dépasser les apparences, voire le bon sens. De fait, toute approche en économie politique est, par sa nature même, critique. L'histoire de la pensée critique remonte à l'Antiquité, ses ramifications et ses formes sont nombreuses ; il ne s'agit pas d'en faire ici la synthèse, mais néanmoins de signaler l'importance de la tradition marxiste, induisant un lien particulièrement ténu avec la question de l'émancipation :

Les tenants de la théorie critique [...] héritiers du matérialisme historique et de l'École de Francfort, vont défendre l'idée que la recherche doit permettre une critique radicale des aspects politiques, sociaux et culturels de la société afin de provoquer un changement social (Anadón, 2006, pp. 15-16)

La dimension critique est également très présente en sociologie, certains auteurs n'hésitant pas à en faire « l'ADN » même de la discipline :

Mais au-delà de ces différentes dimensions de sa pratique, le sociologue se définit surtout par *le regard inévitablement critique qu'il porte sur le monde social puisque son travail consiste à faire la chasse aux prénotions et aux mythes de la vie ordinaire* (Paugam, 2010, p. 124 ; je souligne).

L'allusion aux *prénotions* de Durkheim nous rappelle que cette entreprise de distanciation critique par rapport à la réalité sociale et à la manière dont elle est communément interprétée est une préoccupation présente dès la naissance de la « science de la société. »

Si les approches en économie politique n'ont pas le monopole du courant critique, il faut tout de même noter que Bourdieu, son équipe et ses élèves ont particulièrement exploré cette voie. Patrick Champagne explique que la sociologie est une science « par nature critique » (Champagne, 1998, p. 59), ce qui n'est pas sans faire écho au documentaire consacré à Bourdieu, dont il était proche, « La sociologie est un sport de combat⁶⁹ ». Il ajoute :

Les régimes totalitaires n'aiment pas les sciences sociales en général et la sociologie en particulier. C'est en soi une raison suffisante pour estimer que cette discipline est indispensable à nos sociétés démocratiques. *La sociologie est en effet, sans qu'elle ait besoin de le vouloir, une science critique, par le simple fait qu'elle met à jour des mécanismes sociaux cachés, qui ne fonctionnent jamais aussi bien précisément parce qu'ils sont cachés. La sociologie, notamment auprès de ceux qui sont « dominés » - les femmes, les provinciaux, les « petites gens », etc. -, produit des effets de révélation ou de 'licitation'* (elle autorise à dire l'indicible et à penser l'impensable) (Champagne, 1998, p. 59 ; je souligne).

On retrouve dans cet extrait certains fondamentaux de la pensée de Bourdieu et de sa théorie critique de la domination, notamment la question des mécanismes cachés et des rapports de domination.

Je reviendrai dans le chapitre III sur cette dimension critique, lorsque nous évoquerons la place de l'analyse critique du discours et souhaite à présent aborder un autre élément fondamental pour une approche en économie politique : la place accordée à l'histoire, ou à l'historicité des phénomènes sociaux.

3.2 Pourquoi parler d'histoire ?

Le deuil de l'histoire totale entraîne l'abandon des grandes synthèses [...]. Les historiens [...] n'adhèrent pas [pour autant] aux critiques dévastatrices qui réduisent l'histoire à un point de vue d'auteur. Ils récusent le relativisme absolu et continuent à croire que ce qu'ils écrivent est vrai.
(Prost, 1996, p. 285).

Quelle conception de l'histoire ? De l'Histoire aux Histoires de / des ...

Les historiens ont, depuis longtemps, renoncé à faire une histoire totale. C'est ce que nous rappelle Antoine Prost, et que confirme aisément la visite d'une librairie bien achalandée. Pourtant, une question surgit de la citation placée en exergue : certes les historiens « continuent à croire que ce qu'ils écrivent est vrai », mais « vrai » pour qui ? Sans avancer

⁶⁹ « La sociologie est un sport de combat » : film documentaire de Pierre Carles (2001).

que le point de vue de chaque protagoniste d'une histoire peut expliquer l'évolution d'ensemble, force est de constater que *l'histoire*, c'est aussi une histoire de points de vue, ce que nous rappelle Paul Veyne :

Car la seconde limite de l'objectivité [...] est la variété des expériences personnelles, qui sont malaisément transmissibles. Deux historiens des religions ne seront pas d'accord sur le 'symbolisme funéraire romain', parce que l'un a l'expérience des inscriptions antiques, des pèlerinages bretons, de la dévotion napolitaine et qu'il a lu *Le Bras*, pendant que l'autre s'est fait une philosophie religieuse à partir des textes antiques, de sa propre foi et de Sainte-Thérèse ; la règle du jeu étant qu'on ne cherche jamais à expliciter le contenu des expériences qui sont le fondement de la rétrodiction, il ne leur restera plus qu'à s'accuser mutuellement de manquer de sensibilité religieuse, ce qui ne veut rien dire, mais se pardonne difficilement (Veyne, 1971, p. 212⁷⁰).

Ainsi, s'il est méthodologiquement impossible (et guère pertinent) de présenter de manière exhaustive la totalité de points de vue, il s'agit néanmoins, autant que faire se peut, de préciser celui mis en avant et, notamment, ne pas (feindre de) prétendre résumer l'histoire à l'histoire politique.

À cet égard, le roman historique d'Amin Maalouf, *Les croisades vues par les Arabes*, offre une expérience singulière : par sa manière de décentrer le point de vue narratif, il extrait le lecteur (européen) d'une histoire européenocentrée. Un tel procédé est salutaire dans la mesure où l'histoire peut s'avérer oublieuse. Ainsi cette décentration du point de vue peut-elle aller jusqu'à embrasser celui de ceux dont on n'a jamais parlé, ou si peu, sans même s'en apercevoir : les femmes⁷¹, les pauvres, les minorités⁷²... Reconsidérer une histoire que l'on connaît, ou que l'on croyait connaître, sous la perspective des différents groupes qui l'ont vécue est non seulement un exercice intellectuel stimulant, mais surtout une entreprise de remise en cause d'envergure : l'histoire n'est peut être pas celle que l'on croyait ou, à tout le moins, pas seulement celle que l'on croyait.

⁷⁰ Cité dans Debono, 2014, p. 38.

⁷¹ Voir le chapitre I de Michèle Perrot (2006), qui explique comment, historienne et femme, il ne lui était jamais venu à l'esprit de s'intéresser à l'histoire ... des femmes.

⁷² Voir *Histoire populaire des États-Unis* d'Howard Zinn (2002 pour la traduction française). Dans la même veine, des projets équivalents ont récemment vu le jour en France, sous la forme d'ouvrages parus (Michelle Zancarini-Fournel, 2016, *Les Luites et les Rêves – Une histoire populaire de la France de 1685 à nos jours*) ou à paraître (Gérard Noiriel, *Une histoire populaire de la France, Du XIV^e siècle à nos jours*, parution prévue en novembre 2017).

Chacun a sa vérité et ses représentations, que ce soient les acteurs ou témoins de l'époque étudiée, ou les générations futures. L'histoire est, par essence, multidimensionnelle : les événements qui se sont déroulés, la perception de ces événements par les différents protagonistes et témoins de l'époque, le discours historique construit sur le moment, ou par la suite, les multiples réceptions, interprétations et récupérations de ces faits et discours (autrement dit quelle(s) mémoire(s) a / ont été construite(s) à partir de tous ces éléments⁷³). Pour finir de complexifier la situation, ajoutons que l'histoire est généralement bien plus réinterprétée à l'orée de la période où les personnes qui se livrent à cet exercice vivent que par rapport à la période considérée, ce qui conduit bien souvent à des analyses décontextualisées, voire à des anachronismes. Si j'insiste sur ce que d'aucuns pourraient considérer (à juste titre) comme une évidence – il existe des enjeux de mémoire –, c'est que l'on retrouve trop souvent, au début de nombreux travaux académiques, une présentation du contexte (généralement historique, mais pas seulement), aussi vite oublié qu'il a été présenté. Je récusé cette manière désincarnée de présenter un contexte, en se cachant derrière une prétendue objectivité.

S'il ne faut pas essentialiser la réalité contemporaine, il ne faut pas non plus essentialiser le contexte historique : ce dernier est le fruit d'une série de décisions, prises par celui qui produit le récit, sur les éléments qu'il mettra en avant (données chiffrées, points de vue d'acteurs, terminologie...).

⁷³ Les exemples de ces interprétations multiples sont légion. Sans insister sur l'affirmation caricaturale, et pourtant encore largement présente dans nos livres d'histoire de « la *découverte* de l'Amérique par Christophe Colomb », je citerai trois exemples très différents, inspirés de mes réflexions personnelles : 1) En histoire politique, la Révolution française est objet de polémiques idéologiques depuis qu'elle a éclaté. Les différentes interprétations et différentes mémoires en conflit sont nombreuses et semblent irréconciliables. 2) En histoire économique, la vision de l'histoire d'un pays réduite à ses périodes de développement économique peut être remise en question par certains historiens (qui seront qualifiés *de gauche*) en posant simplement la question suivante : de qui / de quoi parle-t-on ? (exemples : le développement économique des États-Unis au XIX^e siècle a-t-il concerné les Noirs ? Celui de l'Europe au moment de la Révolution industrielle a-t-il concerné les ouvriers ?). 3) Ces différentes visions de l'histoire peuvent trouver un écho dans un tout autre registre, celui de la chanson populaire. Lorsque Jean Ferrat décide d'écrire sa chanson « Ma France », c'est autant pour ne pas laisser le monopole d'un discours sur la France et son histoire à la droite et à l'extrême droite que pour rappeler, par un choix de paroles percutant, que *son* histoire de France n'est pas tout à fait la même, par l'évocation pêle-mêle de Picasso et Éluard, mais aussi de la lutte pour la liberté, la Commune de Paris, 1936 ou encore 1968.

L'historicité des phénomènes sociaux : la sociohistoire

La notion 'd'historicité' permet à la fois d'éviter les écueils de 'l'historicisme' – considérer que l'histoire passée détermine le présent – et les dangers du 'modernisme' – une fois entrés dans la 'modernité', les sociétés sont entrées dans une ère totalement 'autre'.
(Rocca, 2010, p. 11).

La posture que j'ai commencé à présenter s'inscrit dans le courant de la sociohistoire : « Le socio-historien veut mettre en lumière l'historicité du monde dans lequel nous vivons, pour mieux comprendre comment le passé pèse sur le présent » (Noiriel, 2006, p.4). Une telle posture consiste à attribuer une place véritablement centrale à l'histoire, et relève du postulat selon lequel les phénomènes observables dans une société ne sont pas là « par hasard » :

Seule la mise en perspective historique permet en effet de voir en quoi ce qu'on appelle une 'réalité sociale' [...] 'ne tombe pas du ciel', n'a pas toujours constitué une 'réalité' et n'a pris sa forme actuelle qu'au terme d'un long processus qui aurait pu tourner autrement [...], [cette réalité sociale est] le résultat d'un processus particulier (Van Campenhoudt et Marquis, 2014, p. 259).

Cette démarche de distanciation, consistant à ne rien considérer comme acquis, peut s'avérer fructueuse dans la compréhension d'un phénomène. Caractéristiques d'une telle démarche sont les travaux d'un Norbert Elias présentant ce qui paraît évident – l'État moderne tel que nous le connaissons aujourd'hui – comme ne l'étant précisément pas, mais comme relevant davantage d'une évolution historique qui a conféré à l'État dit moderne sa forme actuelle (avec tous les concepts qu'Elias développe pour le décrire comme par exemple le monopole de la violence légitime), mais qui aurait pu aboutir à « autre chose ».

Une dimension historique critique

À ce stade de la réflexion, il me semble nécessaire de clarifier un élément : le champ de la didactique – et donc faire une thèse dans ce domaine – n'implique aucunement de s'affranchir d'une réflexion sur ce qu'est l'histoire. À l'instar de ce qui a précédemment été avancé concernant la sociologie ou l'épistémologie, je ne fais ni œuvre d'historien, ni une thèse en histoire ; pour autant, ces faits ne dédouanent pas le chercheur en sciences humaines et sociales de se pencher sur l'histoire du phénomène qu'il étudie : cette histoire ne va pas de soi, elle n'existe pas en elle-même, aussi est-il nécessaire de la questionner, de la relativiser, voire de la contester, avant de se l'approprier. Le chercheur ne peut ni ignorer l'histoire du phénomène à l'étude, ni la manière dont l'histoire de ce phénomène a été et est écrite et

présentée. La didactique – et plus généralement les sciences de l'éducation – est une science historique.

Le courant critique a pour vocation de passer au crible les discours, et notamment la manière dont l'histoire est présentée ; interroger le discours historique consiste à questionner le récit historique dominant, les dates de rupture comme les périodes de continuité, ainsi qu'à varier les points de vue. Concernant l'histoire de la didactique des langues, on peut par exemple se demander si la périodisation politique peut servir de cadre chronologique. Ainsi, il s'agit de ne pas prendre pour argent comptant le récit historique « qu'on nous sert », mais d'appréhender « autrement » la « réalité historique », et de questionner, voire de remettre en cause si nécessaire, le récit produit ; il s'agit de présenter, de manière critique, un contexte historique lui-même objet de représentation et d'enjeux. À cet égard, la réflexion devrait être activée dès la question de la délimitation du contexte historique (et ainsi des éléments qu'il paraît pertinent d'intégrer). Dans cette perspective, le chapitre IV portera non seulement sur l'histoire du développement de l'enseignement du français en Chine au niveau universitaire depuis 1949, mais proposera également une réflexion critique et épistémologique sur cette histoire.

3.3 Une analyse située d'une réalité construite par les acteurs sociaux

Quelle vision de la réalité ?

Les débats évoqués en début de chapitre au sein des sciences économiques ont révélé l'importance pour les partisans de l'économie politique de mener des études empiriques, dans une perspective d'opposition du principe de réalité à l'hypothèse dominante en économie (« l'hypothèse d'économie pure »), coupée du réel. Il est donc fondamental de produire une analyse située, ce qui implique d'accorder une importance particulière au contexte.

De fait, la notion de contexte est essentielle pour la sociolinguistique critique – « En fait, la sociolinguistique critique cherche prioritairement à relier des textes écrits ou oraux (*the moment*) au contexte large (*the big picture*) (Heller, 2001) » (Costa, 2010, p. 21) – comme pour l'anthropologie linguistique « définie à l'origine par Dell Hymes (1963) comme l'étude de la parole et du langage en contexte » (Costa, 2010, p. 21). En didactique des langues, cette réflexion sur la notion de contexte occupe une place non négligeable depuis une vingtaine

d'années, notamment en France, sous l'impulsion de chercheurs comme Bernard Py ou Philippe Blanchet, même si le débat porte principalement sur les questions de contextualisation, et particulièrement celle des méthodes d'enseignement.

Dans tous les cas, deux questions se posent lorsque l'on mobilise la notion de contexte : de quoi s'agit-il et qui le définit ?

Le rôle du chercheur dans la définition du contexte

D'un point de vue étymologique, le terme *contexte* est issu du latin classique *contextus* qui signifie « assemblage, réunion », qui vient lui-même du verbe *contexere* « assembler, rattacher ». Si avec Kant, le contexte est défini comme « l'ensemble des circonstances dans lesquelles s'insère un fait⁷⁴ » (1869, p. 101), l'étymologie nous rappelle que c'est la personne qui présente le contexte qui procède à un « assemblage ». Autrement dit, ce détour par l'étymologie nous conduit à réhabiliter l'architecte du contexte ainsi que sa responsabilité : « assembler », « réunir » les éléments qu'il juge pertinents pour constituer le *contexte*, tels par exemple ceux relevant du lieu dont il est question, de son histoire, des enjeux... On l'aura compris, le chercheur ne subit pas passivement un contexte.

Le contexte doit non seulement être situé au cœur de la problématique et de sa définition, mais également au cœur de l'analyse et de l'interprétation des données, dans un positionnement explicite du chercheur qui le mobilise, voire le construit. Ainsi, la perception du contexte par les acteurs, les positions qu'ils adoptent en conséquence et les stratégies qu'ils développent sont tout aussi porteuses de sens que la manière dont le chercheur définit ce contexte. Le chercheur n'est pas en surplomb, à la manière de « celui qui aurait tout compris », il fait partie du problème et de sa définition : « [...] contextualiser, c'est [...] attribuer des significations à des phénomènes sur lesquels on focalise l'observation » (Blanchet, 2012, p. 171).

Le contexte dans une approche en économie politique

La mobilisation du contexte se teinte d'une couleur bien particulière dans le cadre d'une approche en économie politique dans la mesure où elle en est au cœur même. De fait, un élément essentiel de toute approche en économie politique est l'identification des acteurs et

⁷⁴ Traduction de 1869 (et non celle de 1864). Source : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/contexte>.

celle, pour ces acteurs, des enjeux (ce qui compte pour eux) dans le contexte à l'étude : « [...] des processus et des idéologies qui comptent pour la situation qui nous intéresse, leur description et leur explication » (Heller, 2002, p. 165).

Effectivement, une approche en économie politique centre la définition du contexte autour de la notion d'enjeu : qu'est-ce qui est *en jeu* pour les acteurs en présence ? Autrement dit, qu'est-ce qui *compte* pour eux, dans leur situation ? Est-ce un accès à des – ou la préservation de – ressources et, si oui, lesquelles ? En économie politique des langues, ces ressources sont linguistiques et peuvent apporter à ceux qui les possèdent prestige, position sociale, avantages financiers... À cet égard, la définition du concept de champ proposé par Bourdieu peut être mobilisée : « Espace de jeu dans lequel les gens jouent selon des règles spécifiques qui, loin d'être immuables, sont elles-mêmes un enjeu de luttes » (Champagne, 1998, p. 6).

Ce que Bourdieu avait formulé ainsi : « [...] les champs sociaux sont des champs de forces, mais aussi des champs de luttes pour transformer ou conserver ces champs de forces » (Bourdieu, 1982, p. 46). Ainsi, face à l'inégalité de répartition des ressources, il s'agit de déterminer, dans la situation à l'étude, ce qui fait valeur, et de comprendre comment cette valeur est décidée, d'où l'importance d'être à l'écoute des idéologies linguistiques et des représentations sur les langues. Comme on peut le constater, la vision du contexte est étroitement liée au cadre théorique de l'économie politique.

Mener une analyse située d'un phénomène social consiste de ce fait, d'une part, à prendre en compte – prendre au sérieux – le contexte historique (en tenant compte des remarques présentées dans la section précédente) et, d'autre part, à présenter les enjeux contemporains (sachant que certains impliquent un enjeu de mémoire) qui sont variables d'un individu à l'autre. Dans ce schéma, on peut se demander quel rôle joue l'acteur social.

Ce chapitre a notamment abordé Bourdieu, ainsi que l'influence du marxisme, autant de références auxquelles est associé de manière quasi systématique – et trop systématique – le déterminisme. Dans un tel cadre,

[...] l'action sociale est envisagée comme la manifestation de structures ou d'interactions. [...] l'individu agit moins qu'il n'est agi ou bien par les moments et situations ou bien par les logiques extérieures qu'il a intériorisées par la socialisation ou tout effet de domination (Rui, 2010, p. 44).

Si je n'adhère pas à cette vision déterministe, je ne me situe cependant pas pour autant dans une posture inverse, qui consisterait à considérer l'acteur totalement libre de ses choix, gouverné par ses seuls intérêts, capable de jouir de sa pleine agentivité, à la manière de l'acteur décrit dans les approches qui suivent le modèle de l'individualisme méthodologique (Boudon, 1984).

Pour ma part, je suis plus proche d'une position intermédiaire :

[...] une conception créative de l'action sociale [qui] définit l'acteur par ses capacités d'action autonome et ses capacités réflexives et interprétatives. Ni totalement contraint par les déterminations sociales, ni totalement gouverné par ses intérêts, l'individu est capable de distanciation et de critique. Il peut agir sur le monde et sur lui-même. L'aspiration de l'acteur à vouloir construire et juger sa propre vie fait de lui un sujet (Touraine, Dubet) (Rui, 2010, p. 45).

Cette conception créative est assez proche de celle que l'on retrouve chez des sociologues comme Crozier ; elle est également, plus généralement, présente dans la recherche qualitative :

D'un point de vue qualitatif, les sujets sociaux interprètent leur situation, conçoivent des stratégies et mobilisent des ressources. Ces activités impliquent temporalité de l'action et dynamique des situations (Groulx, 1997, p. 59).

Selon moi, les acteurs sociaux agissent en fonction d'éléments très variés : la manière dont ils perçoivent le monde (ce qui implique leurs idéologies, leurs valeurs...), dont ils le comprennent, les informations dont ils disposent, les situations susceptibles d'évoluer selon les circonstances, celles qui évoluent de fait... En bref, j'estime qu'un acteur construit autant le monde qu'il le vit, et parfois le subit.

Conclusion et questions spécifiques

En quoi une approche par l'économie politique permettrait-elle une meilleure compréhension du développement de l'enseignement des langues étrangères dans un pays donné, et dans le cas présent, du français en Chine au niveau universitaire ?

Le développement de l'enseignement du français en Chine au niveau universitaire : un phénomène social.

Le développement de l'enseignement du français en Chine au niveau universitaire est un phénomène social à appréhender. Je reprends la définition la plus partagée du phénomène social :

Les faits se rapportent [...] au terrain alors que les phénomènes renvoient au champ d'études. Le plus souvent, l'acteur social travaille au niveau des faits alors que le praticien-chercheur raisonne en termes de phénomènes (Albarello, 2012, p. 35).

Le cadre théorique est souvent prosaïquement décrit comme la « paire de lunettes » avec laquelle un chercheur se propose de considérer son objet d'étude ; l'analyse par l'économie politique constitue ainsi la grille de lecture et d'interprétation que je propose. Ce n'est évidemment pas la seule possible.

Apporter un nouvel éclairage

Les outils conceptuels de l'économie politique sont porteurs d'une vision nouvelle, notamment sur l'offre de langues, et permettent ainsi de mieux comprendre le développement de l'enseignement du français en Chine au niveau universitaire depuis 1949. Dans le souci du contexte, de la dimension historique, des acteurs et de leurs visions, et par une démarche critique, une telle analyse doit permettre d'apporter un éclairage nouveau en faisant ressortir les enjeux dans la situation à l'étude.

« Décortiquer » les discours dominants, faire ressortir les enjeux

À l'instar de ce qui a été présenté dans le chapitre I, il s'agit de « décortiquer » les explications habituellement avancées pour expliquer le développement de l'enseignement d'une langue et mettre à jour les enjeux susceptibles d'expliquer ce développement, autrement dit, d'adopter une distance critique. Comme je l'ai indiqué, je m'inscris effectivement dans ce courant qui consiste à déconstruire un discours dominant, ou évident, ou présenté comme tel, et cherche à dépasser les apparences et les explications toutes faites. Dans une approche en économie politique telle que je la conçois, le positionnement du chercheur est, par essence, un positionnement critique : sensible non seulement au terrain et aux discours des acteurs, sensible également à l'angle d'approche de la situation adopté par les autres chercheurs.

Sur ce *marché universitaire des langues étrangères* coexistent des langues plus ou moins prestigieuses, plus ou moins bien évaluées, qui offrent plus ou moins de possibilités (de mobilité à l'étranger par exemple). Comment fonctionne ce marché ? Qui y est actif ? Qu'est-ce qui y est monnayé (une compétence linguistique et / ou l'idée de cette compétence et / ou les valeurs qu'une langue est supposée ?) Qui fixe les prix ? Quelles sont les idéologies circulantes ? Comment sont répartis le pouvoir et les ressources ? Enfin, la volonté d'être sur

ce marché est-elle revendiquée par les différents acteurs, ou constate-t-on la présence de « malgré nous » (par exemple, des étudiants qui n'auraient pas vraiment choisi d'apprendre le français) ?

Pour bien comprendre la logique de fonctionnement de ce marché, le contexte historique est déterminant. Comme nous le verrons dans le chapitre IV, l'offre de langues étrangères s'est largement étoffée sur le marché chinois depuis les années 1950 ; de plus, le nombre d'universités et d'étudiants concernés a, récemment (depuis les années 2000), massivement augmenté ; enfin, la dynamisation de ce marché a été rendue possible par la politique de Réforme et d'Ouverture de Deng Xiaoping, libérant véritablement les forces vives du pays et multipliant les acteurs. Des actions sont posées, des enjeux et des idéologies entrent en ligne de compte, autour de la ressource « le français ». Ce marché existe. Il faut en comprendre le fonctionnement, identifier les acteurs qui y évoluent, de même que ce qui *fait valeur* (la valeur des différentes langues sur ce marché et la manière dont les prix sont fixés). Afin de saisir les mécanismes de ce marché seront abordés, mais de manière moins approfondie, les autres types d'offres de français présents à l'université et aux autres niveaux du système éducatif chinois.

Pourquoi une approche en économie politique des langues pour la Chine ?

À ma connaissance, l'économie politique des langues est une approche relativement méconnue en Chine, et de ce fait peu utilisée dans le cadre de recherches en sciences du langage. Un tel cadre conceptuel n'est pourtant pas dénué d'intérêt dans le contexte de ce pays. Dans une société de plus en plus inégalitaire (Sun et Guo, 2012), comment se construit la différenciation sociale et en fonction de quels critères ? Quel rôle les langues étrangères jouent-elles dans ces processus ? Dans une Chine qui connaît une période de profondes mutations sociales, où les lignes sont en train de bouger, et dont l'économie est de plus mondialisée et tertiaire, le rôle des langues étrangères et des idéologies langagières semble constituer une piste particulièrement prometteuse à explorer. Un autre enjeu consiste à mettre en lumière comment une langue autre que l'anglais se développe dans le cadre de la mondialisation, et comment les programmes de langues et les débats didactiques se trouvent impliqués dans ces enjeux. Enfin, l'importance de mener une approche située et contextualisée est essentielle, pour les raisons précédemment évoquées, mais aussi dans la mesure où ce qui se passe en Chine non seulement

intéresse et questionne, mais suscite également de nombreux fantasmes. Le fait que le français se développe en Chine pourrait ainsi bien être le prochain de ces fantasmes.

Implications méthodologiques

Pour terminer, précisons que le choix d'un tel cadre théorique engage deux implications méthodologiques importantes. La première est que le français ne doit pas être étudié isolément : sa situation doit être mise en perspective avec celle des autres langues étrangères présentes sur ce marché. Les conséquences méthodologiques sont importantes puisque, tout au long de l'analyse des données, j'aurai ce souci de comparaison avec la situation des autres langues. Il faut du reste ajouter qu'une telle posture n'est pas toujours partagée : nombre de travaux présentant la situation du français dans un pays s'intéressent en effet exclusivement au français. La deuxième conséquence est la nécessité de garder à l'esprit le fait que, sur ce marché, les discours sur et les actions par rapport aux langues étrangères (pour ce qui nous concerne, le français) peuvent nous parler « d'autre chose que de langues⁷⁵ », ainsi faut-il se garder d'explications trop rapides et trop uniquement orientées vers le seul facteur langues.

Questions spécifiques

Pour rappel, la question générale de recherche de cette thèse est :

Une approche en économie politique permet-elle de mieux comprendre le développement exponentiel des programmes universitaires de français en Chine depuis 2000 et ses raisons ?

Cette question générale se décline en plusieurs objectifs.

⁷⁵ Texte original : « En partant de l'hypothèse que les revendications de maintien, de promotion ou de sauvetage des langues minoritaires nous parlent d'autre chose que de langues (Heller, 2004 ; Costa, 2010), nous posons la question suivante : quelles préoccupations véhiculent les mouvements qui formulent ces revendications ? Que nous disent-elles sur le monde actuel, et sur la place et le rôle du langage aujourd'hui ? Pourquoi recourir à la langue pour formuler des demandes liées à des questions d'inégalités sociales, de disputes territoriales ou d'angoisses par rapport à une mondialisation sans visage ? Le recours aux langues sert à exprimer autre chose – le recours à la langue comme catégorie mobilisatrice renvoie à des processus sociaux plus larges, dans lesquels les langues ne sont qu'un élément, plus visible, et surtout plus montrable, acceptable, légitime ou légitimable » (Costa, 2013 : 7).

Dans cette thèse, que ce soit pour la partie historique ou pour la situation contemporaine, je me propose de considérer l'enseignement du français dans les universités chinoises comme un marché, avec une offre et une demande qui se rencontrent. Côté offre, nous avons donc des programmes de français de spécialité proposés par des universités. Côté demande, nous avons des étudiants qui ont choisi d'apprendre le français en en faisant leur spécialité à l'université. Comme pour tout marché, il y a des prix et ce qui nous intéresse ici, c'est celui de la valeur « langue française ».

Le **premier objectif de recherche** peut être formulé très simplement : que se passe-t-il exactement et pourquoi ? Dans une perspective sociohistorique, il s'agit d'expliquer ce qu'il s'est passé avant 2000 et le début de la croissance exponentielle observée (explosion de l'offre) et ce qu'il se passe depuis. Ceci implique de décrire avec rigueur cette croissance, d'en expliquer les ressorts en la situant dans son contexte (évolutif), enfin de proposer un portrait de l'offre de français dans les universités chinoises aujourd'hui. Ce premier objectif implique une focalisation sur l'offre.

Avec le **deuxième objectif de recherche**, une analyse complémentaire est proposée. L'objectif est de circonscrire le marché de l'enseignement universitaire des langues étrangères, de comprendre son mode de fonctionnement et la place que le français y occupe. Ce qui implique plusieurs questionnements : qu'est-ce qui a de la valeur sur ce marché ? Quelle est la place et la valeur du français ? Est-ce que ce marché se réduit seulement aux langues étrangères ? Dans une perspective d'économie politique, l'analyse doit permettre de mieux comprendre s'il y a des hiérarchies autour du français (tous ces départements jouent-ils dans la même cour ?), une lutte pour des ressources et si oui, lesquelles ? Ce deuxième objectif implique une focalisation à la fois sur l'offre et sur la demande.

Le **troisième objectif de recherche** est de mieux cerner les implications didactiques des analyses produites, que ce soit aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants ou encore pour ce qui a trait aux contenus enseignés et aux méthodes utilisées.

CHAPITRE III – Méthodologie de la recherche

Il faut donner du temps au temps
Miguel de Cervantès⁷⁶ (1605)

Introduction

Le chapitre III ne se réduit pas à une simple description de l'opérationnalisation méthodologique permettant de répondre à la problématique posée dans le chapitre I, il est également la continuation de l'entreprise de positionnement amorcée en introduction et poursuivie dans le chapitre II.

Le chapitre III est divisé en cinq parties. Dans la première partie sont exposées les étapes de mise en place du présent projet de recherche. Les deuxième et troisième parties portent plus spécifiquement sur la présentation des deux ensembles de données, la quatrième sur les modalités d'analyse et d'interprétation de ces mêmes données. La cinquième et dernière partie est une réflexion sur la production d'un savoir qu'implique un travail de recherche.

1. Genèse et mise en place d'une recherche

1.1 Une construction de la recherche en plusieurs temps

Dans une approche qualitative, la construction d'un projet de recherche est un processus long et spiralaire.

Alors que l'approche hypothético-déductive pose comme primordiale la définition de l'objet de recherche et que le devis est la mise en place d'un appareillage technique pour le cerner, la recherche qualitative présente un caractère itératif et rétroactif : on y rencontre la simultanéité de la collecte des données, de l'analyse [...] et de l'élaboration de la question de recherche, ce que d'aucuns ont appelé le modèle d'adaptation continue (Deslauriers et Kérisit, 1997, p. 106).

On retrouve parfois l'expression « design émergeant », par opposition à un design préétabli et fixe (Anadón et Guillemette, 2007, p. 28). De fait, en recherche qualitative, la durée joue un rôle essentiel de maturation, à la fois pour construire une problématique, mais aussi en vue de

⁷⁶ Plusieurs passages de Don Quichotte.

« se nourrir » du terrain, de lectures et de tout élément permettant l'appréhension du phénomène à l'étude. Pour cette thèse, l'enquête de terrain a duré presque trois années, les entrevues exploratoires ont précédé de deux ans les entrevues formelles, et l'émergence de la problématique elle-même s'est étalée sur plusieurs années. Certes, le fait de travailler à temps plein a eu pour conséquence d'allonger significativement la durée de chaque étape. Il n'empêche ; il est un fait contre lequel on ne peut lutter dans une recherche qualitative : il est impossible d' « aller plus vite que la musique ». Du temps est nécessaire pour s'approprier et construire une problématique et ce, d'autant plus, lorsqu'elle est inédite.

L'élaboration de la problématique

« Un problème de recherche se conçoit comme un écart conscient que l'on veut combler entre ce que nous savons, jugé insatisfaisant, et ce que nous désirons savoir, jugé désirable (Chevrier, 1993, p. 50) » (Deslauriers et Kérisit, 1997, pp. 90-91). La problématique a émergé progressivement, sur le terrain chinois, dans le cadre de mes activités professionnelles. Comme je l'ai expliqué dans le chapitre I, elle s'est construite à partir d'une triple insatisfaction : celle d'être face à un phénomène mal connu, mal mesuré et mal expliqué. Elle n'est pour autant pas apparue d'elle-même ; du temps a été nécessaire pour la circonscrire, la préciser, la formuler, et les entrevues exploratoires, menées sans véritable canevas, ont facilité cette opération.

Des entrevues exploratoires

En 2013, j'ai effectivement mené plusieurs entrevues exploratoires (individuelles et de groupe) avec des responsables de programmes de français, des enseignants et des étudiants de deux universités et ce dans un triple but. Le premier visait un entraînement aux entrevues : comme l'explique Van der Maren, être bien formé à la pratique des entrevues (et donc s'être entraîné à cet exercice) contribue considérablement à la validité de celles-ci (2013, p. 194) ; il s'agissait également de mieux cerner ma problématique en la confrontant à différents points de vue, ce qui a permis en outre de préparer le travail ultérieur d'enquêtes, notamment en « testant » certaines questions, les pré-validant ainsi auprès de plusieurs personnes⁷⁷. « Les

⁷⁷ Les propos tenus par ces différentes personnes n'ont bien sûr pas été utilisés.

entretiens exploratoires [ont] pour fonction d'ouvrir des pistes de réflexion, d'élargir les horizons de lecture et de les préciser, de prendre conscience des dimensions et des aspects d'un problème auxquels le chercheur n'aurait sans doute pas pensé spontanément » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p. 66).

Les allers et retours entre le terrain et la réflexion ont été quasi-permanents puisque ce terrain était mon lieu de travail. Le chevauchement des étapes de la recherche, typique d'une approche qualitative, a ainsi nourri mon quotidien d'apprenti-chercheur.

[...] pour ce qui concerne la recherche qualitative de terrain, la précision de la problématique et la poursuite des lectures chevauchent les séjours sur le terrain, et même, idéalement, [...] la collecte et l'analyse se chevauchent également, par exemple quelques entretiens et observations ont lieu, puis une première analyse des matériaux recueillis intervient, laquelle fournit de nouvelles pistes pour les entretiens ou les observations à venir, et ainsi de suite (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 18)

Être immergé, pour des raisons professionnelles, dans le cadre même de l'étude renforce précisément la circularité des étapes décrite par Paillé et Mucchielli.

Une liste de participants non figée et des rencontres en plusieurs temps

Organiser des rencontres en plusieurs temps présente des avantages. Outre le fait de se garder la possibilité d'ajouter des personnes et des rencontres en cours de route, en fonction des opportunités aussi bien que des nouveaux éléments de réflexion qui apparaissent, cette souplesse, liée au temps décalé, s'avère très utile en vue d'affiner certaines questions, de vérifier certaines informations et plus généralement, d'approfondir les interprétations.

Une connaissance du terrain de type ethnographique

Même si mon étude n'est pas à proprement parler une étude ethnographique, elle en revêt certains aspects, notamment un réel engagement et une sensibilité particulière au contexte et au terrain, véritable colonne vertébrale des recherches en ethnographie et en anthropologie depuis les travaux fondateurs jusqu'à nos jours (Copans, 2008). Dans cette perspective, ma connaissance, relativement développée et originale, du terrain chinois a joué un rôle primordial et doit être explicitée. J'ai été pendant plusieurs années un acteur du terrain

universitaire chinois, notamment francophone⁷⁸ : j'ai exercé des responsabilités, développé des programmes, créé et dirigé un département de français, et participé à (et organisé) de nombreuses rencontres et activités académiques (conférences, colloques, séminaires de formation, congrès annuels des directeurs de départements...). Mon positionnement est donc celui d'un étranger⁷⁹ qui ne l'est plus tout à fait dû à un point de vue à la fois participatif et d'observateur partiellement extérieur. Cette position de « participation observante⁸⁰ » malgré moi a joué un rôle essentiel, dans la manière dont j'ai défini les limites de mon territoire-problématique de même que dans la sélection que j'ai opérée des éléments de contexte jugés pertinents. Ainsi, que ce soit dans le cadre d'échanges informels, parfois dus au hasard, ou en tant que directeur de département discutant avec (et étant confronté aux mêmes problèmes que) ses collègues d'autres universités, j'ai accumulé une connaissance certaine du terrain, de l'intérieur du système.

Le « hors-données »

Bien que la source principale d'informations de cette étude soit constituée de l'ensemble des données rassemblées (essentiellement des propos), je n'ai pu ni eu intérêt à ignorer ce que j'ai entendu et observé durant ces années de présence active en Chine. Il s'agit d'un matériau d'une richesse incommensurable et dont ma mémoire ne peut s'affranchir. « L'ethnographie a [la capacité] de cerner des processus complexes et en mouvement en abordant en profondeur le vécu et les discours d'acteurs » (Lamarre, Lamarre, Lefranc, Levasseur, 2015, p. 3). Telle a effectivement été ma posture dans le cadre d'une « participation observante » qui n'a jamais dit son nom et qui a commencé bien avant que l'idée de cette thèse ne germe en moi. Ainsi, même si les propos cités dans cette thèse ne proviennent que de personnes m'ayant accordé leur consentement, je serais particulièrement malhonnête d'affirmer que ces multiples expériences et échanges ont été sans influence sur ma compréhension du phénomène à l'étude. Enfin, mon positionnement et ma place en Chine ont aussi inévitablement influencé les personnes interviewées et nos échanges, étant un acteur de leur contexte, qu'ils connaissaient

⁷⁸ J'ai été employé de 2005 à 2014 par l'Université Normale de Chine du Sud, à Canton, d'abord comme enseignant de français-langue étrangère, puis comme Coordinateur de programme, Directeur du département de français et enfin Vice-doyen de faculté.

⁷⁹ Mais quel « étranger » ? Français, résident permanent canadien, ayant vécu plusieurs années en Chine...

⁸⁰ Pour une mise au point sur cette notion, voir Soulé, 2007.

déjà, directement ou indirectement. Je reviendrai dans ce chapitre sur cette co-construction du sens, particulièrement importante dans la réalisation de cette étude. Une telle connaissance du terrain de type ethnographique⁸¹ a de même facilité ma recherche d'informations⁸² comme le choix des universités dans lesquelles j'ai mené mes entrevues. « L'ethnologie est définie par la pratique de terrain » (Copans, 2008) ainsi que par un séjour prolongé dans la communauté étudiée. Ces deux dimensions, du fait de mon immersion professionnelle (et familiale⁸³) au sein du terrain chinois, ont été présentes tout au long de la conception et de la réalisation de cette étude. Je n'irai cependant pas jusqu'à inscrire mon étude dans le type ethnographique : en effet, les outils liés à ce type d'enquêtes (observation systématique et organisée, notes de terrain, grilles d'observation, maîtrise de la langue⁸⁴ ...) n'ont d'une part pas été mis en œuvre, n'ayant pas été formé dans ce champ disciplinaire, et de l'autre parce que, bien que ma présence sur place s'apparente, par certains aspects, à une observation participante, ce n'en était ni l'objet ni le but (je n'étais pas là pour observer mes collègues chinois ni pour rassembler des matériaux à cette fin⁸⁵). Du reste, je n'ai jamais considéré les autres – mes collègues chinois (et amis et famille) – dans une altérité radicale (à laquelle je ne crois pas⁸⁶). Enfin, si les travaux ethnographiques témoignent d'une sensibilité particulière à l'endroit du contexte, ils n'en ont pas le monopole ; une telle sensibilité caractérise également les travaux en économie politique, dans une perspective certes moins descriptive et plus critique, dans la mesure où la finalité est de faire ressortir les enjeux de la différenciation sociale, c'est-à-dire les enjeux de pouvoir. Telle est la perspective dans laquelle je m'inscris. Ainsi, une expérience

⁸¹ Un élément distinctif fort de l'anthropologie par rapport aux autres sciences humaines et sociales est bien l'observation participante, formalisée dès la naissance de la discipline par Malinowski.

⁸² Ma présence et mon implication sur le terrain depuis plusieurs années m'ont permis de profiter d'un réseau solidement établi, ce qui a grandement facilité le travail de collecte de données, notamment pour l'enquête sociohistorique.

⁸³ Marié depuis des années à une Chinoise, je suis, de fait, en situation d'immersion dans ma belle famille. Il est, là encore, bien difficile d'écarter complètement de mon esprit tout ce que je peux observer, malgré moi, par exemple concernant les positionnements stratégiques familiaux.

⁸⁴ Ma maîtrise du chinois est très rudimentaire.

⁸⁵ Comme le rappelle Jean Copans, « à la différence d'un certain nombre d'autres sciences sociales où le chercheur travaille sur des documents de seconde main, constitués par d'autres et pour des buts étrangers à la recherche (cadastres, statistiques scolaires, actes notariés), en anthropologie, l'essentiel des matériaux est construit, collecté et réuni par le chercheur » (1996, p. 19).

⁸⁶ J'ai eu le même regard curieux et extérieur quand j'ai fait mes premiers pas d'enseignants au sein de l'Éducation nationale en France, dans une maison qui a ses rites, son histoire, sa culture et que je ne connaissais qu'en tant qu'élève.

de l'intérieur comme une exploration en profondeur du terrain, aussi bien en tant que participant qu'observateur, m'ont permis de porter un autre regard sur cette réalité sociale et, au-delà, de poser une problématique spécifique.

Les sections suivantes présentent les données construites pour cette thèse, ce qui implique, au préalable, quelques précisions terminologiques.

1.2 La « construction » des données

Il est de coutume dans une thèse, et plus généralement dans tout travail de recherche, d'utiliser une terminologie dont l'usage est relativement peu discuté. L'utilisation appropriée de ce vocabulaire spécifique participe à l'adoubement de son utilisateur (notamment l'apprenti-chercheur) par la communauté de chercheurs aguerris, puisqu'il démontre ainsi sa capacité à s'appropriier le vocabulaire de cette communauté, qu'il souhaite rejoindre. Néanmoins, dans la mesure où il est demandé à tout étudiant en doctorat de se positionner, je souhaiterais faire quelques remarques préalables avant de présenter mon « corpus » et mes « données ».

Réserves terminologiques

La première réserve porte sur le terme « données de recherche » qui n'est pas très satisfaisant car les « données » ne sont, effectivement, jamais données : elles revêtent ce statut de données parce que le chercheur en a décidé ainsi. Reuter (2006), qui préfère le terme de « documents » à celui de « données », insiste sur le fait que ces derniers « sont unifiés pour constituer un document de recherche spécifique. Cette unité qui dépend entièrement de la décision du chercheur rompt ainsi avec la contextualisation initiale de ces documents qui sont *recontextualisés* dans une perspective de recherche » (p. 17 ; je souligne).

Ainsi, avec Reuter (2006), j'affirme

[...] ma préférence pour le terme de *construction* qui renvoie à un travail d'élaboration à penser et à contrôler plutôt qu'à ceux de *recueil*, *collecte* et surtout *cueillette* qui me paraissent drainer des connotations de naturalité. En tout état de cause, il s'agit d'un *retravail* qui sélectionne – et exclut donc dans le même temps – des indicateurs ou des indices estimés pertinents par rapport à la question [...] de recherche » (p. 18 ; l'auteur souligne).

Les « données » n'existent pas comme « données (de recherche) » tant que le chercheur n'a pas décidé de les rassembler, de les mobiliser, voire de les construire. « Récolter » des données, voire les « cueillir », supposerait ainsi qu'elles soient déjà là et attendent, un peu

comme des fleurs au printemps, le chercheur pour être cueillies. La dimension de construction des données disparaît ainsi quasi totalement par la simple utilisation, pourtant courante, de ces termes et expressions, liste à laquelle le terme « corpus » pourrait être ajouté.

Termes alternatifs

Concernant ce dernier terme, je lui préférerais une expression moins engageante : « ensemble de données » ; quant au terme « données », je l'utiliserai faute de mieux. Dans certains travaux, le terme « observables » apparaît, mais de manière trop parcimonieuse pour être (pleinement) compris de prime abord, en plus de poser, selon moi, un autre problème : en insistant sur l'aspect « observation » qui renvoie au statut de la réalité (observable, construite...), il semble indiquer une certaine passivité du chercheur (qui observe) et, par là même, minimise la dimension de construction, d'assemblage des données par ce dernier.

Enfin, les termes « acteur » ou « participant » seront privilégiés plutôt que « sujet », ce dernier pouvant donner l'impression que *l'agentivité* des personnes leur est retirée.

Les données rassemblées pour cette thèse sont de deux ordres : une enquête sociohistorique ainsi qu'une série d'entrevues, et seront présentées de manière détaillée dans les deux sections suivantes.

2. Une enquête sociohistorique pour une meilleure compréhension du terrain et du phénomène étudiés

Ma thèse s'inscrit dans le courant sociohistorique (voir chapitre II) selon lequel tout phénomène social est le fruit d'une évolution qu'il faut comprendre pour mieux appréhender le phénomène lui-même ; rien n'est là par hasard. Ainsi, une description précise et rigoureuse du phénomène doit d'abord et avant tout être menée (de quoi parle-t-on exactement ?), de même qu'une présentation de ce phénomène en contexte. Toute analyse devant être située, l'analyse des données de cette enquête sociohistorique constitue ainsi une opportunité à la fois d'assembler des éléments pertinents pour comprendre la situation à l'étude, et d'expliquer en quoi ils le sont. Un tel procédé implique de circonscrire le contexte et pose ainsi une question majeure : jusqu'où faut-il aller dans les explications avancées ? Autrement dit, quels éléments contextuels faut-il inclure dans l'analyse ?

2.1 Deux projets contributeurs

Mon enquête sociohistorique est constituée de données secondaires collectées entre 2012 et 2014 pour le compte de l'OIF ainsi que pour l'Ambassade de France en Chine, à des fins de publication, dans le cadre de deux projets indépendants l'un de l'autre, mais complémentaires. Chacun de ces projets présentait un défi de taille, non sans rapport avec la problématique de cette thèse.

Le projet pour l'OIF nourrissait une ambition plus large que celui pour l'Ambassade : dans le cadre de sa publication quadri-annuelle sur la situation de la langue française dans le monde, l'OIF souhaitait disposer d'une « photographie » la plus complète possible de la place du français en Chine dans l'enseignement et la recherche (le volet enseignement a été brièvement présenté à la fin du chapitre I). Or une telle étude n'existait pas, pour au moins deux raisons. La première est qu'une vision globale de la place du français dans l'enseignement en Chine n'avait jamais été tentée ; certes certains auteurs s'étaient intéressés à la question, de même que l'Ambassade de France en Chine, mais sans véritablement se donner les moyens d'une telle enquête et sans nécessairement témoigner d'une volonté systématique d'exhaustivité dans la description de l'offre. La deuxième raison est partiellement liée à la première : un éparpillement des acteurs institutionnels et une absence subséquente de coordination entre eux. Par exemple, l'ACPF⁸⁷ ne s'intéresse qu'aux programmes universitaires de français (spécialité, 法语专业), dont elle a une vision globale, mais non aux programmes universitaires de français-deuxième langue étrangère (第二外国语), au contraire de l'*Association chinoise des professeurs enseignant le français comme deuxième langue étrangère* qui, elle, ne s'intéresse qu'à ces derniers et non aux premiers. Le défi de cette première étude consistait ainsi à dresser une typologie – inédite – des différents types de structures et de programmes proposant le

⁸⁷ Selon Cao Deming, son président, l'Association chinoise des professeurs de français « est à la fois une organisation d'échanges scientifiques et une institution d'information pour les professeurs de français des universités chinoises [...] Tous les établissements d'enseignement supérieurs qui proposent le français comme première spécialité d'enseignement peuvent demander à y adhérer [...]. Le travail de l'ACPF (est) de promouvoir l'enseignement du français et d'améliorer la qualité de l'enseignement/ apprentissage (en mettant) l'accent sur la supervision et l'analyse de l'enseignement du français, ainsi que sur la recherche pour la formation des professeurs, en didactique et sur la rédaction des manuels » (Cao, 2005, p. 25).

français comme langue enseignée et / ou langue d'enseignement⁸⁸. De portée plus restreinte puisque ne concernant que les programmes universitaires de français (spécialité, 法语专业), le projet pour l'Ambassade de France en Chine était complémentaire du premier : il s'agissait en effet de dresser la liste exacte des universités disposant d'un programme de français (*benke* et *zhuanke*), ce qui constituait également un défi de taille.

Ces deux projets m'ont non seulement permis d'établir la liste complète des universités chinoises proposant un programme de français (spécialité, 法语专业), mais également de disposer d'un panorama relativement fidèle de la réalité de l'évolution de l'offre universitaire de français, année par année, de 1949 à nos jours.

2.2 Enquête de terrain, croisement des sources et recherche documentaire fouillée

Dans cette section, je vais détailler la manière dont l'enquête a été menée, mais uniquement pour la partie qui concerne cette thèse⁸⁹, à savoir les programmes universitaires de français (spécialité, 法语专业). L'objectif de cette enquête, qui était de dresser une liste exhaustive de ces programmes en Chine, s'est heurtée à des informations – lorsqu'elles existaient – parcellaires, incomplètes, parfois erronées et pas toujours disponibles : la liste de l'ACPF, bien que proche de la réalité, est par nature incomplète, car elle ne recense que ses membres ; celle du Ministère de l'Éducation n'est pas facilement accessible et, paradoxalement, pas nécessairement à jour ; enfin l'Ambassade et les différents Consulats de France réalisent, depuis plusieurs années, un important travail de collecte de données sur l'enseignement du français en Chine, ce qui leur permet certes d'avoir une vision globale, mais dont le défaut est d'être franco-centrée.

⁸⁸ Dans certaines structures, le français est langue d'enseignement. C'est par exemple le cas des lycées français (qui dépendent du Ministère français de l'Éducation nationale), des filières francophones ...

⁸⁹ Pour les autres types d'enseignement, voir Bel, 2014a, pp. 290-322.

Les données existantes⁹⁰ – essentiellement issues de deux listes : celle de l'ACPF⁹¹ et celle de l'Ambassade de France en Chine – ont été, une fois obtenues, vérifiées de manière systématique par un travail rigoureux de croisement des sources. Quasiment toutes les universités ayant un programme de français (spécialité, 法语专业) ont été contactées par le biais d'un questionnaire de récolte d'informations envoyé soit au / à la responsable soit à l'un-e des enseignant-e-s du programme, comprenant des questions fermées et ouvertes, portant sur le programme lui-même, mais aussi sur la situation de l'enseignement du français dans la province. Lorsque cela était possible, l'entretien individuel par téléphone ou en face à face (pour répondre aux questions du questionnaire) a été privilégié au simple envoi du questionnaire par courriel, et un échange, même limité (par courriel ou par téléphone), a eu lieu dans le cas de données communiquées par écrit. En parallèle, les différents Consulats de France en Chine ont été contactés, toujours dans un souci de croisement et vérification des informations. Enfin, un accès, bien que tardif, à la liste des programmes déclarés auprès du Ministère chinois de l'Éducation a permis de compléter ce travail de recoupement d'informations.

Cette rigueur est justifiée autant par la taille⁹² et la complexité du système éducatif chinois que par la rapide évolution de la situation, en particulier en ce qui concerne l'offre de formation ou le cadre législatif. Elle se justifie également par ma volonté de disposer d'une photographie la plus nette possible de la situation présente et passée. Autrement dit, cela répond au souhait de ne pas baser l'analyse sur de l'à peu près.

Afin de compléter les informations parcellaires, d'en vérifier d'autres et plus généralement de combler les manques (quand cela était possible), une recherche documentaire a été menée, et s'est avérée particulièrement fructueuse concernant certains éléments historiques. Les documents consultés ont été ceux produits par l'ACPF, notamment l'*Enquête générale* menée en 2009 ainsi que les enquêtes régionales commandées par la suite, de même que les documents produits par l'Ambassade et les Consulats de France en Chine, qui peuvent être

⁹⁰ L'assemblage de ces informations s'est étalé sur plus de deux ans et a bénéficié de l'aide de plusieurs assistants de recherche.

⁹¹ Document remis chaque année aux participants du séminaire annuel organisé par l'ACPF.

⁹² La Chine a le plus grand système universitaire au monde (effectifs étudiants et nombre d'universités).

déclinés en deux catégories : ceux rendus publics (sur le site de l’Ambassade) et ceux auxquels j’ai eu accès dans le cadre de la réalisation de ces deux projets (notamment les résultats des enquêtes annuelles sur la situation de l’enseignement du français en Chine). Parallèlement, afin de mieux cerner l’histoire mouvementée de nombreuses universités chinoises depuis 1949 et des programmes de français qu’elles abritaient⁹³, des recherches sur leur site internet ont été menées et des enseignants de ces universités ont été contactés directement, au besoin, pour éclaircir certains points, au cas par cas. Enfin, la consultation d’ouvrages spécialisés, notamment ceux de l’équipe de Ruth Hayhoe sur les universités chinoises, ainsi que de nombreux travaux académiques, rédigés surtout en français, mais aussi en chinois, sur l’enseignement du français en Chine (thèses de doctorat, mémoires de maîtrise, articles scientifiques) a autant permis d’élargir cette collecte d’informations que de cerner et circonscrire le contexte. J’ai bien conscience que pour certains lecteurs les écrits évoqués dans cette sous-section devraient être placés dans la partie « Références » et non dans la partie « Méthodologie ». Il s’agit pourtant ici d’un choix épistémologique fort : ces discours académiques posent un cadre historiographique que je tiens précisément à interroger, comme j’ai commencé à le faire dans le chapitre I. Autrement dit, je souhaite confronter la vision du contexte et des enjeux présente dans ces écrits à celle qui ressort de mes propres analyses, conformément à la définition du contexte esquissée dans les chapitres I et II : le contexte n’est pas un cadre « tombé du ciel » qui s’imposerait au chercheur et au lecteur sans engagement ni de l’un ni de l’autre. Le contexte traduit en effet une vision proposée par un chercheur lorsque celui-ci définit les limites de son territoire-problématique. Les éléments contextuels (ndlr : les éléments qui *comptent* dans une situation donnée, les grandes tendances, les raisons des évolutions constatées...) mis en avant par différents auteurs sont *discutables*, dans le sens où la vision qu’ils proposent peut être objet de débat.

⁹³ Les aléas historiques nombreux (voir chapitre IV) ont parfois rendu difficile la traçabilité de ces programmes de français sur un temps long.

3. Des entrevues avec des acteurs de terrain pour une co-construction de sens

Le deuxième ensemble de données est constitué d'entrevues, menées avec des acteurs de statuts différents dans plusieurs universités. Individuelles ou en groupe, réalisées pour la plupart en face en face, ces entrevues, complémentaires de l'enquête sociohistorique, ont été l'occasion « d'aller sur le terrain » même si, comme je l'expliquais au début du présent chapitre, j'arpentais déjà largement ce « terrain » depuis quelques années. Dans une approche d'inspiration phénoménologique, « les données expérientielles sont privilégiées, car elles fournissent les informations les plus complètes relatives aux significations propres aux sujets » (Lessard-Hebert, Goyette et Boutin, 1996, p. 38). L'objectif majeur de ces déplacements et de ces entrevues a clairement été d'adopter, autant que faire se peut, la perspective des acteurs interrogés et de comprendre le contexte tel qu'ils le posent et les enjeux qu'ils mettent de l'avant afin de mieux appréhender la place qu'occupe le français dans ce schéma.

Dans cette section, le processus d'échantillonnage, les types d'entrevues menées ainsi que les considérations éthiques seront successivement abordés, de même que les thématiques abordées.

3.1 Un échantillonnage de type intentionnel

[Dans une approche qualitative/interprétative], la recherche menée comprend presque toujours un contact personnel et prolongé avec un milieu ou des gens et une sensibilité accordée à leur point de vue (ou perspective, expérience, vécu, etc.).
(Paillé, 2009, p. 219)

Les entrevues peuvent être divisées en deux catégories. La première concerne deux universités au profil assez différent et au sein desquelles j'ai rencontré et discuté avec la plupart des acteurs importants pour le français : responsable, enseignants et étudiants. Passer deux journées entières sur ces sites s'est avéré précieux pour comprendre les enjeux dans le cadre limité d'un micro contexte : celui d'un département universitaire de français. La deuxième catégorie regroupe les entrevues avec ceux que j'ai baptisés « informateurs complémentaires », car étant susceptibles d'apporter des éclairages différents et de proposer

une vision élargie de la situation. C'est du reste dans une telle optique qu'ils ont été choisis : du fait de leur statut, de leur situation, de leurs connaissances, de leur expérience...

1) Choix des sites

En cohérence avec l'approche méthodologique retenue, les participants et les sites ont été sélectionnés en fonction de leur potentiel à éclairer les processus complexes observés, autrement dit en fonction de ce que l'on suppose (espère) qu'ils pourront apporter. Ce qui signifie également que le groupe des participants à l'étude a évolué, au cours de la recherche, signe de la manifestation d'une empathie au terrain propre aux démarches ethnographique et interprétative. « L'échantillonnage théorique [...] est déterminé par la question de recherche : on choisit un site ou un groupe en fonction de leur pertinence par rapport à celle-ci » (Laperrière, 1997, p 321).

Dans le même ordre d'idées, il est nécessaire de préciser que les participants n'ont pas à être choisis en fonction de leur représentativité supposée. Cette étude n'a pas pour ambition d'être représentative de toutes les situations existantes en Chine au regard du français et de son enseignement au niveau universitaire ; outre le fait qu'une telle ambition serait particulièrement réductrice d'une réalité par nature complexe, elle mènerait à une incohérence théorique en cherchant à rendre compte de manière exhaustive d'une réalité que j'ai préalablement présentée comme étant avant tout et surtout construite par les acteurs en présence. Cette recherche vise d'abord à faire apparaître les contrastes entre les acteurs, selon les lieux, et les enjeux qu'ils auront choisi de mettre en avant. C'est ce qui a motivé le choix des sites et des participants.

Plusieurs critères de sélection des deux établissements ont été considérés : le niveau de prestige de l'université, l'ancienneté du département de français, la localisation de l'université, le type d'administration de tutelle, le type d'université (institut de langues, université des minorités, universités normales...), le fait que l'établissement ait été affecté ou non par la restructuration de l'enseignement supérieur des années 1990 (massification, fusion, réforme du *gaokao*), la présence ou non d'une formation complète (deux ou trois cycles), le statut de l'université (privée ou publique). Croiser au maximum ces critères (mais sans pouvoir les rencontrer tous) visait à obtenir un portrait aussi varié que possible, et mon choix s'est alors

porté sur deux établissements : une université de langues étrangères et une université pluridisciplinaire prestigieuse.

L'université de langues étrangères

Au regard de l'importance de ces « instituts de langues étrangères » (la plupart étant devenus des universités) dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères en Chine, il m'a semblé important d'en inclure un dans ma liste. L'établissement choisi est un institut de niveau moyen dont le département de français est ancien et offre une formation en français de premier et de deuxième cycles. Comme dans toutes les universités de langues étrangères, les effectifs sont très importants. Enfin, l'autorité de tutelle est le Bureau d'Éducation de la province. Elle est désignée dans cette thèse comme « université 1 ».

L'université pluridisciplinaire et prestigieuse d'une grande ville universitaire

Cette université a été choisie pour son prestige, son ancienneté et sa situation au sein d'une province réputée dynamique pour le français. Elle abrite en son sein l'un des départements historiques de français de Chine, ainsi que des figures académiques éminentes. Son département offre une formation complète en français (premier, deuxième et troisième cycles) et est largement ouvert à l'international (accords de coopération, cotutelles de thèse, nombreuses visites de délégations...). Enfin, l'autorité de tutelle est le Ministère de l'Éducation (et non le Bureau d'Éducation de la province). Elle sera désignée comme « université 2 ».

Des contrastes plutôt qu'un idéaltype

S'il ne s'agit pas d'une étude multi-cas en ce sens que l'analyse n'est pas aussi approfondie que dans ce type d'approche méthodologique (tel n'en est pas, non plus, l'objectif), la situation de ces deux universités a été analysée de manière relativement détaillée, afin de comprendre « comment les choses se passent localement », dans un micro contexte. De plus, j'insiste sur le fait qu'il s'agit avant tout de faire ressortir les contrastes entre les situations et non de considérer chacune des universités sélectionnées comme un idéaltype (Weber, 1981⁹⁴) qui serait l'université des langues étrangères typique ou l'université prestigieuse typique.

⁹⁴ Recueil d'articles publiés entre 1904 et 1917.

Ainsi, pour favoriser cette mise en perspective, les mêmes catégories de personnes ont été interviewées sur les deux sites (responsables de département, enseignants, étudiants).

2) Personnes rencontrées

Dans les deux universités

Bien qu'ils ne soient pas les seules parties prenantes, le responsable, les enseignants et les étudiants sont les acteurs majeurs de tout département universitaire. Rencontrer et échanger avec ces personnes permet le croisement de points de vue dans un souci de triangulation des données : collecter des informations auprès de diverses sources offre une meilleure connaissance du phénomène, des enjeux, met en évidence les idéologies et les stratégies, en plus de donner accès aux différents types de discours circulants sur l'enseignement du français et sur son développement.

Le **directeur** du département de français de chacune des universités sélectionnées a été interviewé. Bien que pris tous deux entre les directives du Ministère et la gestion de leur département, leur situation et leur profil sont très contrastés : le directeur du département de l'université 2 représente plutôt l'ancienne génération et est un professeur prestigieux, docteur dirigeant lui-même des thèses, y compris en cotutelle avec des universités françaises, ce qui n'est pas le cas de celui de l'université 1, plus jeune et actuellement doctorant. Concernant les **enseignants**, deux groupes ont été constitués : des enseignants jeunes et d'âge moyen, représentant la nouvelle génération, celle qui sera bientôt aux commandes ; ils ont, pour la plupart, réalisé (une partie de) leur formation à l'étranger, sont généralement en contact avec des (enseignants) natifs de manière régulière et se trouvent relativement peu en insécurité linguistique. L'autre groupe est celui des enseignants ayant le grade de Professeur, généralement plus âgés et occupant une position statutaire différente. Enfin, au niveau des **étudiants**, ceux de troisième année de *benke* ont été retenus pour plusieurs raisons : généralement assez à l'aise en français – langue des entretiens, ils sont à l'université depuis suffisamment longtemps pour pouvoir prendre du recul sur leur parcours ; ils sont de plus dans une année sans enjeu : pas encore sur le départ (comme les étudiants de quatrième année), ni (encore trop) préoccupés de leur avenir professionnel immédiat, ils n'ont pas, non plus, contrairement aux étudiants de deuxième et quatrième années, d'examen national à passer.

Des étudiants de maîtrise ont également été interrogés afin de mieux comprendre les enjeux au niveau des études supérieures. Les opportunités de rencontre ayant été plus propices lors de la visite dans l'université 2, des acteurs supplémentaires ont été interviewés, dont, au Bureau des Relations internationales, la personne responsable des relations de coopération avec les pays francophones, elle-même francophone. Par ailleurs, cette université ayant une filière médicale francophone, des étudiants qui n'ont pas comme spécialité le français, mais la médecine, ont été rencontrés. Recrutés par concours à la fin de la première année, ils poursuivent leur cursus en chinois et en français (ce qui inclut une formation linguistique intensive dans cette dernière langue). Cette filière existe en coopération avec un centre hospitalier universitaire français. Se pencher sur ce programme universitaire – un programme (partiellement) *en* français et non un programme *de* français – a permis de mieux saisir les enjeux (et les raisons de choisir le français) dans le cas de formations non linguistiques et de comprendre les motivations des étudiants inscrits dans une université prestigieuse et une discipline qui l'est tout autant à suivre ce cursus partiellement dans une autre langue. Enfin, trois doctorants francophones – deux inscrits en études de français et un en sociologie⁹⁵ – ont été interviewés séparément.

Les informateurs complémentaires

Si la visite des deux sites a permis de mieux comprendre comment la problématique pouvait se décliner localement, dans deux situations très contrastées, les entrevues menées auprès des informateurs complémentaires ont permis d'obtenir une vision plus globale. Ils ont été choisis selon la méthode de « sélection par la réputation des sujets⁹⁶ » pour leur connaissance particulière du sujet et / ou pour leur situation : il s'agit d'un ensemble disparate de personnes qui, à un degré ou un autre, a apporté un éclairage important par rapport à la problématique. Certains n'ont pas fait l'objet d'une entrevue formelle et ont été contactés dans le seul but de compléter des informations parcellaires de l'enquête sociohistorique (voir 2.2. de ce chapitre) ; lorsqu'une entrevue formelle a été organisée, l'objectif était de multiplier et de croiser les points de vue.

⁹⁵ Étudiant francophone, par ailleurs enseignant de français dans le sud de la Chine, et qui travaille, dans le cadre de sa thèse, sur l'Algérie.

⁹⁶ *Reputational method of selection* de Hunter (1953, dans Raby, 2004, p. 63).

Ainsi, quatre informateurs complémentaires ont été rencontrés. Le premier est le haut responsable d'une université prestigieuse de l'est de la Chine qui a une double casquette : Vice-président d'une université qui ne propose pas de programmes de *benke* de français, mais néanmoins très active dans l'enseignement de cette langue, il a également occupé, par le passé, un poste important au Ministère de l'Éducation, en charge de l'enseignement des langues européennes. Le deuxième informateur est le directeur de l'un des départements de français parmi les plus anciens et les plus prestigieux d'une université pékinoise, me permettant d'accéder au point de vue « autorisé » qui est, en Chine, très prégnant. Le troisième, un Professeur reconnu pour son expertise sur l'enseignement du français en Chine, a représenté la « parole experte ». Enfin, le quatrième est un jeune enseignant ayant exercé des responsabilités dans une université du nord de la Chine au sein de la section de français. La liste des informateurs complémentaires n'a été fixée à l'avance que de manière partielle, et a évolué parallèlement à l'évolution de l'enquête et des opportunités de terrain, même si, au final, elle n'a pas été aussi importante qu'espéré.

3) Déplacements dans les deux universités

Ces deux séjours ont eu lieu en novembre 2014. Le choix de passer plusieurs jours dans chacune des deux universités et de loger sur le campus⁹⁷ a été délibéré, visant à m'immerger dans le contexte. Cette sensibilité au terrain est aussi l'expression d'une sensibilité au hors-texte, c'est-à-dire une série d'éléments qui ne ressortent pas nécessairement au cours des entrevues formelles. C'est enfin la possibilité d'échanges informels. Il n'est pas inutile de rappeler que les campus chinois sont de véritables lieux de vie, les étudiants, mais également très souvent les enseignants en exercice et à la retraite y résidant.

D'un point de vue pratique, tous les participants aux entrevues ont été contactés plusieurs semaines à l'avance, et une présentation très générale de l'objectif de la recherche (« je travaille sur le développement et la place de l'enseignement du français en Chine ») et de son cadre (une thèse de doctorat) leur a été exposée. Les entrevues se sont déroulées au sein des universités, sur le lieu même de travail des personnes (le bureau pour les directeurs, la salle de réunion pour les enseignants et les étudiants ; un café du campus pour ceux des cycles

⁹⁷ Toutes les universités chinoises disposent d'un hôtel sur leur campus.

supérieurs). Concernant les informateurs complémentaires, une entrevue s'est déroulée en face à face, à l'occasion d'un déplacement professionnel, deux autres par Skype du fait de l'impossibilité de ma part de me déplacer, et la dernière par correspondance (échange de courriels).

3.2 Entrevues : modalités, thèmes

Les propos ou discours tenus par des acteurs que j'ai contactés constituent des

[...] données suscitées [...] construites dans le cadre de la recherche, mais dans un contexte qui se rapproche des situations naturelles, comme la conversation, le dialogue et le récit : où celui qui raconte partage le contrôle du récit avec ceux qui l'entendent et lui posent des questions ; où les questions que l'on pose dépendent du récit que l'on vient d'entendre (Van der Maren, 2013, p. 179).

Ces discours n'ont effectivement existé que parce que je les ai sollicités ; ils n'ont pas été produits en dehors de ma recherche, mais pour cette recherche, donnant ainsi lieu à une co-construction de sens dans le cadre d'entrevues semi-dirigées, individuelles et collectives. Cette co-construction sera à présent développée, en abordant également mon statut d'étranger ainsi que la question de la langue des entrevues (le français).

1) Une co-construction de sens

En accord avec les options précédemment exposées, la technique d'entretien utilisée accorde, dans chaque cas, une place centrale au participant et à son discours. Sur le mode « racontez-moi... » (ce que vous en pensez, ce que vous comprenez de la situation...), l'objectif était d'obtenir des récits, des narrations, tout en faisant preuve d'empathie en me plaçant dans la perspective de la personne rencontrée :

L'entretien [...] vise à amener l'interlocuteur à exprimer son vécu ou la perception qu'il a du problème [...]. Souvent, c'est la première fois qu'il est amené à s'exprimer sur le sujet. Il devra donc réfléchir, rassembler ses idées, y mettre de l'ordre et trouver les mots (plus ou moins) adéquats pour, finalement, exprimer son point de vue. Les uns y arrivent assez facilement, car ils sont habitués à ce genre d'exercice ; pour d'autres, ce sera plus difficile. [...] La réponse [pourra être] chaotique, décousue et parfois même marquée par des virages que la logique a bien du mal à suivre, mais qui peuvent être révélateurs. Ceci nous amène à considérer la communication résultant de l'entretien comme un processus (plus ou moins pénible) d'élaboration d'une pensée et non comme une simple donnée (Quivy et Van Campenhout, 2006, p. 66).

L'important est ce que les participants mettent en avant, l'ordre dans lequel ils organisent leurs propos et les raisons pour lesquelles ils procèdent de la sorte, autrement dit les cadres d'interprétation qu'ils proposent et la manière dont ils « plantent le décor », même si la logique ne ressort pas de prime abord. Procéder ainsi permet également de mieux comprendre dans quel contexte et en fonction de quels enjeux leurs choix s'inscrivent, comment et en fonction de quelles références et de quels objectifs leurs stratégies sont mises en place. La réalité est complexe et se voit constamment redéfinie par les acteurs en fonction de leurs perceptions, elles-mêmes évolutives, mais aussi des perceptions qu'ils ont de l'interviewer. Ainsi, je considère le rôle de ce dernier comme celui d'une personne qui n'est là que pour indiquer les grandes directions – un peu à la manière d'un navigateur qui manie un gouvernail sur un voilier –, pour relancer ou rebondir sur certains propos. Mais tout navigateur sait qu'il est très difficile d'aller contre des vents contraires, aussi les personnes interviewées conservent-elles, en très grande partie, la responsabilité du récit. L'entrevue semi-dirigée constituait un format tout indiqué et, reposant sur un canevas de thèmes pertinents, déterminés en amont, mais non figés et évoluant au fil des récits (voir *infra*), ces entrevues ont permis d'ouvrir une fenêtre sur le parcours de vie des participants et sur leurs positionnements, ainsi que sur les idéologies linguistiques circulantes et les enjeux liés au français.

Pour initier ces récits, j'ai procédé par questionnement simple, n'hésitant pas à adopter une certaine posture de naïveté, fut-elle uniquement rhétorique, qui s'est généralement avérée productive, notamment en début d'entrevue. Par simplification des questionnements et posture de naïveté rhétorique, j'entends le fait de (se) poser des questions très basiques (pourquoi a-t-on, dans cet endroit de la Chine, un enseignement du / en français ? Pourquoi ce programme est-il là ? Pourquoi des enseignants enseignent-ils le / en français à cet endroit ? Pourquoi des étudiants apprennent-ils le / en français à cet endroit ?). J'ai pu, parfois, « profiter » du fait d'être étranger pour adopter une telle posture (« Expliquez-moi, je ne comprends pas la situation chinoise »). L'entretien étant un processus dynamique, cette posture de léger retrait n'était pas permanente : permettant de lancer la discussion, elle pouvait évoluer en cours d'entretien. Jamais totalement effacé, je pouvais en effet à tout moment reprendre en main le gouvernail, par exemple lorsque les propos tenus étaient redondants (il n'était alors pas nécessaire de s'étendre) ou s'apparentaient trop à des « passages obligés » généralement

« servis » aux étrangers de passage (comme l'exemple qui sera développé ci-dessous : « j'ai choisi d'apprendre le français parce que c'est une langue romantique »). Je pouvais alors poser des questions qui prenaient à contre-pied les interviewés, sur un enjeu perturbateur (« N'y a-t-il pas, aujourd'hui, trop d'universités qui proposent le français comme spécialité en Chine ? » ou « Tout ce développement du français en Chine n'est-il pas un peu exagéré ? », au lieu de « Que pensez-vous du développement de l'enseignement du français en Chine ? » ; « Pourquoi tenez-vous absolument à me dire que le français est romantique ? » au lieu de « Que pensez-vous de la langue française ? » ou « Pensez-vous que la langue française est romantique ? »). Cette démarche de contre-pied a permis de faire réagir les personnes interrogées sur elles-mêmes, sur les autres acteurs, sur le contexte... mais aussi de faire comprendre mon désir d'aller véritablement « au fond des choses » et d'en savoir plus sur ce qui est véritablement *en jeu*. *A contrario* de ce qui a été avancé plus haut, il s'agissait ici d'envoyer le message selon lequel être étranger ne m'empêchait pas de connaître relativement bien le système chinois de l'intérieur.

À cet égard, mon statut d'étranger s'est avéré, contrairement à ce que je craignais au départ, plus un avantage qu'un inconvénient : il a permis, en quelque sorte, de libérer la parole, ce que nombre de collègues chinois m'ont confirmé par la suite. Mes craintes reposaient sur l'idée que mes interlocuteurs veuillent absolument me donner une image positive de la Chine et s'autocensurent pour éviter « d'aller au fond des choses ». Ma connaissance de la situation chinoise et de la situation du français – que constataient rapidement les interlocuteurs qui ne me connaissaient pas – semble avoir joué un rôle dans ce processus. En tant qu'interviewer, j'ai donc adopté une posture variable, au gré des circonstances et des interlocuteurs ; un balancement entre deux positions extrêmes : d'une certaine naïveté et d'une méconnaissance – prétendue ou réelle selon les cas – du terrain, plutôt en début d'entrevue et notamment avec des personnes pour lesquelles j'étais un inconnu, jusqu'à une certaine complicité avec ceux qui me connaissaient déjà, d'une manière ou d'une autre⁹⁸. La co-construction de sens a été particulièrement perceptible au moment des échanges avec les enseignants et les responsables

⁹⁸ Comme cela a été le cas avec le directeur du département de français de l'université des langues étrangères car nous avons le même âge et nous nous retrouvons, par nos fonctions, dans une situation très similaire (gestion de problématiques analogues).

de département / spécialité, étant moi-même dans cette situation. Il faut ajouter que le statut des personnes rencontrées a évidemment eu un impact (depuis le vice-recteur d'une université prestigieuse jusqu'à des étudiants de premier cycle), ce qui a également constitué l'un des défis de ces entrevues : des personnes habituées à être interviewées, parfois même par les médias, et d'autres, au contraire, à la fois contentes de me rencontrer, car n'étant jamais consultées, mais également peu habituées à ce type d'exercice.

Des rencontres en groupe ont également été organisées, avec des enseignants et des étudiants. Ce format d'entrevue est très riche, car il a l'avantage de porter la confrontation des idées et de mettre en exergue des négociations de sens entre les participants (chercheur inclus). Plus secondairement, il permet également de diminuer le stress face à un étranger, notamment pour les étudiants et les jeunes enseignants, voire de s'entraider, en s'appuyant sur le chinois, pour préciser la compréhension de certaines questions ou exprimer une réponse. Dans le cas du focus-groupe, le nombre de participants a varié entre deux et quatre.

Le choix du français comme langue des entrevues pose la question de la validité des représentations mobilisées, qui se manifestent *dans et par le discours*. Or ce discours ne s'est pas actualisé dans la langue maternelle des interviewés, mais en français et sans interprète (à l'exception des entraides ponctuelles dans le cas de focus-groupe). Il est intéressant de remarquer que nombre d'images qui existent en chinois étaient reprises en français (par exemple, la manière de parler de l'éclectisme en didactique n'est pas sans rappeler les slogans officiels repris et recyclés dans le discours didactique, y compris en français, comme l'équilibre entre deux approches : *pour bien marcher, il faut s'appuyer sur ses deux jambes*).

2) Quelles questions poser et comment ? L'exemple du français comme choix d'études

Pourquoi les étudiants inscrits dans des programmes de français en Chine ont-ils décidé de faire de cette langue étrangère leur spécialité universitaire ? Cette question est au cœur de la présente recherche. Elle s'est logiquement retrouvée au centre des entrevues menées et en est devenue la question transversale qui a été systématiquement abordée avec l'ensemble de mes interlocuteurs dans la mesure où tous sont ou ont été étudiants de français, aussi ont-ils dû, à un moment donné de leur existence, répondre à cette question. Mais comment aborder cette question ?

Lorsque l'on s'intéresse aux raisons qui peuvent expliquer le développement de l'enseignement d'une langue étrangère dans un pays, la question que l'on est tenté de poser directement à ceux qui ont fait ce *choix*, est bien souvent : *Pourquoi avez-vous choisi d'apprendre le français ?* C'est le procédé, explicite ou implicite, qu'adoptent de nombreux auteurs qui s'intéressent à de tels phénomènes ; on le retrouve dans des articles de recherche et dans des synthèses présentant la place du français dans un pays particulier ; on le retrouve également, et sans surprise, dans une partie de la littérature sur le français en Chine vue dans le chapitre I. Interroger directement les étudiants sur leur choix de spécialité, en l'occurrence le français, est pourtant une manière de procéder qui, si elle présente un certain nombre d'intérêts, ne permet pas, selon moi, de réellement comprendre ce qui est *en jeu* dans le contexte chinois. Procéder de la sorte peut amener les étudiants à mettre en avant des discours obligés, ce qui est particulièrement flagrant en Chine où la réponse obtenue est très souvent « parce que le français est une langue romantique », comme si l'on fondait des choix de carrières sur des critères tels que le romantisme de telle ou telle langue. Il peut aussi les conduire à ignorer, dans leur récit, ce qui a motivé leur choix au moment où celui-ci a eu lieu : dans la littérature analysée, j'ai constaté des confusions récurrentes entre les types d'apprentissages (choisir le français comme spécialité universitaire ou l'apprendre en cours du soir à l'Alliance française ou en option ou encore comme deuxième langue étrangère à l'université ne relève absolument pas de la même démarche ni du même type de stratégies), et parfois même des confusions portant sur le choix du français et celui de la France⁹⁹ (comme destination d'études). Ainsi, des recherches en apparence très contextualisées (enquête menée dans le pays même, avec les apprenants concernés) s'avèrent relativement décontextualisées par la manière même de poser le problème.

L'enjeu de la question posée

Le contenu de la question posée est un enjeu de taille. Piaget remarquait qu'interroger l'enfant impliquait le fait pour ce dernier de se diriger vers des questions qu'il ne se posait peut-être pas, ou, en tout cas, pas de cette manière. Piaget ajoutait que ce procédé entravait son étude du

⁹⁹ Xia, par exemple, parle dans la section 2.2.4 du « choix du français » qui semble devenir, au fil du propos, le « choix de la France » (Xia, 2010, pp. 97-99).

développement de l'enfant ; il préconisait au contraire de laisser ce dernier poser ses propres questions, ce qui lui permettant ainsi d'intégrer son univers, de poser le décor et, d'une certaine manière, de partager la responsabilité du récit avec l'adulte. Ces réflexions méthodologiques, rappelées par Blanchet et Gotman (2007, pp. 9-10), ne laissent pas indifférent le chercheur confronté à la problématique de l'entretien. Effectivement, les écueils sont nombreux : faire dire aux interviewés ce que l'on souhaite entendre, manquer de sensibilité quant à leur perception de la situation, imposer un cadre qui ne conduit pas dans la bonne direction (donc être hors-contexte, voire hors-sujet). Ainsi, un peu comme Piaget, nous pouvons nous demander si une telle question – *Pourquoi avez-vous choisi d'apprendre le français ?* – n'empêche pas l'interlocuteur de présenter les choses comme il l'entend. Dans tous les cas, la redondance des réponses, leur platitude (« j'ai choisi d'apprendre le français parce que c'est une langue romantique ») et leur systématisme, que j'ai pu constater dans le cadre de mon travail en Chine, mais également lors des pré-enquêtes menées, interroge : ce n'est finalement peut-être pas la réponse qui est « mauvaise » (ce qui serait traduit, en termes plus nuancés, par des expressions comme « les données sont pauvres »), mais bien la question qui n'est pas adaptée et qui n'incite pas les étudiants à présenter les enjeux qui ont sous-tendu leur décision. Une réponse sans substance envoie indubitablement un signal au chercheur, à savoir que la question posée n'est sans doute pas la bonne : poser directement la question du choix du français limite singulièrement les perspectives et le cadre de l'analyse.

D'autres stratégies ont ainsi été entreprises en vue de comprendre les choix des étudiants interrogés : quelles raisons personnelles et / ou familiales, quels enjeux, quelles motivations peuvent expliquer leur présence dans cette filière ? Autrement dit, il me fallait parvenir à entrer dans leur processus de décision, c'est-à-dire me placer du côté des apprenants pour saisir leurs motivations à s'inscrire dans un cursus de / en français (en gardant en tête le contexte universitaire chinois dans lequel l'inscription à un type d'université prime sur l'inscription à une spécialité). Ainsi ai-je interrogé les étudiants de français sur leur dernière année du secondaire – l'année du *gaokao* – de façon à voir à quel moment et comment le choix du français serait abordé par l'interviewé lui-même. Quant aux autres personnes interrogées (enseignants, responsables, informateurs complémentaires...), pour qui de tels souvenirs sont plus anciens, la question systématiquement posée en début d'entretien était du

type : « Comment le français est arrivé dans votre vie ? » ou « Comment se fait-il qu'un jour vous vous êtes retrouvé à apprendre le français ? ». Procéder de la sorte a permis à mes interlocuteurs d'endosser la responsabilité du récit (comment chacun – quel que soit son statut, son âge... et face à la même question, raconte cette histoire). Suscitant des récits qui m'ont permis d'observer comment ces étudiants ou anciens étudiants se mettaient en scène, à quel moment et comment les langues apparaissaient dans leur histoire, j'ai tiré un tableau comparatif des différentes générations (voir chapitre VI).

3) Autres thèmes d'entrevues

Parallèlement à cette thématique transversale, des questions spécifiques à chaque groupe ont été abordées.

Les étudiants de français

Avec les étudiants de *benke*, la question de la satisfaction a notamment été discutée : niveau de satisfaction par rapport au fait d'être inscrit en français, comparaisons éventuelles avec des étudiants inscrits dans d'autres spécialités, de langues étrangères notamment... Ceci a, bien entendu, orienté la discussion vers la question de leur motivation présente et vers celle de leur avenir (objectif des études, projets d'avenir, volonté de / plan pour valoriser la langue française sur le marché du travail...). Il est apparu que les représentations sur le français sont mises en parallèle avec des réalités concrètes (pourquoi suis-je dans cette université, pourquoi suis-je inscrit en français, vais-je trouver un travail et utiliser le français ? ...). Au final, c'est une promenade sur l'échelle du temps de leur parcours personnel qui a été proposée, puisqu'ont été successivement et systématiquement abordés leur passé (le choix qui a été fait), leur présent (leurs études de français) et leur avenir (où se voient-ils dans 5 ou 10 ans ?).

Les enseignants

La question du développement exponentiel du nombre de programmes de français et de ses implications didactiques a occupé une place importante des échanges, la discussion étant déclenchée par le graphique présentant la courbe de cette croissance. Un autre thème important abordé a été celui de l'identité professionnelle, en elle-même, en lien avec ce développement, de même qu'avec les représentations circulantes sur le français. L'enseignant de français est un acteur social majeur dans les programmes universitaires, producteur de

discours sur les langues, décideur (mise en place des programmes, choix des méthodes, des objectifs et des objets d'enseignement), jouant le rôle d'interface avec l'étranger / les étrangers, passeur d'une culture (Zarate, 2004). Comment cette identité professionnelle se décline-t-elle dans le cadre du français ? Un tel sujet renvoie à plusieurs sous-questions : celle de l'image des langues (et du français dont ils veulent / peuvent profiter), celle des choix faits (ou non) par les étudiants... Le contraste entre générations s'est avéré important et dessine une forme de hiérarchie entre les enseignants (les enseignants reconnus, autorisés à prendre la parole, et à travers laquelle se constitue un certain discours officiel du fait de l'autorité qu'on leur reconnaît *versus* les jeunes enseignants, moins diplômés, moins reconnus et de ce fait moins écoutés...). Pour résumer, les questions aux enseignants ont porté sur les thématiques suivantes : leur parcours (mini récit de vie concernant leur passé lorsqu'ils et depuis qu'ils ont appris le français), la situation générale du français en Chine (leurs perceptions de l'évolution de cette situation¹⁰⁰), le français comme langue et culture (par rapport aux autres langues étrangères – situation et opinions aux différents niveaux que sont la Chine, la province, l'université, ainsi que les normes, références et variétés du français), leur métier (incluant l'identité professionnelle, notamment en lien avec le français, la didactique du français – opinions, références..., leur enseignement – contenus, objectifs..., leurs activités de recherche, en particulier en lien avec le français), leurs étudiants (profil, motivation, opinions par rapport au français...), l'avenir (eux-mêmes, leur département, leur université, le français en Chine).

Les responsables de département / spécialité

Outre les questions relatives à leur parcours personnel (leur passé lorsqu'ils et depuis qu'ils ont appris le français), la situation générale de la situation du français en Chine a également été abordée avec les responsables (leur perception et interprétation de l'évolution de la situation de l'enseignement du français en Chine¹⁰¹) de même que d'autres questions en lien avec le français (normes, références, variétés) et par rapport aux autres langues étrangères en

¹⁰⁰ Ce qui a inclus le graphique de l'augmentation du nombre de programmes de *benke* de français élaboré pour cette thèse.

¹⁰¹ Avec le même le graphique de l'augmentation du nombre de programmes de *benke* de français élaboré pour cette thèse et présenté aux enseignants.

Chine (situation des autres langues étrangères à différents niveaux : en Chine, dans leur province, dans leur université). Enfin, une dernière série de thématiques a concerné leur département (historique, positionnement, références, contenus et objectifs du programme, équipe pédagogique...), leurs étudiants (profil, motivation, opinions par rapport au français...) et l'avenir (eux-mêmes, leur département, leur université, le français en Chine).

Les informateurs complémentaires

Si la question de l'entrée du français dans leur parcours a été abordée comme pour tous mes autres interlocuteurs, l'essentiel de l'entretien a porté sur la situation générale de l'enseignement du français en Chine : perception et interprétation de l'évolution de la situation, mise en perspective avec la situation d'autres langues, futur...

Thèmes transversaux

Chemin faisant, et bien que des thématiques d'entrevue aient été identifiées pour chaque catégorie d'acteurs, des thèmes transversaux sont apparus dans toutes les entretiens et se sont imposés presque d'eux-mêmes :

- Les images circulantes du français et des autres langues étrangères en Chine, l'image de l'étranger, des étrangers,
- La vision de la diversité,
- La situation des universités chinoises aujourd'hui et leur développement rapide (développement du français *versus* développement d'autres spécialités de langues ou même d'autres spécialités universitaires...).
- La sélection pour l'entrée à l'université, la forte concurrence sur le marché du travail,
- L'attachement de nombreuses familles à ce symbole chinois de l'ascension sociale possible qu'est l'examen national d'entrée à l'université (le *gaokao*).

4. Analyse - interprétation des données et production d'un récit « d'explication compréhensive »

4.1 Préambule

Cette section porte sur une étape majeure de la recherche qualitative, vertigineuse à la fois par le temps qu'il est nécessaire d'y consacrer et par l'importance des questionnements qu'elle soulève : le traitement du matériau rassemblé, notamment des heures de propos tenus par des participants, et dont la plus grande partie a été couchée par écrit. Que tirer de ce matériau ? Que comprendre de ces propos ? Comment les interpréter sans les trahir ?

1) Le « risque » des interprétations

Les interprétations [du chercheur] sont incontournables, il n'est pas de recherche possible sans elles. Lorsqu'on demande à un informateur : 'Pourquoi avez-vous fait cela ?', il choisit une réponse parmi plusieurs. Car il y a toujours plusieurs raisons possibles, et un nombre encore plus grand de raisons cachées derrière les raisons apparentes (Terrail, 1995). Si le chercheur se limite à la raison donnée par l'informateur, il s'interdit de pouvoir mener un travail théorique. Il lui faut au contraire prendre le risque de l'interprétation [...]
(Kaufmann, 2013, p. 93)

Ce « risque », qui consiste à objectiver ce qui a été observé et entendu est néanmoins limité, ou, à tout le moins, balisé, dans le sens où un cadre spécifique a été posé par le chercheur même dans la formulation de la problématique : « L'analyse des données consiste à trouver un sens aux données recueillies et à démontrer comment elles répondent à la question de recherche que le chercheur a formulée progressivement » (Deslauriers et Kérisit, 1997, p. 98). Ce qu'Albarello confirme comme suit : « le travail interprétatif se compose d'opérations intellectuelles qui sont toujours en lien avec les objectifs et les hypothèses de la recherche » (Albarello, 2012, p. 149).

Mettre en ordre, créer du sens

« Interpréter, c'est rechercher du sens, c'est tenter de trouver une signification à des situations apparemment chaotiques » (Albarello, 2012, p. 149). Un même comportement (choisir le français comme spécialité universitaire) peut être compris de différentes manières, selon les acteurs et selon le contexte :

L'objet de la recherche sociale interprétative est l'action et non le comportement. Face à l'objet *action-signification (meaning-in-action)*, le chercheur postule une variabilité des relations entre les formes de comportement et les significations que les acteurs leur assignent à travers leurs interactions sociales. En somme, des comportements identiques d'un point de vue physique peuvent correspondre à des significations différentes et changeantes d'un point de vue social (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 27).

On peut ainsi ajouter, avec Van der Maren, que les :

[...] théories interprétatives ont pour objet l'attribution de significations [...]. Elles doivent pouvoir réunir, en un ensemble ayant du sens, les dynamiques, les contradictions et les ruptures, sinon les incohérences, de ce qui se passe sous nos yeux ou de ce qui s'est passé (2013, p. 42).

Un des éléments-clés de cette « création de sens » est d'établir des liens entre, d'une part, les interprétations des acteurs de leurs actions et, d'autre part, les éléments du contexte dans lequel ils évoluent ainsi que les autres discours et interprétations (dans les deux cas, aussi bien dans une perspective diachronique que synchronique) :

La création de sens (*sense-making*) par les acteurs, centre d'intérêt des problématiques interprétatives, renvoie à une dimension sociale fondamentale [...] : [la] prise en compte de la 'relation entre les perspectives des acteurs et les conditions écologiques de l'action dans laquelle ils sont impliqués' (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 28).

Cette création de sens passe par une analyse et une interprétation des données par rapport au cadre théorique présenté dans le chapitre II : l'économie politique des langues, à savoir un cadre d'interprétation (une « paire de lunettes ») possible.

Ainsi, l'analyse/interprétation des données que je propose est intimement liée à la fois aux questions que j'ai soulevées, au cadre théorique que j'ai choisi (présenté dans le chapitre II : l'économie politique, la sociohistoire, le courant critique...), ainsi qu'à mon histoire personnelle.

2) Un parcours interprétatif, des significations vraisemblables

Gadamer, notamment dans son ouvrage majeur *Vérité et méthode* (1996¹⁰²), a considérablement enrichi la réflexion sur la nature du discours scientifique. Si je ne prétends pas pleinement m'inscrire dans une perspective gadamérienne, ne maîtrisant pas suffisamment les tenants et aboutissants ni du débat ni d'un tel positionnement, l'idée d'une posture

¹⁰² Édition originale : 1960.

herméneutique menant à un discours vraisemblable dans le cadre d'un parcours interprétatif me semble du reste hautement pertinente :

[...] une posture herméneutique propose de renoncer à l'idée *d'une vérité* scientifiquement atteignable, et accepte qu'il y a *des prétentions de vérité* (Gadamer, 1996a), sans pour autant tomber dans le relativisme : parmi les interprétations potentielles/proposées, certaines sont certainement plus acceptables que d'autres (Gadamer en convient), et le raffinement de la contextualisation (socio-historique, entre autres) des discours peut aider à « faire le tri » : la contextualisation des discours analysés permet de dégager des significations, non pas *vraies*, mais *vraisemblables* [...], celles-ci étant soumises à discussion, à critique, à conflit interprétatif (Debono, 2010, p. 195 ; l'auteur souligne).

Ainsi se dégage un portrait de chercheur dans une posture modeste, qui, suite à un trajet particulier, produit un discours vraisemblable et des interprétations. De fait, l'analyse des données que j'ai rassemblées est tout aussi liée à mon positionnement épistémologique qu'à mon positionnement théorique ou aux questions posées (dans la recherche et aux participants). Mais comment exclure de l'interprétation les différentes fenêtres que sont mon histoire, mes engagements, mes expériences... ? Tout cela en articulation avec un « corpus » considéré davantage comme un « indice de vraisemblance » que comme « preuve de vérité » ?

La signification n'est pas un « déjà-là » dont un raffinement technique, de plus en plus poussé, permettrait d'extraire l'essence, mais le fruit d'un « parcours interprétatif » (Rastier, 2001), qui « donne signification » au corpus, une signification non pas absolue, définitive, mais vraisemblable, donc contestable. Le corpus ne peut donc plus fonctionner comme *preuve de vérité*, mais comme *indice de vraisemblance*, toujours discutable [...] (Debono, 2010, p. 196 ; l'auteur souligne).

Un dernier élément est à souligner : toute interprétation évolue nécessairement au sein d'une personne qui évolue elle-même en permanence. L'engagement et le parcours intellectuel que représente ce doctorat, les réflexions personnelles sur mes problématiques comme sur mon environnement, le fait d'avancé en âge (sept ans, c'est long) et, probablement, gagné en maturité sont autant d'éléments qui ont eu un impact direct sur la manière dont l'objet à l'étude est appréhendé, reconsidéré, reconstruit en permanence...

Analyser ou interpréter ?

Dans un travail de recherche, il est de coutume de séparer les opérations d'analyse des données de leur interprétation. Pourtant, comme l'explique Debono, « pour être [...] cohérent, et tirer toutes les conséquences [de cette] orientation interprétative, il faudrait [...] plutôt parler d'*interprétations* de discours/interactions/représentations, et abandonner le terme d'*analyse* (la démarche analytique s'opposant fondamentalement à la pensée herméneutique) »

(2010, p. 200 ; l'auteur souligne). Si cette séparation des étapes peut paraître pertinente dans un cadre épistémologique positiviste – le chercheur pose, dans une recherche quantitative de type descriptif ou quasi-expérimentale une hypothèse qui sera confirmée ou infirmée à la suite d'une analyse statistique, l'interprétation lui permettant d'explicitier pourquoi les résultats concordent, ou non, avec des études similaires –, elle l'est beaucoup moins pour le type d'étude dans lequel s'inscrit cette thèse. Cette remarque est valable même (et peut-être surtout) pour une analyse technicisée comme le codage de *verbatim* : il faut toujours garder à l'esprit que, dans une approche qualitative, la responsabilité du codage revient au chercheur. Pratiquer un accord inter-juges, même s'il s'agit incontestablement d'une bonne pratique de recherche, ne fait qu'améliorer la vraisemblance de l'interprétation et ne garantit en rien une analyse objective. On pourrait même dire, avec une pointe d'ironie, que l'accord inter-juges ne revient qu'à additionner deux subjectivités.

Une étude empirico-inductive réflexive

En guise de synthèse, je peux affirmer avoir mené une étude empirique, dont j'ai tiré du sens en suivant une démarche inductive, à partir d'un cadre épistémologique (une approche qualitative-interprétative) et théorique (l'économie politique des langues) précisé, située dans une approche plus générale de type constructiviste : celle d'une réflexivité assumée.

4.2 Analyse et interprétation du premier ensemble de données

Pour rappel, ce premier ensemble de données a pour objectif de répondre à une question précise, descriptive – que se passe-t-il exactement ? –, question qui peut très bien être conjuguée au passé : que s'est-il passé exactement, notamment depuis 1949 ? Pour y répondre, je me suis appuyé sur les deux projets présentés au début de ce chapitre et ai compilé, sous forme de tableau, le total des programmes de français, année après année de 1949 à 2014, tableau dont j'ai tiré une courbe, qui a servi de base à la construction de la problématique de cette thèse. Cette courbe propose une vision comptable, partielle et partielle du développement de l'enseignement du français au niveau universitaire en Chine depuis 1949, et cette vision repose sur le postulat suivant : si le nombre de départements / programmes d'une langue étrangère donnée augmente dans un pays, c'est que l'enseignement de cette langue s'y développe.

Mon analyse s'est dans un premier temps concentrée sur cette courbe. M'inspirant très partiellement de la posture et des modes d'analyse des cycles économiques de certains économistes historiques comme Kondratiev (1926), j'ai d'abord observé l'évolution sur un temps long, c'est-à-dire sur la durée totale de la période à l'étude (de 1949 à 2014) avant de, dans un deuxième temps, me focaliser sur les oscillations de plus courte durée en vue de mettre en évidence des cycles courts, l'idée étant, à l'instar de Schumpeter (1911) et de ses observations concernant la superposition de cycles de longueur inégale (cycles courts, moyens et longs), de constater des évolutions éventuellement similaires pour le français : une augmentation sur un temps long puis des fluctuations sur de plus courtes durées (pas d'augmentation, légère augmentation, forte augmentation). La comparaison avec les travaux des économistes s'étant intéressés aux cycles de l'économie s'arrête là dans la mesure où je ne cherche pas à dégager des lois générales pour décrire ou expliquer les évolutions constatées (les périodes mises en avant par Kondratiev sont, comme leur nom l'indique, cycliques) ni à démontrer qu'il y aurait un certain déterminisme dans le développement d'une offre de langues. Je ne me suis pas pour autant affranchi d'une volonté explicative : une fois ces cycles courts et leurs limites chronologiques déterminées, je les ai effectivement confrontés à l'historiographie de l'enseignement des langues étrangères en Chine depuis 1949. En cohérence avec le cadre théorique de la sociohistoire (qui est, en ce sens, à l'opposé de la posture théorique des économistes précédemment mentionnés¹⁰³), j'ai également fait le choix de confronter les éléments mis en avant à partir de l'analyse de cette courbe au cadre contextuel que j'ai défini. Enfin, à l'instar de Schumpeter (1911) qui cherchait à expliquer la dynamique à long terme de l'économie, j'ai tenté de comprendre, par l'analyse de cette courbe et sa confrontation à la fois aux éléments contextuels et aux témoignages collectés, les raisons susceptibles d'expliquer la dynamique de l'offre de français en Chine.

En parallèle du travail mené sur cette courbe, les résultats de l'enquête de terrain ont été compilés dans un tableau Excel, organisé province par province. C'est effectivement l'unité géographique de base que j'ai retenue car non seulement elle fait sens pour les acteurs chinois,

¹⁰³ Même si Schumpeter a travaillé avec Max Weber.

mais également parce que les enseignants comme les responsables sont généralement très au fait de ce qui se passe dans leur province de travail. La compilation de ces données et leur croisement m'ont permis d'apporter des éléments de réponse à plusieurs questionnements portant sur la répartition géographique des ouvertures de programme de français depuis 1949 ou encore le type d'universités concerné par ces ouvertures et donc la question des critères à considérer : le niveau de l'université ainsi que son statut – public / privé, niveau provincial / central, etc. –, sa taille, son histoire, le profil des étudiants recrutés... À cet égard, les éléments liés à l'évolution récente de l'enseignement supérieur chinois (décentralisation, massification, fusions) ont été pris en considération (ces réformes majeures ont-elles eu un impact ? Lequel ? Les universités qui ont ouvert le français sont-elles issues de fusions ? ...). Les données récoltées, qui portent aussi sur les deuxième et troisième cycles, permettent d'élargir le questionnement : dans la chronologie, faut-il, par exemple, s'intéresser de manière spécifique à la vague d'ouverture de programmes de maîtrise ? La lecture de l'histoire de l'offre universitaire de français depuis 1949 en serait-elle modifiée ? Le travail d'analyse a ainsi consisté à croiser différentes informations sur les universités, les provinces, les programmes et les publics avec les données recueillies afin de faire émerger « ce qui fait sens » et brosser un tableau plus précis de l'offre universitaire de français en Chine et de son évolution depuis 1949. L'objectif était non seulement une meilleure connaissance de la situation, mais également la confrontation de mes observations aux discours dominants, notamment académiques et politiques, et aux explications et tendances qu'ils contiennent et qui sont généralement avancées. Ceci répond clairement au souci de m'inscrire tout à la fois dans le courant critique et dans celui de la sociohistoire, c'est-à-dire de prendre un certain recul par rapport aux discours généralement acceptés et / ou peu questionnés, voire de les déconstruire. Il s'agit au final d'établir des liens et de construire un récit qui fait sens. Enfin, le croisement de ces différentes données a permis de dresser un profil, région par région, de l'offre universitaire de français, et de mettre en évidence, à travers une typologie, l'hétérogénéité de cette offre.

4.3 Analyse et interprétation du deuxième ensemble de données

Le deuxième ensemble de données est constitué d'entrevues avec différents interlocuteurs. Leur analyse et leur interprétation se déroulent, dans les faits, en plusieurs étapes plus ou moins construites : tout d'abord le moment où les entrevues se font, puis les réactions, à *chaud*, couchées sur le papier après chaque entretien (thématiques évoquées, éléments marquants selon ma perception du moment...). Les jours qui suivent sont généralement imprégnés des entrevues : on y repense, malgré soi, surtout lorsque d'autres éléments viennent compléter (complexifier) la réflexion. Suit la partie plus formelle, lorsque les entrevues sont réécoutées, patiemment (et longuement!) retranscrites pour la plupart, puis analysées formellement. Enfin, l'étape ultime de l'écriture du rapport de recherche (en l'occurrence, la thèse) permet un nouveau face à face avec des compagnons de route dont le souvenir s'était peu à peu estompé. Pourtant, comme le soulignent Paillé et Mucchielli, « une analyse qualitative n'a pas de véritable début, il n'y a pas de moment distinct, évident, qui en marquerait le point zéro [...]. L'interprétation est toujours en partie déjà là » (2008, p. 64).

Précisions techniques

Les entrevues ont toutes été enregistrées¹⁰⁴ et, dans leur grande majorité, transcrites par mes soins à des fins d'analyse. Afin d'alléger le texte et surtout de conserver la confidentialité des participants, un système spécifique a été mis en place.

Le temps de l'analyse formelle

Lorsqu'une entrevue est retranscrite, une première étape consiste à y poser un regard général, un peu à la manière de « l'attention flottante » (Dumez, 2013, pp. 69-70), sans s'attarder sur tel ou tel élément. Dans un deuxième temps et dans la continuité de cette première analyse, un travail de réorganisation des entrevues est mené, consistant pour chaque entrevue à dégager les thèmes principaux, et à établir un plan. Cette étape peut s'apparenter à une procédure de codage très sommaire et faite manuellement¹⁰⁵. Une procédure de vérification inter-juges a été mise en place avec ma directrice de thèse sur deux entretiens, afin de s'assurer de la pertinence

¹⁰⁴ Toutes les personnes interrogées ont donné leur accord.

¹⁰⁵ Je n'ai, volontairement, pas eu recours à un logiciel d'analyse de données qualitatives (comme *QDA Miner* ou *Nvivo*) car de tels outils, malgré leurs avantages, présentent des limites (par exemple, le risque de se couper de ses données et du terrain).

de l'analyse. Une grille d'analyses composée des thèmes majeurs des entretiens (individuels et en groupe) a ainsi été conçue, par laquelle j'ai pu mettre en évidence des thématiques des entrevues dans l'esprit d'une analyse de contenus qui « consiste à dégager ce qu'il y a de commun dans les réponses des participants, afin de faire ressortir ce qui paraît pertinent et construire un récit explicatif cohérent, en lien avec le cadre théorique retenu » (Patton, 2002, p. 463). Néanmoins, l'essentiel de l'analyse a été élaboré par « questionnement analytique », qui permet de :

[...] prolonger le dialogue avec les acteurs dans un dialogue avec les données. [...] Les questions du canevas investigatif [sont] des guides pour l'analyse du corpus, des structures pour les réponses et des balises pour la rédaction du rapport [...]. L'analyste travaille directement avec des questions formulées expressément en lien avec l'objectif de sa quête et avec le contenu de son corpus (Paillé et Mucchielli, 2008, pp. 143-144).

La première grande question que j'ai posée (dans cette recherche comme aux participants) avait pour objectif de mieux comprendre le développement exponentiel de l'enseignement du français en Chine dans les universités : pourquoi le français est-il présent (dans votre vie, dans votre institution) ? Les entrevues avaient pour but de conduire mes interlocuteurs à verbaliser des parcours et des stratégies plus ou moins élaborées dont la ligne d'arrivée était / avait été d'être étudiant de français dans une université. Cette mise en mots par des locuteurs-acteurs de leur vécu, de leur expérience passée, des échanges qui ont eu lieu, par exemple avec leurs parents, des arguments mobilisés, des enjeux identifiés dans le contexte de l'époque, m'a permis de mieux cerner ce processus. L'analyse a donc consisté à mettre en miroir ces différents propos (et à dégager des contrastes entre générations) : comment voient-ils les choses ? Quelle est leur perspective ? Que mettent-ils de l'avant ? Quels éléments du parcours expliquent que l'on se retrouve à apprendre ou à enseigner le français ? Narrant un événement majeur de vie, notamment dans le contexte chinois (leur entrée à l'université), ce sont ces récits qui sont analysés. Mais comment ces acteurs se racontent-ils eux-mêmes (ce que permet la question très ouverte du début d'entrevue), comment se posent-ils : pleinement conscients et en contrôle de leur histoire, ou au contraire plus passifs, au moins à certains moments ? J'ai pu ainsi procéder à des recoupements concernant la manière dont le français était entré dans leur vie : raisons, stratégies, circonstances, ce qui m'a permis de dresser un tableau assez général et assez fidèle de la situation.

Ce faisant, d'autres questions ont été abordées, importantes pour l'enseignement du français : les images du français, les autres langues étrangères, la diversité, les idéologies linguistiques. En procédant de la même manière, j'ai pu dégager les grandes lignes et mieux comprendre comment mes interlocuteurs (se) jouaient de ces différentes images stéréotypiques sur les langues.

Il faut enfin noter que ce processus d'analyse des entrevues s'est également et surtout fait en lien avec le cadre théorique – l'économie politique des langues telle que décrite dans le chapitre II –, ce qui nous conduit à présent à l'analyse critique de discours.

4.4 Établir des liens

1) L'analyse critique de discours

Dans un article de 2015, Greco nous rappelle la controverse qui avait entouré la parution en 1997 de l'article de Schegloff, « Whose text, Whose context ». Celle-ci s'était particulièrement focalisée sur l'interprétation d'un échange téléphonique entre deux parents divorcés à propos de leur enfant.

Alors que ces deniers [les tenants des approches dites critiques ou postmodernes du discours] n'y verraient qu'une marque du conflit entre les parents divorcés et le signe de la domination masculine au travers des interruptions systématiques sur la parole des femmes, l'approche conversationnelle permet d'appréhender ce cas de parole simultanée moins comme une interruption que dans les termes d'une co-construction d'un point de vue partagé par les deux membres du couple sur l'évènement en question (Greco, 2015, p. 139).

Ainsi faisons-nous face à un véritable « conflit des interprétations » : faut-il voir dans cet échange une négociation de sens, chacun présentant son point de vue – « [...], le genre se révèle [alors] être une catégorie non pertinente pour ce que les acteurs sont en train de faire » (Greco, 2015, p. 139), ou la traduction d'un rapport de domination – « les rapports sociaux de sexe [...] permettent d'interpréter la parole simultanée comme une interruption » (Greco, 2015, p. 139) ? Dans le premier cas, l'analyse conversationnelle est le mode d'analyse le plus approprié ; dans le second, l'analyse critique de discours (en anglais CDA pour *Critical Discourse Analysis*) sera plus pertinente. Conformément au cadre théorique retenu pour cette thèse, je me sens plus proche de l'analyse critique de discours, positionnement que je tiens à expliciter.

Comme le rappelle Petitclerc (2009), les chercheurs qui se réclament de la CDA viennent, dès l'origine, dans les années 1980, « d'horizons très différents » :

Ce qui soude ce groupe de chercheurs, ce n'est pas un ensemble de pratiques communes, mais bien *une approche particulière de l'analyse de discours*, une réflexion sur les pratiques d'analystes qui sont les leurs et sur la société, et le sentiment que leur discipline doit tendre vers un but commun (Petitclerc, 2009, p. 1).

Et de poursuivre :

Malgré cet éclatement des pratiques, ce groupe de chercheurs se fédère autour de plusieurs points : tout d'abord autour d'un nom qui va créer une unité, les identifiant comme un courant ou une approche distincte dans le champ des sciences du langage (Petitclerc, 2009, p. 2).

Cette appellation acceptée nous révèle deux choses : d'abord que l'analyse porte sur le discours, ensuite que cette analyse est critique. Mais de quelle conception du discours est-elle porteuse ?

Le discours, pour reprendre la formule de Norman Fairclough, est 'socialement constitutif', mais également socialement constitué, c'est-à-dire que le discours constitue des pratiques sociales et des situations tout autant qu'il est constitué par elles. En ce sens, il participe à la fois au maintien du *statu quo* dans la société tout autant qu'il contribue à la transformer. Ce point est corroboré par Theo Van Leeuwen pour qui 'le discours [est un] instrument de pouvoir et de contrôle' tout autant qu'il est un 'instrument de la construction sociale de la réalité' (Van Leeuwen, 1993 : 193) (Petitclerc, 2009, p. 2).

Mais le discours n'est pas pour autant transparent :

Le discours est ainsi conceptualisé comme le lieu majeur des luttes de pouvoir sociales. Par conséquent, [...] chez les chercheurs de la CDA, [...] l'analyse de discours [est vue] comme un outil d'émancipation de l'idéologie dominante des groupes sociaux. La CDA insiste sur le fait que les aspects idéologiques des discours ne sont pas transparents, et qu'il s'agit donc de les dévoiler au plus grand nombre. C'est en ce sens qu'elle se place dans la continuité d'une tradition critique des sciences humaines (Petitclerc, 2009, p. 2).

Le discours est ainsi une expression des rapports de force, mais également le lieu de verbalisation des idéologies dominantes et des stratégies sociales mises en place par les acteurs. En ce sens, l'analyse critique doit toujours être menée en relation avec le contexte à l'étude.

Pour en revenir à la controverse autour de l'article de Schegloff, Greco se demande, à juste titre, s'il faut absolument opposer « analyse conversationnelle » et « analyse critique du discours » comme la controverse, qui a surtout eu lieu en Amérique du nord, nous inviterait à le faire. J'ai insisté dans le chapitre II sur le rôle de l'acteur constructeur de sa réalité, j'ai insisté dans ce chapitre sur la co-construction de sens avec les participants à la recherche ;

mon analyse des propos tenus ne peut ainsi se faire en surplomb, tel un expert qui aurait tout compris et qui s'apprêterait à démasquer derrière chaque mot les rapports de domination présents : tel n'est pas le positionnement du chercheur que je revendique ; à mes yeux, le chercheur fait partie de l'équation et participe largement à la construction du sens. Ne m'étant que très peu, dans cette thèse, intéressé aux pratiques langagières (des enseignants, des étudiants chinois de français...), choisir une analyse conversationnelle n'aurait probablement pas constitué une option pertinente. Quant à l'analyse critique du discours, c'est davantage sur la dimension critique que je m'appuierai que sur une analyse en profondeur des propos tenus.

2) Établir des ponts entre les deux ensembles de données

Pas de contextualisation valable sans mise en exergue des enjeux

La présente thèse propose une analyse située et critique d'un matériau rassemblé par un chercheur dans un but précis, ce matériau étant partiellement co-construit avec les participants à la recherche. Si dans un premier temps, j'ai mené une analyse des entrevues les unes après les autres, acteur par acteur, je n'ai cependant pas considéré leurs propos indépendamment les uns des autres. Effectivement, les interactions et les inter-actions entre ces acteurs sont souvent révélatrices de leurs perceptions des autres acteurs et leur positionnement par rapport à ces derniers (ce qu'ils pensent des autres acteurs et de leurs stratégies), et par rapport à la superstructure.

L'analyse a consisté à établir le plus de liens possibles entre ces acteurs et avec les éléments contextuels (notamment l'enquête sociohistorique) afin de faire ressortir les enjeux ; elle a également consisté à être sensible aux contrastes, perceptibles dans les propos tenus, ainsi qu'aux évolutions observables du discours, des stratégies comme du contexte. Une approche en économie politique ayant pour objectif de faire émerger les sources de pouvoir et de la différenciation sociale, il est important de garder une vision holistique de la situation, y compris dans l'analyse et l'interprétation des données. Aussi n'ai-je pas « saucissonné » les propos pour les isoler les uns des autres, ni souhaité catégoriser – par exemple dégager un discours expert uniforme ou un discours enseignant homogène, parce que d'une part ces catégories ne sont pas forcément opératoires (tous les enseignants de français ne sont pas dans la même situation...) et de l'autre parce que je ne suis pas convaincu que le fait de dégager des

catégories soit réellement pertinent (je ne souhaite ni figer ni réifier mes interlocuteurs). Une fois les thèmes identifiés, j'ai cherché à faire ressortir les positionnements individuels et les représentations émergeant des données d'entrevues. J'ai pu, à travers ces entrevues, reconstituer des parcours, et faire ressortir des contrastes et des similitudes, entre acteurs et entre sites.

À la suite de ce processus d'analyse de l'ensemble des données rassemblées, le récit qui fait l'objet des chapitres IV et V a été construit. Abordons à présent l'ultime étape, celle de l'écriture du rapport de recherche.

5. La construction d'un récit, la production d'un savoir

5.1 Le récit produit

La rédaction d'un rapport de recherche, sur laquelle la littérature insiste relativement peu, est une étape majeure, essentielle, de tout travail de recherche. Outre le fait qu'elle joue un rôle de médiation – une recherche est une recherche dans la mesure où elle sera écrite, publiée et diffusée –, c'est au cours de cette étape que le chercheur formalise un récit qu'il soumet à l'analyse et la critique de la communauté des chercheurs et, au-delà, de toute personne s'intéressant à la question traitée. L'écriture est donc à la fois la construction d'un savoir, c'est-à-dire une opération complexe en soi, et « de manière 'ultime', elle donne une existence publique, communicable et évaluable, aux recherches » (Reuter, p. 19).

Ainsi, quel que soit le postulat de départ, le chercheur produit un discours qui, d'une certaine manière, généralise, ou, à tout le moins, s'extrait du cas particulier à l'étude. Tel est bien le but de l'analyse des données, notamment du codage : sortir du cas particulier.

Construire un récit : oui, mais lequel et comment ?

Si, dans une posture interprétative, le chercheur souhaite « construire avec » plutôt que « construire sur », il arrive un moment où il se retrouve, seul, face à lui-même, pour produire son analyse de la situation. Après avoir « objectivé » ses données, il propose une vision de la réalité à l'étude en produisant un discours. Mais en quoi cette vision est-elle pertinente ?

De la pertinence du récit

Longtemps, les chercheurs ont affirmé que la valeur de leur récit se mesurait au fait qu'il correspondait à la réalité. Cette affirmation paraît bien singulière de nos jours, au moins pour certaines recherches : il est en effet difficile d'adhérer à une telle affirmation lorsque l'on considère que la réalité est en grande partie construite par les acteurs qui la vivent. Mais comment s'extraire du cas particulier tout en respectant le point de vue de chacun ?

Pour Lidz (1989), l'importance donnée au point de vue de l'acteur présente une autre limite. Comme le chercheur est obligé d'établir une relation de confiance avec ses interlocuteurs, cette exigence méthodologique et analytique risque d'entraîner, soutient-il, une sur-identification (*overreport*) qui peut biaiser la collecte des données ou empêcher de recueillir certaines informations (Groulx, 1997, p. 73).

Si le risque d'empathie, pour le terrain et pour les personnes rencontrées, est bien réel, il n'est pas pour autant rédhibitoire. Il renvoie à la (fausse ?) grande question de l'objectivité. Interroger des directeurs de départements de français, des enseignants et des étudiants de français, alors que j'ai moi-même participé à ce mouvement ô combien stimulant de développement de l'enseignement du français en Chine, a-t-il eu pour conséquence une certaine empathie de ma part pour un terrain que j'ai contribué à construire ? Assurément. Affirmer le contraire serait être de mauvaise foi. Cela m'a-t-il, pour autant, empêché de mener une analyse sérieuse et critique de mon objet d'études ? Cela a-t-il « biaisé ma collecte des données » ? Je ne le pense pas. Ce débat renvoie aux présupposés du chercheur et au rôle joué, dans la construction et la réalisation de sa recherche, par son vécu, ses expériences, ses préjugés. S'il est un reproche récurrent adressé aux approches qualitatives (interprétatives, compréhensives...), c'est bien celui de produire un discours subjectif. Pourtant,

Il faut bien saisir que [...] le rapport de recherche produit n'est toujours qu'un exercice de sens, une articulation cohérente d'éléments qui sont agencés avec rigueur et selon une logique argumentative s'appuyant sur des affirmations, des faits ou des observations dont l'articulation relève du producteur de connaissances qu'est le chercheur. [...] Le produit fini porte forcément la marque de [son] travail et de [ses] décisions. Si on reconnaît que le chercheur est un être humain qui remplit le double rôle de producteur de connaissances et de sujet initiateur, il est indiscutable que l'ensemble doit être perçu comme une entreprise de construction de sens bien éloignée de l'apparente neutralité à laquelle prétend la démarche scientifique (Bouchard, 2011, pp. 64-65).

Ainsi, la pertinence ou le critère de validité scientifique du type d'étude menée ne sont-ils peut-être à chercher du côté d'une (illusoire) objectivité absolue... Par ailleurs, gardons à l'esprit que dans une approche qualitative / interprétative, la validité se pose de manière

notoirement différente que pour une approche quantitative. Il n'existe tout d'abord pas, en soi, de critères qui rendraient le résultat incontestable et généralisable ; de fait, ce n'est pas l'objectif recherché. Effectivement, « la thèse ou le rapport de recherche s'insère dans un espace dialogique de découverte et de validation de processus et non pas dans une logique de preuve » (Paillé, 2009, p. 219), espace dialogique qui inclut le lecteur.

5.2 Quel statut pour les connaissances produites ?

La question des critères de validité scientifique de la recherche qualitative est un débat ancien, aussi ancien que la recherche qualitative elle-même comme le rappelle Anadón (2006), et particulièrement marquée par le poids des chercheurs positivistes et néo-positivistes qui ont eu tendance à poser les termes mêmes du débat¹⁰⁶. Sans entrer dans une querelle de légitimité ni me lancer dans une surenchère (« je suis plus scientifique que X ou Y ») qui pourrait tourner à l'autojustification (« la recherche qualitative, oui, c'est scientifique », autrement dit « c'est sérieux »), j'estime qu'un certain nombre de garde-fous peuvent être avancés.

Revenons cependant aux critères de validité scientifique généralement mis en avant dans le cadre de recherches qualitatives et évoquons, par la même occasion, des éléments du débat.

« Guba et Lincoln (1982) et Lincoln et Guba (1985) ont énoncé un ensemble de critères de rigueur [...] [en] prenant comme point de départ la recherche qualitative/positiviste. [...] Nous les appelons critères méthodologiques. » (Savoie-Zajc, 2011, p. 140). Ainsi parlera-t-on de « crédibilité » pour « validité interne », de « transférabilité » pour « validité externe », de « fiabilité » pour « fidélité », enfin de « confirmation » pour « objectivité ». Le critère de *crédibilité* – « le sens attribué au phénomène est plausible et corroboré par diverses instances » (Savoie-Zajc, 2011, p. 141) – est souvent atteint par un processus de triangulation : il peut s'agir de collecter des données auprès de diverses sources d'informations, d'utiliser différents outils de collecte ; la triangulation peut aussi prendre la forme d'une « confrontation des points de vue de plusieurs chercheurs » ou encore d'un « retour aux participants » (Savoie-Zajc,

¹⁰⁶ On sent généralement un besoin de justification plus fort en recherche qualitative que dans d'autres types de recherches. Combien d'auteurs se sentent, par exemple, obligés, en fin d'article, dans la partie « limites », de préciser que leurs résultats ne sont pas généralisables, presque de s'en excuser, avant d'ajouter que ce n'était, de toute façon, pas leur but.

2011, p. 140). Le recours à la triangulation s'avère cohérent avec l'esprit de la recherche qualitative, où la compréhension la plus fine possible du phénomène à l'étude est visée par intégration d'un maximum de points de vue. La triangulation permet ainsi une meilleure connaissance du phénomène et des enjeux ainsi que la mise en évidence des idéologies et des stratégies. Un autre moyen d'atteindre cette *crédibilité* est la saturation théorique, c'est-à-dire le moment où « [...] les périodes d'observation deviennent de moins en moins fructueuses, les données répétitives, [...] la cueillette de renseignements apporte un rendement décroissant » (Deslauriers, 1991, p. 84). Quant au critère de *transférabilité* – « les résultats de l'étude peuvent être adaptés selon les contextes » (Savoie-Zajc, 2011, p. 141) – il renvoie, selon moi, à la double question de la *généralisation* et de la *représentativité*. Dans une recherche qualitative, l'échantillon n'est pas choisi en fonction de sa représentativité statistique (ce n'est pas un échantillon probabiliste). Est-il, pour autant, moins représentatif du problème à l'étude ? La question se pose.

Outre qu'elle permet une description plus fine et exhaustive de la réalité sociale, la recherche qualitative vise à découvrir, derrière les catégories administratives et statistiques, des acteurs, c'est-à-dire des sujets possédants des ressources, capables d'initiatives, de projets, de stratégies. Ce nouveau regard oblige à modifier le questionnement sur la pauvreté. La priorité n'est plus de déterminer qui sont les pauvres et quels sont les facteurs de la pauvreté, mais plutôt de s'interroger sur la façon dont on devient pauvre, sur les processus qui provoquent cette situation, sur les ressources mises en œuvre pour lutter contre cette situation et sur le rôle des mécanismes institutionnels et professionnels dans l'évolution de ce phénomène (Groulx, 1997, pp. 62-63).

Ce que souligne Groulx à travers l'exemple de la pauvreté, c'est que la manière de poser le problème de la recherche qualitative permet une compréhension aussi (voire plus) riche du problème à l'étude, qu'une approche quantitative, sans pour autant que l'échantillon en question soit représentatif (dans l'exemple cité : des personnes en situation de pauvreté). Nous pourrions presque parler de généralisation thématique (à ne pas confondre avec la généralisation statistique, propre aux démarches quantitatives) : la manière d'aborder la question et la compréhension qui s'en dégage contribuent indubitablement à mieux comprendre des situations semblables de pauvreté. L'inconvénient est que le terme généralisation « présuppose un contexte stable et une sorte de déterminisme qui ne se retrouve jamais dans la vie sociale » (Deslauriers, 1991, p. 102) et, pourrait-on ajouter, qui ne correspond pas à l'esprit de la recherche qualitative. Ainsi, la notion de *transférabilité* « renvoie à la préoccupation de savoir si les conclusions auxquelles le

chercheur aboutit peuvent s'étendre à d'autres contextes que celui étudié. [...], la vraie question de la transférabilité [étant] la capacité d'une recherche (ses conclusions) de faire sens ailleurs » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006, p. 129). Ici se situe la frontière entre critères de scientificité et perspectives de la recherche. Le critère de **fiabilité**, enfin, porte sur la « cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude » (Savoie-Zajc, 2011, p. 141), ce que Van der Maren nomme la cohérence programmatique :

Cette cohérence se définit comme une réponse au problème de la logique de l'argumentation ou de la démonstration, reliant entre elles les différentes composantes d'une recherche, allant de la formulation de l'intention et des buts de recherche, en passant par la constitution, l'analyse et le traitement des données, jusqu'à l'interprétation et la vérification des résultats (Van der Maren, 1987, cité dans Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 45).

Dans la mesure où la question de l'objectivité a déjà été abordée, je ne reviendrai pas sur le dernier critère de la **confirmation**.

Les **critères relationnels**, proposés par plusieurs chercheurs (Lincoln, 1995 ; Manning 1997), ont constitué une réponse aux reproches majeurs adressés aux critères méthodologiques énoncés plus haut, ceux « de ne pas suffisamment tenir compte de la dynamique inhérente à la recherche qualitative/interprétative » (Savoie-Zajc, 2011, p. 142), de même que son « caractère [...] collaboratif et socioconstructiviste » (Anadón, 2006, p. 12). Ces critères sont liés aux questions éthiques et d'émancipation, puisqu'il s'agit à la fois de s'assurer que les « points de vue représentés dans la recherche correspondent bien aux différentes 'voix exprimées' » (Savoie-Zajc, 2011, p. 142), et que l'étude permet « aux participants d'améliorer et d'élargir leurs perceptions » du problème évoqué, voire de « passer à l'action » (Savoie-Zajc, 2011, p. 142). Il faut s'assurer du respect du milieu et des personnes.

5.3 Considérations éthiques

Dans le cadre qui vient d'être présenté, celui d'un « glissement [...] des critères scientifiques vers des critères d'ordre éthique » (Anadón, 2006, p. 13), les considérations éthiques ne résultent pas uniquement d'un impératif institutionnel – obtenir un Certificat d'approbation éthique, sans lequel le projet de recherche ne peut aboutir –, mais un véritable critère de validité d'une recherche qualitative.

Pour mémoire, un dossier déontologique a été monté et déposé auprès du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. Le Certificat d'approbation éthique a été obtenu le 28 octobre 2014 et renouvelé le 25 février 2016. Ma démarche éthique a été centrée sur la prise en compte de la perspective des participants, ce qui implique la mise en place de dispositifs qui fassent en sorte que l'étude menée ne nuise pas aux personnes qui y participent. Pour ce faire, deux mots d'ordre doivent être suivis : anonymat et confidentialité¹⁰⁷.

Le libre consentement

Personne ne peut être obligé de participer à une recherche. Des formulaires de consentement ont ainsi été systématiquement utilisés. De plus, les participants ont tout été choisis sur une base volontaire¹⁰⁸. Je me suis assuré que le consentement des participants ne s'était pas fait sous une pression tacite ou explicite d'une autorité. Ceci dit, la faiblesse des enjeux est telle qu'il est permis d'affirmer, avec une quasi certitude, que les risques de pressions sont très faibles.

Habitudes culturelles chinoises et dossier éthique

Le dossier éthique a été préparé avec mes deux co-directeurs et particulièrement le Professeur Fu Rong, ancien directeur du département de français de l'Université des études étrangères de Pékin et vice-président de l'ACPF. Il a ainsi pu s'assurer que ce dossier, et tous les procédés proposés, étaient en conformité avec la culture et les habitudes académiques chinoises : que ce soit le choix des personnes interrogées ou les techniques et thématiques d'entrevues proposées, cela est en phase avec la culture chinoise et n'offusquera pas les sensibilités culturelles du pays. De plus, comme je l'ai déjà indiqué, j'ai vécu en Chine pendant huit ans et y ai occupé différents postes universitaires. Cette connaissance du terrain a été très précieuse pour ne pas commettre d'impairs interculturels.

¹⁰⁷ Une des meilleures façons de procéder est de rendre les données anonymes et d'enlever tout indice qui permettrait de retrouver les personnes ou les lieux concernés. C'est ce qui a été fait. De même, les données ne seront pas conservées au-delà de la limite légale.

¹⁰⁸ Les participants ont tous gardés une trace écrite de la recherche et de leur consentement (soit remis le jour-même, soit par envoyé par courriel).

Conclusion : des garde-fous plutôt que des critères de scientificité

À l'expression « critère de scientificité », qui place le chercheur en position haute, un peu à la manière d'un expert qui produirait un savoir non-discutable, j'adopte une expression plus modeste, celle de « garde-fous », permettant d'assurer une rigueur méthodologique.

Dans la présente étude, plusieurs garde-fous peuvent être signalés : la connaissance approfondie et la fréquentation prolongée du terrain à l'étude, la mise à l'épreuve régulière des mes différentes interprétations lors de rencontres académiques variées organisées en Chine et ailleurs, la formation reçue (d'abord pluridisciplinaire dans le domaine des sciences humaines et sociales, puis en histoire, enfin en éducation), de même que des garde-fous d'ordre technique précédemment mentionnés (triangulation, saturation des données, entrevues pré-testées...). Néanmoins, deux garde-fous me paraissent jouer un rôle majeur : la cohérence programmatique ainsi que la réflexivité du chercheur. « Considérant que le chercheur est un élément central de la recherche ethnographique, la réflexion sur son influence dans le processus de recherche est une stratégie de rigueur méthodologique » (Anadón, 2006, p. 20). À mes yeux, cette remarque d'Anadón pourrait et devrait s'appliquer à tout projet de recherche qualitative (et même au-delà) : ces éléments constituent pour moi, de même que la posture de modestie, des garde-fous majeurs inhérents à toute recherche en sciences humaines et sociales.

CHAPITRE IV – L’enseignement universitaire de français en Chine nouvelle depuis 1949 : quelle histoire ?

Introduction

Depuis une quinzaine d’années, les programmes universitaires de français (spécialité, 法语专业) connaissent une croissance exponentielle en Chine alors que leur nombre avait augmenté de manière plutôt modérée et irrégulière entre 1949 et 1999. Les chapitres IV et V portent sur cette évolution contrastée : le chapitre V sur la période la plus récente (depuis 2000) et le chapitre IV sur la période 1949-1999, avec, pour cette dernière, deux questions en arrière-plan : comment s’est déroulée cette histoire et comment faut-il la comprendre ?

Objectif du chapitre IV

Plus spécifiquement, l’objectif du chapitre IV est de présenter de manière détaillée l’évolution de l’offre universitaire de français (spécialité, 法语专业) en Chine de 1949 à 1999, en la replaçant dans son contexte et, ce faisant, d’apporter une contribution à l’histoire de l’enseignement de cette langue au niveau universitaire dans ce pays depuis 1949, en posant la question du sens de cette histoire :

- Est-ce l’histoire d’un déclin par rapport à la période pré-1949 (l’enseignement du français ayant failli « disparaître » des universités selon certains) et d’une « renaissance » après l’établissement des relations diplomatiques entre la RPC et la France en 1964 ?
- L’augmentation soudaine de l’offre universitaire de français à partir de 1999-2000 est-elle le résultat d’un besoin tout aussi soudain de locuteurs de français en Chine ?
- Pourquoi cette augmentation ne s’est-elle pas produite à la fin des années 1970 et dans les années 1980, suite à la mise en place de la Politique de Réformes et d’Ouverture ?
- L’histoire du français à l’université est-elle distincte de celle des autres langues étrangères, de celle des « langues occidentales », de celle de l’anglais ?

- Au regard de certains éléments contextuels, cette histoire se confond-elle avec celle des universités depuis 1949 ? Avec celle, particulièrement mouvementée, du pays ?
- Est-elle liée à l'influence diplomatique et culturelle de la France ? Est-ce l'histoire d'un symbole étranger fort, la langue d'un pays généralement perçu positivement en Chine ?
- ...

Quel(s) contexte(s) convoquer ?

Pour répondre à cette liste non exhaustive de questions, j'ai choisi de confronter l'évolution constatée du nombre de programmes universitaires de français (spécialité, 法语专业) à des éléments contextuels qui me semblent porteurs de sens :

- L'histoire des universités, d'abord parce que c'est à ce niveau – et à ce niveau seulement – que se situe mon analyse, ensuite parce que le nouveau régime place l'éducation au cœur de sa politique (autant la question du rôle *de* que celle de l'accès à l'éducation) et multiplie les actions dans ce domaine.
- L'histoire des autres langues étrangères et de leur place en Chine durant cette période.
- Plus généralement, l'évolution sociopolitique de la Chine nouvelle.

Ainsi, même si l'objectif, dans ce chapitre comme pour les suivants, consiste à dégager, autant que possible et de manière aussi pertinente que possible, des spécificités propres au français, je ne pense pas qu'on puisse comprendre l'histoire de l'enseignement de cette langue dans les universités en Chine indépendamment des trois éléments contextuels majeurs mentionnés *supra*.

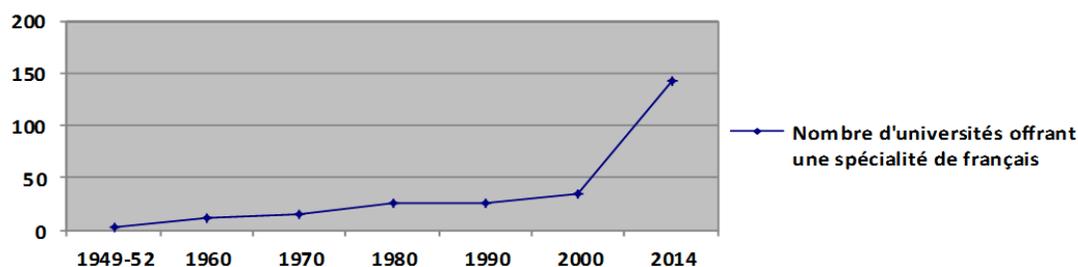
Un parti-pris : une vision comptable

Le fil rouge, qui sera suivi tout au long de ce chapitre, est une vision « comptable » de l'histoire des programmes universitaires de français (spécialité, 法语专业), à la base de la problématique de cette thèse et dont j'ai déjà parlé dans les chapitres I et III. Dans un premier temps, je n'ai effectivement cherché qu'à « simplement » comptabiliser, année après année, entre 1949 et 2014, les universités offrant un programme de français en Chine, sans aucune autre considération que de mesurer cette évolution quantitative.

Deux périodes distinctes : avant et après 2000

De l'enquête sociohistorique menée entre 2012 et 2014, j'ai tiré le graphique ci-dessous.

Figure 1. Évolution du nombre d'universités offrant une spécialité de français (法语专业) en Chine de 1949 à 2014



On constate que le nombre d'universités chinoises offrant un programme de français de premier cycle a toujours augmenté entre 1949 et 2014, mais que cette augmentation a été relativement lente et irrégulière jusqu'à l'aube du nouveau millénaire, puis soudaine, forte et régulière à partir de 2000.

Pourquoi deux chapitres historiques ?

Afin, à la fois, de suivre au plus près l'évolution du nombre de programmes universitaires de français de 1949 à nos jours telle que révélée par le graphique 1 – c'est le parti-pris de départ – et de ne pas plaquer, *a priori*, des explications qui ne seraient, peut-être, pas toujours pertinentes, l'organisation des chapitres IV et V ne s'appuiera pas sur le découpage chronologique habituellement utilisé pour présenter l'histoire de l'enseignement des langues étrangères en Chine, découpage calqué sur l'histoire politique, à savoir les trois périodes suivantes : de 1949 à 1966 (de la fondation de la RPC à l'éclatement de la Révolution culturelle), de 1966 à 1976 (la Révolution culturelle, dans une périodisation « étendue ») et depuis 1976 (lancement de la Politique de Réformes et d'Ouverture du pays). Effectivement, la césure majeure, qui apparaît clairement sur le graphique, est l'année 2000 (et non 1966 ou 1976), ce qui justifie donc d'avoir découpé l'analyse en deux parties très distinctes : avant et après cette date, le chapitre IV portant sur la période 1949-1999 et le chapitre V sur la période allant de 2000 à aujourd'hui.

Concernant plus spécifiquement la période 1949-1999, on peut constater sur le graphique 1 que l'ouverture de programmes universitaires de français en Chine s'est faite par vagues successives, cinq au total, qui ne suivent pas nécessairement le découpage en trois périodes indiqué *supra* :

- Une première vague de 1950 à 1957 avec l'ouverture de 8 programmes.
- Une deuxième vague de 1960 à 1965 avec l'ouverture de 7 programmes.
- Une troisième vague de 1970 à 1974 avec l'ouverture de 8 programmes.
- Une quatrième vague de 1978 à 1980 avec l'ouverture de 3 programmes.
- Une cinquième vague de 1990 à 1998 avec l'ouverture de 6 programmes.

La durée de chaque vague varie de trois à huit ans et numériquement, la plus importante compte neuf établissements et la plus petite trois. Le chapitre IV sera donc divisé non pas en trois sections (qui suivraient les trois périodes historiques mentionnées), mais en six : une pour chacune des vagues, au milieu desquelles sera insérée une section pour la période 1980-1990, qui est une « non vague » puisqu'aucune ouverture n'a lieu pendant cette décennie.

Chaque section sera organisée de la même manière : un descriptif général de la vague (en elle-même et relativement aux autres vagues), suivi d'une présentation d'éléments contextuels permettant de mieux comprendre cette évolution (dans les limites chronologiques suivantes : depuis la fin de la vague précédente jusqu'à la fin de la vague concernée), avant de procéder à un retour détaillé sur la vague à l'étude.

Exploitation des données et recherche documentaire

Le chapitre IV s'appuie sur l'exploitation du premier ensemble de données qui est, pour rappel, une vaste enquête sociohistorique menée conjointement pour le compte de l'OIF et de l'Ambassade de France en Chine. Il s'appuie également sur une recherche documentaire approfondie ainsi que sur des travaux de recherche que j'ai menés dans d'autres cadres, notamment sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur chinois.

1 Première vague : de 1950 à 1957

1.1 Aperçu général

Tableau II. Liste des ouvertures de spécialités universitaires de français entre 1950 et 1957

Année	Nom des universités et instituts concernés	Nom de ces établissements aujourd'hui
1950	Institut des Langues étrangères de Pékin	北京外国语大学 Université des Études étrangères de Pékin
1952	Université de Pékin	北京大学 Université de Pékin
1952	Université de Nankin	南京大学 Université de Nankin
1954	Institut du Commerce extérieur de Pékin	对外经济贸易大学 Université du Commerce international et d'Économie
1955	Institut de Diplomatie	外交学院 Institut de Diplomatie
1956	Institut des Langues étrangères de Shanghai	上海外国语大学 Université des Études internationales de Shanghai
1957	Institut des Langues étrangères de l'APL	解放军外国语学院 Institut des Langues étrangères de l'APL
1957	Université Sun Yat-sen	中山大学 Université Sun Yat-sen

En 1952, au moment où la réforme universitaire est mise en place (voir *infra*), trois établissements d'enseignement supérieur, dont deux à Pékin, offrent le français comme spécialité. Ce nombre augmente ensuite assez régulièrement et s'élève à huit¹⁰⁹ en 1957. S'y ajoutent deux instituts de langues étrangères, deux instituts destinés à former des personnes en contact avec le monde extérieur dans les domaines très spécifiques de la diplomatie et du commerce, ainsi qu'une université pluridisciplinaire. Avant de revenir plus en détail sur ces ouvertures, essayons de comprendre le contexte dans lequel elles s'inscrivent.

¹⁰⁹ Il semblerait qu'un *Institut des Langues étrangères de Harbin* ait ouvert une spécialité de français en 1956. Mais il n'a pas été possible d'en retrouver la trace.

1.2 Éléments contextuels

1) Le contexte sociopolitique (1949-57)

En 1949 et au début des années 1950, le contexte politique est, en Chine, celui de la mise en place d'un nouveau régime après la proclamation, le 1^{er} octobre 1949, de la République Populaire de Chine, suite à la victoire plus tôt dans l'année des forces armées du Parti communiste chinois (ci-après PCC) sur celles du Parti nationaliste. Le PCC, avec à sa tête Mao Zedong, nouvel homme fort du pays, veut littéralement construire une « Chine nouvelle », expression officielle encore largement utilisée de nos jours, ce qui signifie à la fois construire un nouveau pays – et une nouvelle nation – et mettre en place un nouveau régime basé sur le système communiste. Le nouveau gouvernement doit aussi relever deux défis de taille : d'une part, reconstruire et pacifier un pays « ravagé¹¹⁰ par douze ans de guerre¹¹¹ presque ininterrompue » (Roux, 2015, p. 91) et miné par l'insécurité (Rocca, 2010, p. 13), de l'autre, trouver sa place sur la scène internationale (Gray, 1991, p. 253) dans un monde devenu bipolaire.

Un contrôle idéologique croissant du monde social

Le PCC se veut l'artisan de la pacification du pays, ce qui constitue également pour lui le moyen de s'imposer – y compris par la violence (la « Terreur rouge¹¹² ») – comme force politique majeure et unique dans un pays enclin aux révoltes et aux renversements de régime depuis plus de 50 ans. C'est aussi le début des campagnes idéologiques successives et contradictoires, par exemple le « Mouvement antidroitier » succédant à celui des « Cent fleurs ». Cette période est marquée par une hyper-politisation du social, ce à quoi n'échappe pas l'enseignement universitaire des langues étrangères. L'acteur « gouvernement » est de plus en plus omniprésent et omnipotent. Concernant la politique étrangère, le nouveau gouvernement se rapproche de l'URSS afin de recevoir de l'aide pour mettre en place un

¹¹⁰ « La Chine ne produit que les trois quart du riz d'avant-guerre et la moitié du soja. Elle n'assure que 56% de la production industrielle de 1936. Douze pour cent des terres cultivées sont inondées et la moitié du réseau ferroviaire est détruit » (Roux, 2015, p. 91).

¹¹¹ Guerre sino-japonaise (à partir de 1937) puis Deuxième guerre mondiale et, enfin, guerre civile (1945-49).

¹¹² Un appareil policier redoutable se généralise dès le début des années 1950, accompagné de régulières « campagnes de masse » (Roux, 2015, p. 92).

régime communiste, mais aussi pour rompre son isolement diplomatique soudain¹¹³. Enfin, pour compléter ce très bref tableau politico-historique, il faut signaler qu'au point de vue économique, la Chine connaît, dans la première partie des années 1950, un certain développement, voire un rattrapage.

2) Le contexte universitaire (1949-57)

Réformer le système éducatif est l'une des priorités du nouveau régime, notamment pour des raisons idéologiques, et plusieurs missions, parfois contradictoires, lui sont assignées.

Le système éducatif doit d'abord organiser un encadrement idéologique strict de la population afin de s'assurer de l'adhésion de cette dernière au nouveau régime et édifier le « nouvel homme socialiste ». Une deuxième mission consiste à réduire au plus vite les disparités sociales et géographiques concernant l'accès à l'éducation de même que l'illettrisme¹¹⁴ et à augmenter ainsi le niveau général d'éducation. La dernière mission assignée au système éducatif est de former des personnes capables d'assurer le développement du pays. L'enseignement supérieur est particulièrement concerné : il doit permettre d'atteindre les objectifs économiques et sociaux du nouveau gouvernement (Hayhoe, 1996, p. 78) et former les nouveaux cadres du régime. La réforme radicale de l'enseignement supérieur, mise en place en 1952, a pour but d'atteindre ces différents objectifs.

1952 : une réforme majeure de l'enseignement supérieur

Dès 1949, le nouveau gouvernement commence à nationaliser tous les établissements d'enseignement supérieur, y compris les institutions privées, étrangères ou non, et les universités dirigées par des missionnaires (Liu, 2011, p. 163). En 1952, il reconfigure intégralement le paysage universitaire sur le modèle soviétique, ce qui entraîne la restructuration de quasiment toutes les universités : création de nouveaux établissements, disparition d'autres et vaste redistribution des moyens. Le champ des connaissances humaines

¹¹³ Peu de pays reconnaissent le nouveau régime. La « Chine », c'est désormais Taiwan.

¹¹⁴ Remarquons à ce propos qu'une énergie considérable a été mobilisée durant cette période par les instances gouvernementales pour la propagation (et la standardisation avec simplification des caractères chinois) du mandarin comme langue nationale, ce qui contribua à la poursuite de deux autres objectifs : réduire les inégalités mais aussi, pour le gouvernement, se donner un outil performant – une langue standard – pour mieux contrôler les masses.

est divisé en dix grands domaines strictement délimités¹¹⁵. Des universités très spécialisées sont mises en place, rattachées aux ministères spécialisés correspondants ; seules quelques rares universités pluridisciplinaires ainsi que les universités polytechniques, les universités normales et les instituts de langues sont placés sous l'autorité du Ministère de l'éducation (Zha, 2011, p. 23) ; les activités d'enseignement et de recherche sont scindées, ces dernières étant confiées aux académies des sciences (Hayhoe, 1996, p. 78). Une telle réorganisation de l'enseignement supérieur a pour but de répondre aux besoins de la nouvelle économie planifiée – le premier plan quinquennal débute en 1953 (Pepper, 1996, p. 181). Les étudiants, recrutés sur un examen régional qui devient national à partir de 1955 (Hayhoe, 1996, p. 84), sont automatiquement placés dans les entreprises une fois leur diplôme obtenu (Zha, 2011, pp. 23-24). Les « besoins » sont ceux définis par le gouvernement dans le cadre de la planification (nous y reviendrons à la fin de ce chapitre). Même si, au nom de l'idéal marxiste, l'égalité est affirmée entre les différents établissements d'enseignement supérieur¹¹⁶ (Henze, 1984, p. 95) et entre les disciplines – toutes au service de la construction du socialisme –, on assiste clairement à une réévaluation de la place des universités technologiques, qui doivent former les ingénieurs indispensables à la (re)construction du pays (Hayhoe, 1996, p. 77), au détriment des sciences et, plus encore, des sciences humaines et sociales, disciplines prestigieuses sous la période nationaliste (Pepper, 1996, p. 177).

Encadrement idéologique

Après une résistance plus ou moins passive, mais finalement vaine, des universitaires durant les toutes premières années de la réforme (entre 1949 et 1952) concernant la nouvelle organisation et l'imposition du modèle soviétique dans tous les domaines (*curricula*, manuels...), il devient vite évident que le nouveau système universitaire est non seulement fortement centralisé (Dai, 2010, p. 235), mais aussi enserré dans un engrenage idéologique

¹¹⁵ Sciences et sciences de l'ingénieur, médecine et pharmacologie, agriculture, sylviculture, éducation, économie et finance, droit et sciences politiques, sport, beaux-arts, langues étrangères.

¹¹⁶ Dans le nouveau schéma universitaire conçu par le gouvernement communiste figurent, au sommet, l'*Université du Peuple*, puis les universités polytechniques et les universités pluridisciplinaires, puis les universités spécialisées (contrôlées par différents ministères) et les universités normales (Hayhoe, 1996, pp. 81-82). Les universités pluridisciplinaires regroupent clairement les disciplines de tradition intellectuelle européenne (Hayhoe, 1996, p. 77).

auquel il n'échappera plus, et qui concerne bien sûr l'enseignement des langues étrangères (Xu, 2015, p. 229). Au sommet de la hiérarchie universitaire se trouve la toute nouvelle *Université du Peuple*, créée en 1950 (Hayhoe, 1996, p. 82), qui définit la ligne idéologique à suivre par tous les établissements d'enseignement du pays, et dont la tâche est de développer « an authoritative Marxist-Leninist-Maoist canon for the social sciences » (Hayhoe, 1996, p. 77) ; le régime veut effectivement créer un groupe de cadres homogènes culturellement, politiquement et idéologiquement (« rouge et expert » 又红又专 pour reprendre une expression qui sera utilisée jusqu'aux années 1970).

Priorité à la formation de cadres compétents ou à la réduction des inégalités sociales et géographiques ?

Durant cette période, le système universitaire subit des secousses régulières, parfois fortes, en lien avec l'évolution du contexte politique. L'un des enjeux majeurs dans un système communiste est effectivement celui de l'accès à l'éducation et de ce fait, celui des inégalités. Cette tension, très souvent remise sur la place publique, s'est régulièrement cristallisée à partir de 1949 sur les critères de recrutement des étudiants. D'un côté, le système éducatif, et surtout l'enseignement supérieur, se voit confier, dès 1949, la mission de former des administrateurs, des ingénieurs et du personnel militaire compétents, afin de construire une nouvelle nation et mettre en place un nouveau système économique – socialiste (Zha, 2011, p. 23) –, mais aussi de rattraper, voire dépasser, le niveau des pays les plus développés¹¹⁷ (Liu, 2011, pp. 162-163), tant et si bien que les universités subissent une très lourde pression pour effectuer un saut qualitatif. D'un autre côté, ce même système doit, en lien avec l'idéal marxiste d'équité, assurer l'égalité d'accès du plus grand nombre à l'enseignement supérieur, indépendamment de l'origine sociale ou géographique¹¹⁸. Ceci concerne tout particulièrement les classes fidèles

¹¹⁷ 赶超世界先进水平 : *leitmotiv* répété en Chine depuis au moins la deuxième moitié du XIX^e siècle.

¹¹⁸ Dans le même ordre d'idées, un effort substantiel est entrepris pour réduire les énormes disparités géographiques dans la répartition territoriale des universités. Le pays est divisé en six grandes régions administratives : nord, nord-est, est, centre-sud, sud-ouest et nord-ouest (Pepper, 1996 : 179). Chacune doit abriter une ou deux université(s) pluridisciplinaire(s), une ou deux université(s) polytechnique(s), une université normale, entre une et trois université(s) d'agriculture ainsi que des universités spécialisées dans d'autres domaines (Hayhoe, 1996 : 77). On retrouve de nos jours la trace de cette époque dans le nom des certaines universités : *Université du Centre-sud*, *Université normale de la Chine de l'Est*, *Université normale de la Chine du Sud*...

au nouveau régime : les classes laborieuses et les paysans (Liu, 2011, p. 163). La question de l'accès à l'éducation représente un tel enjeu dans le débat public (jusqu'en 1976-78) que l'on pourrait proposer, avec Liu, une lecture de l'histoire du système universitaire chinois entre 1949 et 1976 qui serait celle d'une alternance entre ces deux tendances (Liu, 2011, pp. 165-174). Depuis 1949, « the three criteria used in recruiting students were academic achievement, class origin, and political performance » (Liu, 2011, pp. 164-165). Durant les toutes premières années de la Chine nouvelle, c'est d'abord la priorité à l'élitisme, avec un recrutement des étudiants sur critères académiques, qui est à l'ordre du jour.

3) L'enseignement universitaire des langues étrangères (1949-57)

« S'inspirer du russe comme expert » (Mao Zedong)

Le rapprochement avec l'URSS a une influence directe sur l'enseignement des langues étrangères, particulièrement sur leur offre. Très vite, le russe occupe une place prépondérante au détriment des autres langues (Fu, 2006, p. 28) : en effet, dès 1951, 34 universités disposent d'un département de russe et en 1953, la volonté officielle affichée est de faire du russe la langue étrangère principale des étudiants de premier cycle (Lam, 2005, p. 74). La construction d'une Chine nouvelle, communiste, sur le modèle soviétique, est à l'ordre du jour et de ce fait, ce sont des écoles de russe qui se développent. Pour autant, cette période est-elle, comme on peut souvent le lire, celle d'un recul pour l'enseignement des autres langues étrangères ? Les arguments en ce sens sont nombreux. En 1952, suite à la restructuration des départements universitaires, l'anglais n'est plus enseigné « que dans huit universités, le français et l'allemand dans trois » (Fu, 2006, p. 28). De fait, les besoins sont faibles, particulièrement de langues occidentales, du fait de l'isolement diplomatique du pays : « [...] les dirigeants de la Chine [...] ne prenaient pas au sérieux l'enseignement des langues étrangères, car ils n'arrivaient pas à prévoir que la Chine serait active sur le plan international » (Dai, 2010, pp. 238-239). De même, l'enseignement des langues étrangères est officiellement supprimé en 1954 au niveau du premier cycle du secondaire (*初中 chuzhong*) et les universités contrôlées avant 1949 par des étrangers sont toutes nationalisées, soulignant la forte volonté de limiter les influences extérieures (notamment celles du monde capitaliste). Néanmoins, et comme il en sera discuté *infra* pour le cas du français, le déclin de l'enseignement des langues étrangères

au niveau universitaire durant cette période est un phénomène plus complexe qu'il n'y paraît et qui semble surtout toucher l'anglais.

1.3 Retour sur l'offre universitaire de français

La présentation de ces éléments contextuels nous permet de mieux comprendre l'évolution de l'offre universitaire de français durant la période 1950-57 que nous allons à présent aborder de manière détaillée et contextualisée.

En 1952, trois établissements proposent le français comme spécialité universitaire : l'*Institut des Langues étrangères de Pékin*, l'*Université de Pékin* et l'*Université de Nankin*. Une recherche documentaire permet de mieux cerner la situation de ces deux dernières institutions et de ce qui s'y passe pour le français.

Du passé faisons table rase ? Pas complètement

Comme nous l'avons précédemment indiqué, la réorganisation complète de l'enseignement supérieur en 1952 entraîne une redistribution des départements universitaires, conséquence de la volonté de créer des institutions spécialisées : certains départements changent d'universités et d'autres disparaissent avec leur institution. Leurs enseignants, une partie du moins, sont réaffectés dans les nouvelles universités et le français n'échappe pas à cette logique : ainsi, à l'*Université de Pékin*, un « département de langues et littératures occidentales » est créé en 1952¹¹⁹, avec notamment des spécialités d'anglais, d'allemand et de français. Le français est ainsi inclus dans un mouvement plus général de réorganisation qui voit l'*Université de Pékin* perdre ses facultés de médecine, d'ingénierie et d'agriculture (qui deviennent des universités spécialisées et indépendantes) et récupérer tous les départements des « humanités » de l'*Université Tsinghua* qui, elle, se transforme en université scientifique (Hayhoe, Zha et Yan, 2011, p. 99). Le nouveau programme de français regroupe ainsi des professeurs de

¹¹⁹ *Recréé* faudrait-il dire car il en existait un dans les années 1930 (site de l'*Université de Pékin*, consulté le 27 mai 2016 <http://sfl.pku.edu.cn/en/list.php?catid=103>).

l'*Université Tsinghua*, de l'*Université franco-chinoise Peiping* (qui ferme ses portes) et de l'*Université de Pékin*¹²⁰ (Dai, 2010, p. 237).

L'*Université de Nankin*, ancienne *Université centrale nationale*, était l'université pluridisciplinaire la plus prestigieuse en Chine avant 1949. Située dans la ville éponyme, Nankin, capitale de la Chine jusqu'en 1949¹²¹ et haut lieu de l'enseignement supérieur chinois depuis des siècles, elle est profondément remodelée en 1952, et réduite en taille ; elle perd plusieurs facultés (médecine, agriculture, ingénierie, éducation) et en récupère d'autres dans un jeu de chaises musicales que bien des universités connaissent à ce moment-là. Comme à Pékin, le français est regroupé avec d'autres langues au sein d'un « département de langues et littératures occidentales » et, comme à Pékin, le nouveau programme de français récupère des enseignants de deux institutions qui disparaissent : l'*Université Nanking* et l'*Université l'Aurore*¹²².

L'*Université Sun Yat-sen* quant à elle, université pluridisciplinaire fondée à 1924 et qui a survécu à la réforme de l'enseignement supérieur, ouvre une spécialité de français quelques années plus tard, en 1957 (et d'allemand l'année suivante). Cette ouverture s'inscrit probablement dans la volonté de redistribuer les moyens sur tout le territoire, à moins que ce ne soit un effet de la réorientation de la politique linguistique du gouvernement chinois à partir de 1956 (voir *infra*).

Les professeurs de ces trois universités sont en partie les anciens élèves et enseignants des structures qui existaient avant 1952. Néanmoins, une pénurie de personnels enseignants est artificiellement créée par le gouvernement, qui cherche à se débarrasser des éléments qui ne seraient pas « idéologiquement purs », c'est-à-dire une faction de ceux qui étaient au service de ces institutions. Il faut ainsi du temps pour former de nouveaux enseignants. Selon un

¹²⁰ Les professeurs de français de l'*Université de Pékin* et de l'*Université Tsinghua* avaient déjà été une première fois réunis, entre 1938 et 1946, au sein de l'*Université unie du Sud-Ouest*, structure provisoire ayant existé à Kunming pour faire face à l'invasion japonaise et qui était composée de trois universités : *Pékin*, *Tsinghua* et *Nankai* (Dai, 2010, p. 144).

¹²¹ Nankin avait déjà un long passé de capitale impériale lorsqu'elle fut choisie comme capitale de la Chine par le gouvernement nationaliste en 1927, statut qu'elle conserva jusqu'en 1949 (Li, Lin et Gong, 2011, p. 131).

¹²² Site Internet de l'université (<http://www.sfs.nju.edu.cn/show.php?catid=37&id=98>) consulté le 27 mai 2016.

informateur complémentaire¹²³, les premiers enseignants de français de l'*Université Sun Yat-sen*, dont la spécialité ouvre cinq ans après celle de l'*Université de Nankin*, sont précisément d'anciens étudiants de cette dernière université.

Les instituts créés de toute pièce

Dans la logique de la réforme de 1952, le système d'enseignement supérieur comporte de nombreux instituts spécialisés, et dans le cas du français, ils peuvent être regroupés en deux catégories.

1. Des écoles (parfois militaires) de russe qui deviennent progressivement des instituts de langues étrangères (Fu, 2006, p. 28). C'est d'abord le cas de l'*Institut des Langues étrangères de Pékin*¹²⁴, établi dans la nouvelle capitale en 1949, mais dont l'histoire (mouvementée) d'ancienne école de russe remonte à 1941 : le programme de français y est ouvert dès 1950, en même temps que ceux d'allemand et d'espagnol. Vient ensuite l'*École spéciale de la Langue russe de Shanghai*, créée en 1949, et qui devient en 1956 l'*Institut des Langues étrangères de Shanghai*¹²⁵ ; les premières spécialités de langues qui y sont ouvertes sont le français, l'anglais et l'allemand. Il faudrait ajouter à cette courte liste l'actuel *Institut des Langues étrangères de l'Armée populaire de Libération*¹²⁶, ainsi nommé en 1957, mais peu d'informations sont rendues publiques concernant cette institution¹²⁷.

2. Des instituts formant des personnes en contact avec le monde extérieur (diplomatie ou commerce) et qui ont besoin de locuteurs de langues majeures : il s'agit de l'*Institut du Commerce extérieur de Pékin*¹²⁸, qui ouvre ses portes en 1954 avec plusieurs spécialités dont cinq de langues étrangères (anglais, français, allemand, japonais et arabe) et l'*Institut de Diplomatie*¹²⁹, créé en 1955 et qui ouvre simultanément les spécialités de français et d'anglais.

¹²³ Informateur complémentaire 3.

¹²⁴ Aujourd'hui *Université des Études étrangères de Pékin* 北京外国语大学.

¹²⁵ Aujourd'hui *Université des Études internationales de Shanghai* 上海外国语大学.

¹²⁶ Même nom aujourd'hui : 解放军外国语学院.

¹²⁷ Cet institut est placé sous le sceau du secret-défense. Il est donc très difficile d'obtenir des informations de base le concernant, tels que la date de création et les effectifs de la spécialité de français, les autres langues enseignées...

¹²⁸ Aujourd'hui *Université du Commerce international et d'Économie* 对外经济贸易大学.

¹²⁹ Même nom aujourd'hui : 外交学院.

Fort de son corps enseignant réputé, l'*Université de Pékin* ouvre ensuite un programme de français au niveau maîtrise en 1956. Deux ans auparavant, en 1954, l'*Institut des Langues étrangères de Pékin* avait fait de même¹³⁰.

Répartition géographique

D'un point de vue géographique, les spécialités de français mises en place par le nouveau régime sont concentrées à Pékin, particulièrement les premières années : en 1955, quatre des six spécialités existantes s'y trouvent. À partir de 1956, deux autres grandes villes universitaires sont concernées : Shanghai, puis Canton. Ainsi, si l'on considère la taille du pays, l'enseignement du français au niveau universitaire reste assez confidentiel et principalement concentré à Pékin.

Conclusion pour la première vague

Cette première vague d'ouverture s'achève en 1957, date à laquelle on dénombre huit établissements d'enseignement supérieur proposant une spécialité de français.

Même s'il est habituel, en Chine, de considérer l'année 1949 comme point de départ de tout récit historique, ce qui inclut bien évidemment l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, choisir 1952 me paraît néanmoins plus judicieux pour le niveau universitaire. Certes, 1949 constitue un tournant historique pour la Chine dans son ensemble, quel que soit le domaine concerné, néanmoins, la période 1949-51 est surtout une période de transition, pendant laquelle le nouveau gouvernement met en place son pouvoir. Au niveau universitaire, on constate une cohabitation entre d'anciennes structures et d'autres en train de naître. En revanche, l'année 1952, avec le début de la restructuration complète du système universitaire et sa nationalisation – impliquant la reprise en main des structures étrangères par le gouvernement chinois –, marque le début des grands changements. Cette année-là constitue de

¹³⁰ On peut s'étonner que l'*Université de Nankin* n'ait pas été plutôt choisie, eu égard à la qualité de son corps enseignant, à moins d'y voir une preuve supplémentaire de la méfiance et de la volonté du nouveau régime de limiter le développement d'une université marquée par le péché originel d'une très grande proximité avec le gouvernement nationaliste de Chiang Kai-shek (Li, Lin et Gong, 2011, pp. 136-137) ; le corps enseignant n'avait probablement pas été jugé assez « pur idéologiquement », du fait de cette proximité avec le précédent régime. Il ne s'agit néanmoins que d'une supposition que je n'ai pas pu vérifier.

ce fait un réel marqueur temporel concernant l'histoire de l'enseignement universitaire du français en Chine.

1952 (1949) - 1957 : une période de transition et de développement

L'enseignement universitaire du français connaît une période de transition politique, période pendant laquelle un nouveau régime s'installe et met en place, dans le même mouvement, un nouveau système éducatif, reprenant certains ingrédients de l'ancien système et en inaugurant de nouveau (comme on peut le constater avec l'importance numérique des instituts spécialisés par rapport aux universités pluridisciplinaires, signe de la domination du modèle soviétique). Ainsi, le développement de l'enseignement du français au niveau universitaire est lié à la mise en place de ce nouveau système universitaire, lui-même conçu pour répondre aux besoins du nouveau régime, notamment en diplomates : il est significatif à cet égard que l'*Institut des Langues étrangères de Pékin*, dès sa naissance en 1950, ait été placé sous l'égide du Ministère des Affaires étrangères. Les besoins du gouvernement étant premiers, ceci explique aussi la concentration à Pékin de la plupart des programmes universitaires de français dans les premières années du nouveau régime.

Peut-on parler de rupture *avec* et de déclin *par rapport* à la période pré-1949 ?

On peut parler de rupture à bien des égards. De nouvelles structures d'enseignement sont mises en place et les anciennes disparaissent quasiment toutes ou sont largement transformées. Concernant la méthodologie d'enseignement, même si des éléments anciens sont repris, une nouvelle orientation apparaît dans la mesure où c'est la première fois depuis bien longtemps que cet enseignement est entièrement pris en main par les Chinois eux-mêmes (Xu, 2015, p. 226). Enfin, concernant le personnel enseignant, tous les professeurs de français ayant exercé avant 1949 ne sont pas systématiquement réintégrés, loin s'en faut. Le plus grand changement, de fait, et tous les éléments qui viennent d'être mentionnés l'indiquent, est probablement à chercher du-côté de la « politisation de l'enseignement des langues étrangères » (Dai, 2010, p. 256). Effectivement, l'enseignement universitaire de français, à l'instar des autres langues (qu'elles soient étrangères ou non), entre dans un engrenage idéologique et centralisateur qui durera plusieurs décennies.

Concernant plus spécifiquement le français, la période qui s'ouvre en 1949 a toutes les allures d'une période de repli, d'abord en raison du contexte général. Le discours officiel est anti-étranger, et notamment antioccidental, lieu par excellence du capitalisme, et l'impression dominante est celle d'un recul des langues et des influences étrangères occidentales, au contraire de l'enseignement du russe qui se développe. Néanmoins, il faut garder à l'esprit que le déclin de l'enseignement des langues étrangères dans les universités chinoises (mais aussi au niveau secondaire) après 1949 touche d'abord et avant tout l'anglais, qui était la première langue en importance durant toute la première moitié du XX^e siècle (Hu, 2001, p. 69). Faut-il parler de déclin après 1949 pour l'enseignement du français à l'université ? Les exemples qui confirmeraient une telle lecture sont nombreux : fermeture de prestigieuses institutions universitaires comme, en 1951, l'*Université l'Aurore* où le français occupait une place majeure, fermeture de l'Alliance française en 1953, fermeture des nombreuses écoles catholiques gérées par des missionnaires français, notamment aux niveaux primaire et secondaire et où le français était présent d'une manière ou d'une autre (Pu, Lu, Xu, 2006, pp. 72-74), fermeture de maisons d'édition et de centres de recherche, fin de la mobilité étudiante chinoise vers la France¹³¹ (Dai, 2010, chapitre 3). Néanmoins, les comparaisons ne sont pas aisées à faire. Ce déclin apparent, si l'on se limite à l'enseignement universitaire, et plus précisément au nombre d'universités offrant le français comme spécialité avant 1949 et après 1952, est à relativiser. Il apparaît en effet que l'enseignement du français dans les universités chinoises a plutôt connu, non pas un recul, mais un développement quantitatif entre la période précédant 1949 et l'année 1957 (développement qui s'accroît après 1960) : huit instituts / universités offrent le français comme spécialité en 1957 alors que seuls deux départements de français existaient en 1949 : les départements de littérature française de l'*Université franco-chinoise Peiping* et de l'*Université l'Aurore* (Dai, 2010, p. 235), auxquels on pourrait ajouter deux autres universités où le français occupait une place relativement importante même s'il n'y était enseigné que comme deuxième langue étrangère : l'*Université de Pékin*¹³² et l'*Université Tsinghua*. Cependant, les différences structurelles et contextuelles entre les deux

¹³¹ Qui a été importante dans les années 1920 et 1930, par exemple le Mouvement des étudiants-ouvriers dans les années 1920.

¹³² L'histoire de l'enseignement du français à l'*Université de Pékin* est la plus ancienne puisqu'elle remonte à 1863. De plus, elle avait déjà abrité dans les années 1920 un département de français.

périodes sont trop importantes pour que la comparaison puisse vraiment être menée : par exemple, à l'*Université l'Aurore*, bien plus qu'une spécialité de français, ce sont des programmes entiers qui étaient enseignés en français à des étudiants chinois et français. Ainsi, plutôt que de se risquer à des comparaisons discutables, mieux vaut garder à l'esprit qu'en 1952, les compteurs sont remis à zéro et que l'on repart sur de nouvelles bases. Dans ce contexte, l'enseignement du français va plutôt connaître un certain développement à partir de cette année-là, malgré une instabilité certaine et la fragilité des structures établies. Enfin, toujours dans le cadre des institutions mises en place ou restructurées à partir de 1952, on peut remarquer que le français fait partie d'un petit groupe de trois langues étrangères systématiquement choisies pour être enseignées, les deux autres étant l'anglais et l'allemand. Effectivement, et comme nous le verrons plus loin, le sort du français est souvent lié à celui des autres langues étrangères.

Tableau III. Exemples d'ouverture d'autres spécialités de langues étrangères dans des universités / instituts ayant ouvert une spécialité de français (première vague)

Vague	Nom de l'établissement	Autres spécialités de langues étrangères ouvertes à la même époque
Première vague	Institut de Diplomatie Spécialité de français ouverte en 1955	La même année : l'anglais
	Institut des Langues étrangères de Shanghai Spécialité de français ouverte en 1956	La même année : l'anglais et l'allemand
	Université Sun Yat-sen Spécialité de français ouverte en 1957	L'année suivante : l'allemand (anglais : 1924)

On ne compte aucune ouverture en 1958 et 1959, mais celles-ci reprennent dès 1960 avec une deuxième vague de créations de programmes universitaires de français.

2. Deuxième vague : de 1960 à 1965

2.1 Aperçu général

Tableau IV. Liste des ouvertures de spécialités universitaires de français entre 1960 et 1965

Année	Nom des instituts concernés	Nom de ces établissements aujourd'hui
1960	Institut des Relations internationales	国际关系学院 Institut des Relations internationales
1960	Inst. du Commerce international de Shanghai	上海对外经贸大学 Université du Commerce et de l'Économie internationale de Shanghai
1960	Institut des Langues étrangères de Xi'an	西安外国语大学 Université des Études internationales de Xi'an
1960	Institut des Langues étrangères du Sichuan	四川外国语大学 Université des Études internationales du Sichuan
1964	Institut des Langues étrangères N°2 de Pékin	北京第二外国语学院 Université des Études internationales n. 2 de Pékin
1964	Institut des Langues de Pékin	北京语言大学 Université des Langues (et Cultures) de Pékin
1965	Institut des Langues étrangères du Guangdong	广东外语外贸大学 Université des Études étrangères du Guangdong

Si seules trois années séparent cette deuxième vague de la première, il s'agit pourtant bien d'une vague distincte, non pas tant par son importance – relativement comparable (+7 contre +8), que par la nature des établissements impliqués. En effet, ne sont concernés désormais par l'ouverture de nouveaux programmes de français que des instituts spécialisés au sein desquels dominent numériquement les instituts de langues étrangères. Une différence de rythme des ouvertures est aussi à signaler : alors qu'au cours de la première vague, les ouvertures avaient suivi un rythme plutôt régulier (une ou deux chaque année), le rythme s'accélère soudainement en 1960 avec quatre ouvertures cette même année, avant de s'interrompre brutalement (aucune ouverture) pendant quatre ans, puis de reprendre en 1964. Avec cette deuxième vague, le nombre d'institutions d'enseignement supérieur offrant une spécialité de français passe à 15 en 1965, nous permettant d'affirmer que le développement de l'enseignement du français au niveau universitaire se poursuit. Pour comprendre ces différences, de nature comme de rythme, un détour par les contextes politique, universitaire et linguistique de la fin des années 1950 et du début des années 1960 s'avère nécessaire.

2.2 Éléments contextuels (1957-1965)

1) Le contexte sociopolitique

« L'entre deux vagues » : une période troublée

La fin des années 1950 et le tout début des années 1960 constituent une période particulièrement troublée pour la Chine, avec la politique du Grand Bond en avant¹³³ (1958-61) et ses conséquences désastreuses, dont la Grande Famine¹³⁴. Sans avoir mené de recherches particulières, notamment dans les archives, ni interrogé des témoins de l'époque encore en vie, pour savoir dans quelle mesure ces événements dramatiques ont pu affecter l'enseignement du français et peuvent expliquer l'arrêt des ouvertures pendant trois ans, on peut assez facilement imaginer que les dérèglements économiques qu'ils ont générés ainsi que les dizaines de millions de morts qu'ils ont entraînés ont affecté le fonctionnement du pays dans tous les domaines, l'éducation comprise, et ont empêché beaucoup de gens de mener une vie normale, et ce même si toutes les provinces chinoises n'ont pas été également touchées. Il faut également garder à l'esprit que c'est dans ce contexte que les départements de français ouverts quelques années plus tôt « fonctionnaient » ou, probablement, tentaient de fonctionner.

La vague d'établissement des relations diplomatiques

La deuxième moitié des années 1950 correspond également à une réorientation majeure de la politique étrangère de la Chine. Les relations avec l'URSS n'ayant pas pris la tournure espérée, le gouvernement communiste chinois essaie, dès le milieu des années 1950, de diversifier ses relations extérieures en tentant un rapprochement, au moins économique, avec les pays occidentaux, mais aussi en établissant des relations diplomatiques avec les pays nés de la décolonisation, essentiellement africains¹³⁵ – la vague d'établissement des relations diplomatiques – et, en 1964, avec la France, événement qui aura un retentissement

¹³³ « Le Grand Bond en avant (1958-1960) [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 (communes populaires) » (Xu, 2015, p. 224).

¹³⁴ Le Grand Bond en avant a eu pour conséquence une très lourde désorganisation de l'économie et a entraîné ce qui est parfois considéré comme la plus grande famine de l'histoire de la Chine. Plusieurs provinces ont été très sévèrement touchées. Le bilan humain longtemps évalué à environ 30 millions de morts serait en fait, selon les dernières recherches, plus proche des 45 millions (Zhou, 2012).

¹³⁵ Le premier pays est l'Égypte en 1956 puis la Guinée en 1959.

considérable sur lequel nous reviendrons. Enfin, entre 1961 et 1965, on assiste à un réajustement de l'économie du pays.

2) Le contexte universitaire

Le débat sur la question de l'accès à l'enseignement supérieur resurgit. Avec la Révolution éducative¹³⁶, lancée en parallèle du Grand Bond en avant, le recrutement des étudiants sur critères idéologiques et non académiques est pour la première fois instauré, jusqu'en 1961, date à laquelle le recrutement des étudiants est à nouveau opéré sur des critères académiques. Quant au système universitaire dans son ensemble, malgré la brouille avec l'URSS, il reste organisé sur le modèle soviétique. La première moitié des années 1960 est principalement marquée par le développement des instituts de langues étrangères.

3) L'enseignement universitaire des langues étrangères

La brouille avec l'URSS et la réorientation de la politique étrangère et linguistique

À partir de la deuxième moitié des années 1950, un revirement des conditions politiques qui avaient suscité le développement du russe entraîne le retour de l'anglais comme langue étrangère principale enseignée, ainsi que le développement de l'enseignement d'autres langues étrangères, réduisant l'épisode russe, au final, à une parenthèse. Très vite, le nombre de diplômés de russe excède la demande si bien qu'en 1957, le recrutement d'étudiants dans cette langue est suspendu pour une année (Lam, 2005, p. 75).

Dès l'apparition des premières tensions dans les relations sino-soviétiques, l'inquiétude pour améliorer les relations extérieures de la Chine avec l'Occident ouvre la voie aux critiques sur le fait que les écoles ont négligé l'enseignement de l'anglais, du français et de l'allemand (Ross, 1992, p. 242 ; traduction personnelle).

Le discours du Premier ministre Zhou Enlai en 1956 marque officiellement ce tournant, puisqu'il appelle au développement de l'enseignement des langues étrangères, ce qui se traduira dans les faits, par plusieurs décisions marquantes et durables, notamment le développement de l'anglais (Lam, 2005, pp. 74-75), réintroduit au secondaire, au même niveau que le russe (Xu, 2015, p. 227). La diversification des contacts de la Chine avec les

¹³⁶ La Révolution éducative a pour « objectif (...) de faire table rase de tout ce qui est de l'ancien système éducatif et d'installer en peu de temps un dispositif éducatif au service de la politique du prolétariat et de la production » (Xu, 2015, p. 224).

pays étrangers (Fu, 2006, p. 28) entraîne également l'augmentation du nombre de langues étrangères offertes, particulièrement dans les instituts de langues étrangères, et parallèlement, d'autres universités commencent à enseigner les langues étrangères. Ainsi, la première moitié des années 1960 (après 1961) est incontestablement une période où la situation de l'enseignement des langues étrangères s'améliore : en 1962, elles figurent « pour la première fois [au] concours d'entrée à l'université (...) et le pourcentage dans la note totale [connaît] une nette augmentation de 1963 à 1965 » (Dai, 2010, p. 244). Suite à la vague d'établissement des relations diplomatiques au début des années 1960, le très ambitieux *Plan septennal pour l'enseignement des langues étrangères* est lancé en 1964 (Xu, 2015, p. 224) et la même année sont créées des écoles secondaires de langues étrangères¹³⁷. Une timide ouverture vers l'extérieur est perceptible à la fois par la diversification de l'offre de langues, mais aussi par l'ouverture d'une spécialité de français pour les étudiants chinois au sein de l'institut qui accueille des étudiants étrangers, ce qui est une manière d'encourager les contacts, même si ceux-ci restent limités et contrôlés. En 1966, au moment du déclenchement de la Révolution culturelle, 74 universités disposent d'un département ou d'une section de langues étrangères ; le nombre d'étudiants inscrits en langues étrangères a considérablement augmenté (40 000, soit 13 fois plus que dans les années 1950) de même que l'offre de langues : 41 langues pour tout le pays contre 12 en 1952 (Fu, 2006, p. 28). Surtout, l'anglais a retrouvé la place majeure qu'il occupait : symbole de ce retour en force, il est déclaré, en 1964, première langue étrangère de l'enseignement supérieur (Lam, 2005, p. 76).

2.3 Retour sur l'offre universitaire de français

Une vague en deux temps

Cette deuxième vague s'ouvre en 1960 avec quatre ouvertures en une seule année, ce qui ne s'était jamais vu depuis 1949. Bien qu'elle ne se poursuive qu'en 1964 et 1965, il s'agit d'une seule et même vague qui répond à la logique présentée plus haut d'extension de l'offre de langues étrangères, que ce soit géographiquement ou en nombre de langues proposées. La

¹³⁷ La période voit ainsi la création d'écoles primaires et secondaires de langues étrangères (14 en 1964), favorisant un apprentissage précoce (Dai, 2010, p. 249) et le rétablissement de l'enseignement des langues étrangères au niveau secondaire inférieur (Dai, 2010, p. 241).

reprise en 1964 est très certainement liée à la mise en place du *Plan septennal pour l'enseignement des langues étrangères*.

Recul du russe, mais maintien du modèle universitaire soviétique

Cette deuxième vague, même si elle marque le recul de l'enseignement du russe au profit d'autres langues comme le français, reste cependant ancrée dans un cadre universitaire calqué sur le modèle soviétique. Ainsi, les nouvelles ouvertures de spécialité de français se font toutes dans des institutions spécialisées créées par le régime, à savoir des instituts de langues étrangères et des instituts spécialisés, formant des personnes en contact avec le monde extérieur. Les quatre nouveaux programmes ouverts en 1960 le sont dans deux anciennes écoles de russe – l'*École de russe du Nord-Ouest*, créée en 1952 et devenue, en 1958, l'*Institut des Langues étrangères de Xi'an*¹³⁸ et l'*École militaire de russe du Sud-Ouest*, créée en 1950 et devenue, en 1959, l'*Institut des Langues étrangères du Sichuan*¹³⁹ – ainsi que dans deux instituts spécialisés – l'*Institut des Relations internationales*¹⁴⁰ (fondé à Pékin en 1949) et l'*Institut du Commerce international de Shanghai*¹⁴¹, qui ouvre ses portes en 1960. Même s'il faut attendre 1964 et 1965 pour que cette deuxième vague se termine, les trois ouvertures suivantes s'inscrivent dans la même logique, bien qu'il s'agisse cette fois d'instituts de langues étrangères nouvellement ouverts et non d'anciennes écoles de russe : l'*École supérieure préparatoire des Étudiants étrangers*, fondée en 1962 et devenue l'*Institut des Langues de Pékin* en 1964¹⁴² (le programme de français est ouvert la même année), l'*Institut des Langues étrangères N° 2 de Pékin*, fondé en 1964 (le français fait partie des premières langues retenues dès l'ouverture de l'institut) et l'*Institut des Langues étrangères du Guangdong*¹⁴³, fondé en 1965 avec des enseignants de l'*Université Sun Yat-Sen* (les premières spécialités ouvertes sont l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol).

¹³⁸ Depuis 2006, l'*Université des Études internationales de Xi'an* 西安外国语大学.

¹³⁹ Depuis 1990, l'*Université des Études internationales du Sichuan* 四川外国语大学. À noter : cette université est située dans la ville de Chongqing qui est aujourd'hui une municipalité autonome séparée de la province du Sichuan.

¹⁴⁰ Même nom aujourd'hui : 国际关系学院.

¹⁴¹ Aujourd'hui, l'*Université du Commerce et de l'Économie internationale de Shanghai* 上海对外经贸大学.

¹⁴² Aujourd'hui, l'*Université des Langues (et Cultures) de Pékin* 北京语言大学.

¹⁴³ Aujourd'hui, l'*Université des Études étrangères du Guangdong* 广东外语外贸大学.

Répartition géographique

Avec cette deuxième vague, on constate un début d'étalement géographique de l'offre universitaire de français. En fait, le français profite du maillage territorial, encore timide, mis en place par le gouvernement : des instituts de langues étrangères naissent dans plusieurs régions du pays. Certes, Pékin renforce encore sa position de « centre francophone » de la Chine : avec trois nouvelles ouvertures, le nombre de programmes concentrés dans la capitale chinoise s'élève désormais à sept (sur un total national de 15), auquel il faut ajouter les deux seuls programmes de français de deuxième cycle existants en Chine à ce moment-là. Les deux grandes métropoles que sont Shanghai et Canton comptent chacune deux spécialités de français en 1965. Enfin, deux villes situées dans des régions périphériques – Xi'an et Chongqing – voient également l'ouverture de programmes de français.

1964, un non événement ?

L'établissement des relations diplomatiques entre la Chine et la France en 1964 a-t-il eu un impact significatif sur le développement de l'enseignement du français dans les universités chinoises ? Cet événement est retentissant, car la France est le premier grand pays occidental à reconnaître officiellement la République populaire de Chine ; néanmoins, a-t-il joué un rôle de catalyseur, voire d'accélérateur, du développement de l'enseignement du français à l'université ? La réponse apportée à cette question est généralement positive dans l'historiographie de l'enseignement du français en Chine ; pourtant, si l'on s'en tient, là encore, au seul niveau universitaire et à un point de vue strictement quantitatif, cet événement diplomatique ne semble pas avoir eu l'impact significatif que l'on voudrait bien lui prêter¹⁴⁴. Certes, trois spécialités de français ouvrent en 1964 et 1965, mais ces ouvertures semblent davantage liées à la poursuite de la politique gouvernementale de déploiement d'une offre de langues étrangères plus étendue et plus diversifiée à travers le pays par le biais du développement des instituts de langues étrangères. Sans nier l'impact qu'a pu avoir l'établissement des relations diplomatiques entre la Chine et la France en 1964 sur d'autres aspects, comme la reprise d'une mobilité étudiante et enseignante dans les deux sens (Dai, 2010, p. 248), la relance des échanges culturels ou encore la renaissance d'une sinologie

¹⁴⁴ Notamment en 2013-2014, lors de la célébration du cinquantième de l'événement.

française (Détrie, 2004, p. 80), cet impact reste relativement limité concernant l'enseignement du français au niveau universitaire¹⁴⁵.

Conclusion pour la deuxième vague

1960-65 : le français profite de la diversification de l'offre de langues étrangères

À partir de 1960, l'enseignement du français va pleinement participer *au* et bénéficier *du* mouvement de diversification de l'offre de langues lancé par le Premier ministre Zhou Enlai, suite à la remise en question de la coopération avec l'URSS et à la vague d'établissement des relations diplomatiques qui s'en est suivie. Comme on le constate dans le tableau ci-dessous, si le français est systématiquement présent, il ne l'est cependant ni plus ni moins que d'autres langues majeures comme l'allemand ou le japonais, ou encore l'anglais, qui connaît clairement un phénomène de rattrapage.

Tableau V. Exemples d'ouverture d'autres spécialités de langues étrangères dans des universités / instituts ayant ouvert une spécialité de français (deuxième vague)

Vague	Nom de l'établissement (à l'époque)	Autres spécialités de langues étrangères ouvertes à la même époque
Deuxième vague	Institut des Langues étrangères de Xi'an Programme de français ouvert en 1960	1952 : le russe 1958 : l'anglais 1959 : l'allemand 1960 : le français 1965 : l'espagnol
	Institut des Langues étrangères du Sichuan Programme de français ouvert en 1960	1950 : le russe 1959 : l'anglais 1960 : l'allemand et le français
	Inst. du Commerce international de Shanghai Programme de français ouvert en 1960	1960 : l'anglais et le français 1964 : le japonais
	Institut des Langues étrangères N° 2 de Pékin Programme de français ouvert en 1964	1964 : l'allemand, l'anglais, l'arabe, le français , l'italien, le japonais, le portugais et le russe.
	Institut des Langues étrangères du Guangdong Programme de français ouvert en 1965	1965 : l'allemand, l'anglais, l'espagnol et le français .

¹⁴⁵ Comme signe de ce développement, Dai indique le nombre d'étudiants recrutés, qui aurait augmenté de manière significative dès l'automne 1964, soit après l'établissement des relations diplomatiques, du fait du besoin soudain de locuteurs francophones (Dai, 2010, pp. 248-254). Sans vouloir écarter cet argument, je pense qu'une comparaison avec la situation des autres langues étrangères s'impose (nombre d'étudiants recrutés à la rentrée 1964 en anglais, russe, allemand, espagnol, etc. pour une même université) pour rendre valable cet argument.

Des besoins dictés par le gouvernement

Comme pour la vague précédente, il s'agit, à nouveau, et dans la logique d'une économie planifiée, de répondre à des besoins décidés par le gouvernement, et dans le cas présent, de locuteurs spécialisés en langues étrangères (interprètes, traducteurs, diplomates...) rendus nécessaires par la multiplication des contacts diplomatiques, voire économiques. Du fait de l'évolution de la situation politique, ces besoins ont évolué : (beaucoup) moins de russe et davantage d'autres langues étrangères.

L'arrêt de cette deuxième vague est clairement lié au déclenchement de la Révolution culturelle en 1966 : 15 établissements d'enseignement supérieur proposaient un programme de français à cette date, et aucune ouverture n'est enregistrée entre 1966 et 1969, au plus fort de la Révolution culturelle. Celles-ci reprennent en 1970, marquant le début de la troisième vague.

3. Troisième vague : de 1970 à 1974

3.1 Aperçu général

Tableau VI. Liste des ouvertures de spécialités universitaires de français entre 1970 et 1974

Année	Nom des universités et instituts concernés	Nom de ces établissements aujourd'hui
1970	Université Fudan	复旦大学 Université Fudan
1972	Université des Chemins de Fer de Changsha	中南大学 Université du Centre-Sud
1972	Institut normal de Shanghai	华东师范大学 Université normale de la Chine de l'Est
1972	Institut des Minorités du Guangxi	广西民族大学 Université des Minorités du Guangxi
1972	Université du Yunnan	云南大学 Université du Yunnan
1973	Université de Wuhan	武汉大学 Université de Wuhan
1974	Institut des Langues étrangères de Tianjin	天津外国语大学 Université des Études étrangères de Tianjin
1974	École des Langues étrangères du Liaoning	大连外国语大学 Université des Langues étrangères de Dalian

Entre 1966 et 1969, sans surprise, on ne compte aucune ouverture de spécialités de français : l'épisode de la Révolution culturelle bat effectivement son plein. Les ouvertures de programmes de français reprennent en 1970 (*Université de Wuhan*) et s'intensifient entre 1972 et 1974, où non moins de sept universités ouvrent un programme de français en seulement trois ans : cette vague, par son importance (huit établissements au total, donc comparable aux deux premières) comme par son existence même, surprend et nécessite de ce fait des précisions d'ordre contextuel ainsi que concernant certains enjeux historiographiques autour de la Révolution culturelle.

3.2 Éléments contextuels (1965-1974)

1) Le contexte sociopolitique

L'entre deux vagues (1966-1969) : la Grande Révolution culturelle prolétarienne

Il est difficile d'envisager cette période sans commencer par évoquer la Grande Révolution culturelle prolétarienne lancée par Mao en 1966, pour des raisons aussi bien idéologiques que politiques (Mac Farquhar et Shambaugh, 1991, p. 270). Plus connue en Occident sous son nom tronqué de Révolution culturelle, elle condense les excès du système mis en place depuis 1949 et plonge le pays dans la tourmente. Constituant un nœud complexe où se mêlent histoire, historiographie et propagande officielle, la durée et les limites chronologiques de la Révolution culturelle sont parfois objets de débat. Néanmoins, je suivrai les arguments de Bonin pour qui il s'agit, en réalité, d'un faux débat dans la mesure où le groupe au pouvoir à partir de 1978 (autour de Deng Xiaoping) a clairement eu intérêt à proposer une vision étendue de cette période (de 1966 à 1976)¹⁴⁶ alors que les événements liés à la Révolution culturelle – et le pic de violence – ont, dans les faits, surtout duré trois années (de 1966 à 1969), jusqu'à la neutralisation des Gardes rouges et l'envoi des Jeunes instruits à la campagne (2004, p. 16). Ce découpage étendu sur une décennie, faussé, mais repris par le plus grand nombre, notamment les chercheurs chinois pour des raisons surtout pragmatiques, peut

¹⁴⁶ « Au moment où cette périodisation est décidée, les luttes de pouvoir ne sont pas encore terminées. Faire coïncider la fin de la Révolution culturelle avec la mort de Mao permet de mieux mettre en avant la responsabilité de ce dernier (et de ceux qui le soutiennent) dans, selon l'expression officielle, les 'dix années de calamités' qui ont touché la Chine de 1966 à 1976 » (Bergère, 2000, p. 119).

susciter des interprétations erronées, comme nous le verrons plus loin avec le développement des programmes universitaires de français au début des années 1970.

Un relatif retour au calme à partir de 1970

À partir de 1970, la situation politique s'apaise et c'est plutôt à une lutte de pouvoir larvée à laquelle on assiste¹⁴⁷, de type fin de règne, avec un Mao Zedong à la santé de plus en plus chancelante et n'intervenant plus dans la gestion des affaires publiques que de manière intermittente. Si les slogans de la Révolution culturelle sont toujours mis en avant, l'heure de la normalisation du fonctionnement des institutions du pays a sonné, sous l'impulsion de Zhou Enlai et de Deng Xiaoping, revenu en grâce. Au niveau international, il faut signaler un événement majeur, celui du rapprochement avec les États-Unis : reconnaissance de la République populaire de Chine comme membre de l'ONU, à la place de Taiwan en 1971, et visite du président américain Nixon en Chine en 1972.

2) Le contexte universitaire

C'est probablement à l'époque de la Révolution culturelle que la question de la démocratisation de l'enseignement ressort sur la place publique avec le plus d'acuité et de violence. La logique de l'égalitarisme est poussée à son maximum avec, pêle-mêle, la suppression des examens, accusés d'assurer une discrimination contre les enfants d'ouvriers et de paysans, la fermeture de nombreuses écoles et universités, qui sont alors simplement considérées comme un moyen parmi d'autres d'éduquer (Zha, 2011, p. 24), et enfin, la réorientation de l'enseignement vers des missions d'apprentissage avec la mise en place des universités ouvrières, c'est-à-dire l'installation d'universités dans les usines et la création d'usines sur les campus universitaires.

« Plus on est cultivé, plus on est antirévolutionnaire » (Zhang, 2003, p. 50)

La Révolution culturelle s'avère une période de violence contre le monde universitaire : mise en accusation des « révisionnistes » et « intellectuels bourgeois », puissants discours contre les enseignants et le monde académique... Il va sans dire que le fonctionnement des universités est fortement perturbé, certaines fermant même leurs portes pendant un temps et le

¹⁴⁷ Des radicaux contre les pragmatistes. Pour plus de détails, voir Bergère (2000, pp. 144-146).

recrutement de nouveaux étudiants étant quasiment suspendu pendant deux années¹⁴⁸. Le retour à la normale se fait progressivement à partir de 1970 avec la « politique de restauration que [le Premier Ministre Zhou Enlai] poursuit dans les domaines de l'administration, de l'économie et de l'éducation » (Bergère, 2000, p. 145), politique que l'on a parfois nommée la Première Modernisation. De même, « (...) le recrutement des étudiants ne se fait plus uniquement sur recommandation politique de l'unité d'origine : le contrôle des connaissances est réintroduit. Les enseignements théoriques viennent compléter l'étude des sciences appliquées » (Bergère, 2000, p. 143). Néanmoins, l'élément idéologique reste dominant, notamment avec la génération des étudiants « paysans-ouvriers-soldats ». Les cours reprennent progressivement et le nombre d'étudiants recrutés par les universités augmente considérablement, passant de 48 000 en 1970 à 560 000 en 1976 (Hayhoe, 1996).

3) L'enseignement universitaire des langues étrangères

Les perturbations liées à la Révolution culturelle sont plus que considérables, elles affectent bien évidemment le fonctionnement général du pays, mais également plus spécifiquement, au niveau qui nous intéresse, l'enseignement supérieur. L'opprobre est jetée sur le monde académique et les intellectuels, faisant ainsi des langues étrangères un double coupable : comme symbole de l'étranger et comme discipline universitaire. Effectivement, même si la référence historique des acteurs de la Révolution culturelle est la Commune de Paris (Détrie, 2004, pp. 80-81), tout ce qui vient de l'étranger est, de manière générale, suspect et condamnable (idées, langues...).

Pendant la Révolution culturelle : l'enseignement des langues étrangères stigmatisé

La plupart des chercheurs considère que la Révolution culturelle dans ses limites chronologiques élargies (1966-76) constitue un véritable trou dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, dont le développement, qui s'était accéléré durant la première moitié des années 1960, est désormais étouffé (Lam, 2005, p. 74). Cette période, cruciale dans l'histoire de la Chine contemporaine, a eu et continue d'avoir une influence considérable sur l'enseignement des langues étrangères : nombre d'enseignants toujours en fonction

¹⁴⁸ Pendant la Révolution culturelle, le recrutement des étudiants est inférieur au niveau de celui de 1949 (Banque mondiale, 1997, p. 1).

aujourd'hui, et qui occupent bien souvent des postes à responsabilités, ont été formés durant ou à la fin de cette période. La période de la Révolution culturelle a également eu une influence à plus long terme sur l'image et l'enseignement des langues étrangères.

3.3 Retour sur l'offre universitaire de français

L'heure n'est pas au développement des universités et encore moins à l'ouverture de nouveaux programmes de langues étrangères ; le français est touché comme les autres langues étrangères¹⁴⁹. Dans le premier ensemble de données, rassemblées pour la présente recherche, ensemble nécessairement partiel puisque ne regroupant que les universités proposant un programme de français, mais cependant représentatif des universités chinoises¹⁵⁰, on ne compte aucune nouvelle création de programmes de langues étrangères durant la période 1966-69, les ouvertures reprenant en 1970. Plusieurs observations peuvent être posées concernant cette troisième vague dont la première concerne le type d'établissements impliqués : les instituts spécialisés sont désormais minoritaires comme le soulignent les exemples de l'*Institut normal de Shanghai*, qui profite d'une restructuration (fusion) pour ouvrir un programme de français (et très probablement d'autres programmes de langues), ainsi que les deux instituts de langues étrangères qui figurent parmi les nouvelles ouvertures, à savoir celui de *Tianjin* et celui de *Dalian* : dans ces deux derniers cas, on peut faire l'hypothèse que, sans l'épisode de la Révolution culturelle, ils auraient probablement fait partie de la précédente vague. Parmi les nouvelles ouvertures de spécialités de français, les établissements qui dominent désormais, même si ce n'est pas de manière outrageuse, sont des universités pluridisciplinaires, comme l'*Université de Wuhan* ou l'*Université de l'Anhui*.

La deuxième observation porte sur la répartition géographique : l'étirement dans l'espace de l'offre universitaire de français, esquissé lors de la deuxième vague, se confirme et s'accroît avec ce troisième mouvement. Si Pékin conserve son avance malgré l'absence d'ouverture de nouveaux programmes de français, Shanghai passe de deux à quatre programmes. L'ouverture

¹⁴⁹ Le français est aussi touché par les violences de cette époque, comme en témoigne le suicide du célèbre traducteur Fu Lei et de sa femme au début de la Révolution culturelle.

¹⁵⁰ Comme nous le verrons dans le chapitre V, les universités proposant une spécialité de français aujourd'hui en Chine sont de tout niveau, de tout type et présentes sur une grande partie du territoire chinois.

à Wuhan d'un programme de français ne surprend pas du fait de sa stature de grande ville universitaire ancienne. En revanche, toutes les autres ouvertures se font dans des régions périphériques : dans le sud (Yunnan, Hunan et Guangxi) et dans le nord-est (Tianjin et Liaoning). Dans le Guangxi, l'ouverture de programme de français se fait dans un institut des minorités. Ce dernier élément, croisé avec une répartition géographique plus large observée, souligne une accentuation de la diversification des publics. Autrement dit, l'enseignement universitaire du français n'est plus seulement réservé aux instituts pékinois proches du pouvoir, formant des diplômés pour les ministères.

Une vague surprenante

La dernière observation porte sur l'importance et l'existence même de cette troisième vague. Elle a effectivement lieu « en pleine » Révolution culturelle, si l'on considère que cette dernière s'étire de 1966 à 76. Effectivement, dans l'historiographie dominante, le discours officiel est repris en boucle en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères : la Révolution culturelle est une période de dix ans généralement présentée comme un désastre pour l'enseignement des langues étrangères en Chine (désorganisation complète des universités, fermeture de certaines, rejet absolu de l'enseignement étranger et de l'enseignement des langues étrangères...), enseignement qui commençait à connaître une dynamique importante dans les années 1960 après la correction des erreurs initiales commises dans les années 1950 (ndlr : la priorité absolue donnée au russe) et reconnues (et donc corrigées) officiellement. Sans vouloir contredire ce récit historique, il faut bien reconnaître que l'existence même de cette troisième vague, commencée en 1970 et poursuivie de 1972 à 1974, surprend tout autant que son importance : huit programmes de français supplémentaires, soit autant que dans les années 1950 et davantage que dans les années 1960. Il est donc difficile de parler de rejet ou même de recul. S'il ne s'agit pas de remettre en question le niveau de perturbations du fonctionnement des universités, perturbations encore importantes en 1970 et 1971¹⁵¹, ni de biffer la question de la qualité, d'une part du fait du niveau des étudiants recrutés à partir de 1970 sur des critères essentiellement idéologiques (génération des

¹⁵¹ Voir pour le français la très bonne description de la situation des années 1970-72 faites par Dai (2010, pp. 263-264).

étudiants « ouvriers-paysans-soldats ») et d'autre part du fait de la durée et la finalité des nouveaux programmes (trois ans), il n'en reste pas moins que l'historiographie de cette période, tout du moins pour le français, est à réinterroger. Croisé avec d'autres éléments, un découpage chronologique plus fin pourrait être ainsi proposé pour le français :

Tableau VII. Proposition d'un nouveau découpage chronologique concernant l'histoire des de l'ouverture des spécialités de français entre 1966 et 1975

De 1966 à 1969	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Très fortes perturbations, violences. ▪ Interruption du fonctionnement normal des universités. ▪ Aucune ouverture de spécialités de français.
De 1970 à 1971	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perturbations encore importantes mais reprise des cours et du recrutement étudiant sur critères idéologiques. ▪ Ouverture d'un programme de français à l'<i>Université de Wuhan</i>.
À partir de 1972	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reprise de l'expansion avec l'augmentation du recrutement des étudiants, toujours sur critères idéologiques. ▪ Ouverture de sept programmes de français. ▪ Reprise de l'envoi d'étudiants en France en 1972 (Dai, 2010, p. 262).

Le français et les autres langues étrangères

Une fois de plus, le français n'est pas la seule langue concernée par ces événements. Si, après le brutal coup d'arrêt de la Révolution culturelle, le développement de l'enseignement du français dans les universités reprend, d'autres langues étrangères sont également concernées. Effectivement, quasiment toutes les universités qui ouvrent un programme de français entre 1970 et 1974 ouvrent, soit la même année, soit la précédente, soit la suivante, d'autres programmes de langues étrangères.

Tableau VIII. Exemples d'ouverture d'autres spécialités de langues étrangères dans des universités / instituts ayant ouvert une spécialité de français (troisième vague)

Vague	Nom de l'établissement	Autres spécialités de langues étrangères ouvertes à la même époque
Troisième vague	Université Fudan (1970) Spécialité de français ouverte en 1970	L'année suivante : le japonais (1971) (Spécialités déjà ouvertes depuis plusieurs années : l'allemand, l'anglais et le russe)
	Université de Wuhan Spécialité de français ouverte en 1973	L'année précédente : le japonais (1972) (Spécialités déjà ouvertes depuis plusieurs années : l'allemand, l'anglais et le russe)
	Institut des Langues étrangères de Tianjin Spécialité de français ouverte en 1974	La même année : l'espagnol (1974) L'année suivante : l'allemand (1975) (Spécialités déjà ouvertes depuis plusieurs années : l'anglais et le russe)

Conclusion pour la troisième vague

Quelle est la place de l'enseignement du français dans les universités chinoises en 1976, à la mort de Mao et à la veille de la mise en place de la politique d'ouverture ?

En 1976, le français est, au niveau universitaire, une langue importante sans être une langue majeure comme l'a été le russe et comme l'est redevenu l'anglais. Effectivement, entre 1949 et 1976, plusieurs grandes tendances, qui se confirmeront par la suite, commencent à se dessiner :

- Le russe, qui occupait une place importante au début dans les années 1950, est en recul, comme le souligne la transformation de toutes les écoles de russe en instituts de langues étrangères.
- L'anglais retrouve sa position dominante : il est systématiquement présent dès qu'une université offre ou ouvre une spécialité de langue étrangère.
- On constate le développement en parallèle, mais plus secondairement, d'autres langues importantes comme le français ou l'allemand, groupe de langues que le russe rejoindra petit à petit. Avec 23 établissements disposant d'une spécialité de français, ce dernier semble donc retrouver, relativement aux autres langues étrangères, sa place d'avant 1949 : celle d'une langue importante, mais non majeure dans le système éducatif chinois.

Le « groupe des 23 »

Ce que j'appelle le « groupe des 23 » est l'ensemble des universités chinoises qui offraient (et offrent encore aujourd'hui) un programme de français à la veille de l'ouverture de la Chine. Dans ce groupe, il faut noter l'avance prise par l'*Université de Pékin* et l'*Institut des Langues étrangères de Pékin*, qui restent jusqu'en 1977, les deux seules institutions à offrir un programme de maîtrise de français. Il n'existe pas en Chine à ce moment-là de doctorat en études françaises.

L'ouverture des programmes de français s'interrompt pendant quatre années pour reprendre en 1978 : c'est la quatrième vague, la plus petite de toutes.

4. Quatrième vague : de 1978 à 1980

4.1 Aperçu général

Tableau IX. Liste des ouvertures de spécialités universitaires de français 1978 et 1980

Année	Nom des universités et instituts concernés	Nom de ces établissements aujourd'hui
1978	Université de l'Anhui	安徽大学 Université de l'Anhui
1978	Université de Xiamen	厦门大学 Université de Xiamen
1980	xxx ¹⁵²	首都师范大学 Université normale de la Capitale

Après quatre ans d'interruption, la croissance du nombre de programmes universitaires de français reprend en 1978, de manière assez modeste : trois universités seulement sont concernées sur trois ans, ce qui en fait la vague la plus faible et la moins longue depuis 1949. Pourtant, de nombreux bouleversements se produisent dans la deuxième moitié des années 1970, notamment un revirement politique complet.

4.2 Éléments contextuels (1974-1980)

1) Le contexte sociopolitique

Cette période est marquée par un événement majeur pour l'histoire de la Chine contemporaine : la mort du président Mao en septembre 1976 (précédée de celle de son Premier ministre de toujours, Zhou Enlai, en janvier de la même année), ce qui fait basculer le pays dans une nouvelle ère politique. L'arrestation de la Bande des Quatre un mois plus tard, le retour au pouvoir¹⁵³ de Deng Xiaoping en 1977 et la consolidation de sa position fin 1978 marquent le début de cette nouvelle période. Dès 1978, Deng, en homme du XX^e siècle qu'il était, lance

¹⁵² L'histoire de l'*Université normale de la Capitale* est assez complexe. Il ne m'a, malheureusement, pas été possible de retracer l'histoire de la spécialité de français (notamment de savoir dans quelle structure elle est apparue).

¹⁵³ Pour être exact, Deng Xiaoping n'a jamais formellement occupé les plus hautes fonctions de l'État chinois après la mort de Mao, même si la réalité du pouvoir était concentrée entre ses mains.

une vaste politique de réformes, d'abord connue sous le nom des Quatre Modernisations¹⁵⁴, puis de Réformes et d'Ouverture. Si sa très grande habileté politique, forgée non seulement durant les trente premières années de la Chine nouvelle (où il a plusieurs fois vu le vent tourner), mais aussi avant 1949, va lui permettre de naviguer entre les tendances opposées pour imposer sa politique, l'objectif et les moyens pour les atteindre ne sont pas nouveaux : « rattraper et dépasser le niveau des pays développés¹⁵⁵ » en s'en inspirant, d'où l'ouverture du pays pour permettre une mobilité étudiante sortante et la venue d'experts étrangers.

« **La pratique comme critère de vérité** » (实践是检验真理的唯一标准)

Si le nouveau slogan officiel est explicite concernant la réorientation de la ligne politique par rapport à la période pré-1976 (Zhang, 2003, p. 89), il indique aussi que Deng emprunte à la ligne pragmatique de Liu Shaoqi du début des années 1960 (Paulès, 2013, p. 12), « pragmatique » signifiant ici que la priorité est donnée aux décisions rationnelles permettant le développement du pays et non aux décisions basées sur des critères idéologiques : c'est l'une des lignes majeures de divergence avec la Bande des Quatre. Mais Deng reprend aussi une problématique ancienne en Chine sur le rôle à attribuer aux technologies et aux savoirs étrangers pour que le pays se développe et retrouve son rayonnement d'antan. Depuis les années 1860¹⁵⁶, deux tendances s'affrontent par intermittence : celle consistant à rejeter les influences extérieures et celle consistant à s'en inspirer. Cette dernière a été particulièrement importante lors du Mouvement des Cent Jours (1898), plus encore lors de la mise en place des Nouvelles Politiques¹⁵⁷ à la fin de la dynastie des Qing (années 1900), et on la retrouve également dans le Mouvement du 4 Mai (1919). Cette politique, tentée plusieurs fois par le passé, porte cette fois ses fruits (Vogel, 2011), mais entraîne également des changements majeurs sur lesquels nous reviendrons dans la section suivante. Ceci dit, en confiant aux universités un rôle de premier plan dans le développement du pays, Deng revient aussi à la politique menée dans les premières années de la Chine nouvelle.

¹⁵⁴ L'objectif est de moderniser l'agriculture, l'industrie, les sciences et la technologie, ainsi que l'armée.

¹⁵⁵ 赶超世界先进水平.

¹⁵⁶ « La politique de 'l'auto-renforcement' (*zhiqiang*), initiée dans les années 1860 et consistant à introduire en Chine les techniques occidentales sans toucher aux institutions, politique à laquelle va s'opposer une faction appelée le parti des Purs (*qingliu*) » (Paulès, 2013, p. 5).

¹⁵⁷ *Xinzheng*.

2) Le contexte universitaire

Éducation et science sont les deux grandes priorités de Deng et doivent servir la modernisation du pays (Zha, 2011, p. 24). Les universités se voient ainsi confier le double rôle de former des personnes capables de mettre en place cette modernisation et de développer la recherche, en particulier dans le domaine des sciences – comprendre ici sciences ‘exactes’ – et de la technologie. Il s’agit, en quelque sorte, de remettre les universités en marche, après plusieurs années de fortes turbulences. Ainsi, le poids de l’endoctrinement politique diminue au profit d’une focalisation sur la formation académique.

La fin de l’égalitarisme à marche forcée

Les réformes mises en place à partir de 1977 marquent non seulement un retour à mais également un renforcement de l’élitisme. « L’amélioration de la qualité¹⁵⁸ » est au cœur de la nouvelle politique dès 1978, et la question des inégalités de l’accès au système éducatif n’est plus considérée que comme un objectif général, le discours officiel affirmant désormais que si la sélection des meilleurs permet la modernisation du pays, celle-ci profitera en retour à l’ensemble de la société (Liu, 2011, pp. 175-176). Le symbole de ce retournement – et il s’agit là d’un revirement majeur par rapport à la période précédente – est le rétablissement en 1977 du concours d’entrée à l’université, après onze années d’interruption (Hayhoe, 1996, p. 119) : les étudiants sont à nouveau recrutés sur critères académiques et non sur l’origine familiale ou sur critères idéologiques (Dai, 2010, p. 277). Nous reviendrons dans le chapitre V sur cette « génération 77 », dont font partie nombre de dirigeants chinois de nos jours à tous les niveaux de la hiérarchie¹⁵⁹.

La revanche des universités

Enfin, les universités vont jouer un rôle majeur durant cette période en aidant le pays à se reconnecter avec le monde. L’un des éléments essentiels des Nouvelles Politiques, mises en place à la fin de la dynastie des Qing, consistait à envoyer des étudiants dans des pays développés et à recevoir de ces mêmes pays des experts (Paulès, 2013, p. 6). Deng ne mènera

¹⁵⁸ 提高质量.

¹⁵⁹ Pour prendre des exemples très variés : Li Keqiang, actuellement Premier ministre de la Chine, fait partie de cette génération de même que, dans le monde universitaire francophone, Li Keyong, Président de l’*Université des Études étrangères du Sichuan*.

pas une autre politique en lançant sa Politique de Réformes et d'Ouverture, lui qui, en 1920, à l'âge de 16 ans, avait fait partie, avec Zhou Enlai, du mouvement des étudiants-ouvriers chinois en France. Dès juin 1978, Deng encourage, dans un discours célèbre, le pays à envoyer des dizaines de milliers d'étudiants à l'étranger pour y faire des études. De fait, les premiers départs avaient déjà eu lieu, dès 1977 (Dai, 2010, p. 274). En parallèle, la Chine s'ouvre à nouveau aux experts étrangers qui arrivent en grand nombre dès la fin des années 1970, la reprise du recrutement d'enseignants étrangers natifs étant décidée en 1978¹⁶⁰ (Lam, 2005, pp. 78-81). Ainsi peut-on affirmer qu'en ouvrant à nouveau leurs portes, les universités les ouvrent également à l'étranger. Dans ce contexte d'ouverture, quelle place occupent les départements de langues étrangères ?

3) L'enseignement universitaire des langues étrangères

Afin de faire entrer la Chine dans le 'monde moderne', l'ouverture du pays sur l'extérieur devient une priorité. L'élan brisé avec l'éclatement de la Révolution culturelle renaît de ses cendres et l'enseignement universitaire des langues étrangères, qui avait connu des prémices de développement dans la deuxième moitié des années 1950 et au début des années 1960, connaît alors un développement important. Les langues étrangères sont au cœur de la nouvelle politique et ce, dès 1977, au point que Dai parle d'une « nouvelle donne » (2010, p. 271) sur laquelle toutes les références bibliographiques consultées s'accordent : on peut effectivement parler de véritable retournement par rapport aux périodes précédentes. Ainsi une langue étrangère, en l'occurrence l'anglais, devient l'une des quatre épreuves obligatoires retenues pour le nouveau format du concours d'entrée à l'université. Dès septembre 1978, une grande conférence, suivant celle sur l'éducation, est organisée à Pékin afin de faire le bilan des erreurs du passé et de réorganiser et étendre l'enseignement des langues étrangères – de fait, surtout l'anglais – à tous les niveaux du système éducatif chinois (Dai, 2010, pp. 277-278 ; Lam, 2005, p. 79).

¹⁶⁰ Pour le français, on peut signaler la venue d'Henri Besse en 1981, comme il nous l'a lui-même confié.

4.3 Retour sur l'offre universitaire de français

Les tendances observées avec la troisième vague se confirment, à savoir la place croissante des universités pluridisciplinaires (deux sont concernées par cette vague contre un institut spécialisé). D'un point de vue géographique, si l'on compte une ouverture à Pékin, les deux autres ouvertures ont lieu dans des provinces périphériques : l'Anhui et le Fujian, signe que la diversification se poursuit, aussi bien d'un point de vue géographique que par rapport aux types d'universités. Effectivement, l'établissement concerné – l'*Université normale de la Capitale* – est spécialisé en éducation (comme l'était l'*Institut normal de Shanghai*, voir troisième vague), ce qui diffère relativement des instituts spécialisés des première et deuxième vagues (en contact avec le monde extérieur). Un timide développement au niveau du deuxième cycle est également à signaler : en 1977, l'*Université des Études internationales de Shanghai* est autorisée à ouvrir le niveau maîtrise, faisant passer à trois le nombre d'universités proposant ce niveau en français. Il aura donc fallu attendre plus de 20 ans pour cela.

Conclusion pour la quatrième vague

Pour cette troisième vague, ce qui surprend, eu égard à tout ce que l'on sait de l'importance des langues étrangères dans la politique mise en place par Deng, c'est sa modestie : trois établissements sur trois ans, ce qui en fait la vague la plus faible, de loin, depuis 1952. Nous reviendrons sur cette question dans la section suivante.

5. Aucune ouverture de 1980 à 1990

5.1 Aperçu général

Aucune spécialité universitaire de français n'ayant été ouverte entre 1980 et 1990, pourquoi consacrer cette cinquième section à une « non-vague » ? La raison est double : il s'agit d'une part de la période la plus longue sans ouverture de spécialités de français depuis 1952, et de l'autre, parce que l'existence de cette « non-vague » est très paradoxale, les années 1980 étant la période pendant laquelle la Politique de Réformes et d'Ouverture de Deng s'est déployée avec son pendant, un besoin de langues étrangères, semble-t-il, partout criant. Il apparaît de ce fait nécessaire de s'arrêter tout autant sur cette période que sur son historiographie.

5.2 Éléments contextuels (1980-1990)

1) Le contexte sociopolitique

Réformer, le nouveau leitmotiv du régime

Les années 1980 voient la mise en place des réformes voulues par Deng, mais aussi une succession de débats contradictoires sur la pertinence et l'opportunité de ces réformes. Au point de vue économique, le pays entame durant cette décennie sa transition progressive d'une économie hyper centralisée et planifiée à une « économie socialiste de marché ». Il s'agit encore d'un « capitalisme marginal » (Rocca, 2010, p. 30). Au point de vue diplomatique, on assiste à un début de reconnaissance internationale : coopération avec les États-Unis, rapprochement avec l'URSS... (Bergère, 2000, pp. 248-250).

Bataille de mémoires et ouverture politique

L'ouverture prônée par Deng Xiaoping est également une période de remise en question d'un certain passé. Ainsi, plusieurs décisions politiques prises depuis 1949 sont présentées comme des erreurs commises par le régime, Mao en tête. C'est ainsi le cas lorsque Deng fait le bilan de l'œuvre de Mao Zedong (résumé par le slogan « 70% de bon, 30% d'erreurs¹⁶¹ ») ; c'est aussi le cas avec la Résolution historique du PCC de 1981 qui condamne officiellement la Révolution culturelle ; c'est enfin le cas lorsqu'est proposée (imposée ?) une lecture élargie des limites chronologiques de la Révolution culturelle, de 1966 à 1976 (Bonin, 2004, p. 16). Si cette remise en question constitue une manière d'ouvrir le débat historique, c'est aussi une manière de le clore : le bilan ayant été effectué et les erreurs reconnues officiellement, il n'est plus nécessaire d'y revenir. Il s'agit ainsi « d'une reconnaissance (limitée et encadrée) des erreurs du passé¹⁶² ». Toujours est-il que cette timide ouverture entraîne un vent d'enthousiasme chez de nombreux Chinois durant la période 1981-1989, notamment sur les campus universitaires comme nous allons le voir à présent.

¹⁶¹ Pour plus de détails, voir Bergère (2000, p. 168).

¹⁶² « En Chine, l'anniversaire de la Révolution culturelle fâche les princes rouges », article paru dans le journal Le Monde le 14 mai 2016.

2) Le contexte universitaire

La restauration du système universitaire chinois

Avec la Politique de Réformes et d'Ouverture, les universités et les universitaires¹⁶³ prennent une certaine revanche sur un passé récent qui les a particulièrement malmenés. Le système universitaire chinois est réhabilité dans les années 1980 (Banque mondiale, 1997, p. 2) et à partir de 1985¹⁶⁴, une série de réformes donne petit à petit aux universités un statut de personnes légales, leur permettant de gagner en autonomie et de commencer à pouvoir prendre des décisions concernant le recrutement des étudiants, le développement de leurs programmes (choix des programmes et des manuels) et la recherche. Même si l'on reste encore, au moins officiellement, sur le modèle soviétique mis en place en 1952 (l'*Académie chinoise des Sciences* reste le lieu principal de la recherche), celui-ci évolue : les universités obtiennent le droit, à partir du milieu des années 1980, de développer des projets de recherche et de faire des demandes de subvention pour ces derniers (Zha, 2011, pp. 24-25), devenant ainsi progressivement des centres d'enseignement et de recherche (Banque mondiale, 1997, p. 3). Parallèlement, certaines universités commencent à devenir ou redevenir pluridisciplinaires¹⁶⁵. De plus, la mise en place progressive d'un système capitaliste qui ne dit pas son nom implique une redéfinition du contenu et des objectifs des formations universitaires. La priorité est à l'amélioration de la qualité et à la (re)structuration des disciplines universitaires, et des réformes curriculaires d'envergure sont entamées pour répondre aux besoins nouveaux de l'économie : élargissement de l'offre de formation et mise en place de nouveaux programmes, incluant des niveaux postgradués (Banque mondiale, 1997, p. 3).

Les étudiants dans les années 1980

Le passage à une « économie socialiste de marché » a aussi un impact considérable sur la vie des étudiants. Une fois diplômés, ils étaient auparavant automatiquement affectés par le gouvernement à un poste dans l'une des entreprises du pays, alors toutes publiques. Ce n'est

¹⁶³ Une demande récurrente des intellectuels, dès la mort de Mao et l'arrestation de la Bande des Quatre, était la restauration des « institutions des dix-sept ans » (ndlr : le système universitaire entre 1949 et 1966 qui avait plus ou moins fonctionné sur des critères rationnels) et celle du concours national d'entrée à l'université (Zhang, 2003, pp. 83-84).

¹⁶⁴ *Décision du Comité central du PCC sur la réforme du système éducatif.*

¹⁶⁵ Exemple : l'*Université Fudan* (Hayhoe, 2006, p. 183).

progressivement plus le cas dans les années 1980. Concernant la mobilité vers l'étranger, les étudiants obtiennent, en 1981, le droit d'utiliser leur fonds propres pour étudier à l'étranger, et l'année 1985, année charnière, est caractérisée par la suppression du contrôle étatique pour les départs¹⁶⁶. En conséquence, à partir des années 1980, le nombre d'étudiants chinois partant à l'étranger croît considérablement (Dai, 2010, pp. 273-275), passant de 860 en 1978 à 19 000 en 1994 (Banque mondiale, 1997, p. 2). Néanmoins, et nous y reviendrons dans le chapitre suivant, ces premières mobilités sortantes sont surtout le fait d'enseignants d'âge moyen et de directeurs déjà en poste (Banque mondiale, 1997, p. 2), qui partent, soit dans le cadre de projets d'organismes internationaux (Banque mondiale, UNESCO...), soit dans le cadre de relations bilatérales¹⁶⁷, en Occident essentiellement, pour se perfectionner, voire y acquérir un diplôme¹⁶⁸.

Les universités sont désormais indispensables au développement du pays, à son ouverture et à sa modernisation, par les formations qu'elles offrent, mais aussi parce qu'elles permettent à la Chine, isolée depuis plusieurs années, de renouer avec le monde extérieur (Hayhoe, Li, Lin, Zha, 2011, p. 462).

L'ouverture, mais jusqu'à quel point ?

Les universités chinoises connaissent, particulièrement dans la première moitié des années 1980, une véritable période de renaissance et d'effervescence intellectuelle. Un vent d'enthousiasme, d'espoir et de liberté académique souffle sur les campus chinois et les acteurs de l'époque le disent sans détours¹⁶⁹. Un symbole fort de cette ouverture académique est la réouverture, au début des années 1980, des départements de sociologie, discipline interdite pendant des décennies¹⁷⁰. Nous assistons à une ouverture politique partielle dans les universités, qui se manifeste par des débats et des revendications formulées de plus en plus ouvertement, jusqu'au coup d'arrêt brutal mis aux manifestations de la place Tien An Men en

¹⁶⁶ Auparavant, c'est le gouvernement qui sélectionnait et envoyait les étudiants chinois à l'étranger (Dai, 2010, p. 274).

¹⁶⁷ Pour des informations plus détaillées, voir Hayhoe, 1996, pp. 134-141.

¹⁶⁸ Hayhoe, 1996, p. 119

¹⁶⁹ Ruth Hayhoe décrit bien cette partie dans le chapitre 4 de son ouvrage de 1996 (Hayhoe, 1996). J'ai moi-même recueilli beaucoup de témoignages allant dans ce sens.

¹⁷⁰ Il faut donc parler de renaissance puisque les sociologues chinois étaient très actifs avant l'interdiction de la discipline (voir à ce propos les travaux d'Aurore Merle).

juin 1989, rappelant aux différents protagonistes que tel n'est pas le sens que le gouvernement souhaitait conférer au mot « ouverture ». Il ne s'agit pas en effet d'être « ouvert » à d'autres idées ni de ce fait de s'orienter vers un système de pluralisme politique : « Le tournant autoritaire de 1989 représente un moment décisif dans la mesure où le régime met fin à la relative ouverture dans le domaine de la liberté d'expression qui s'était fait jour » (Paulès, 2013, p. 14).

3) L'enseignement universitaire des langues étrangères

Les années 1980 sont celles d'une très forte restructuration de l'enseignement des langues étrangères : développement de matériel pédagogique¹⁷¹, redéfinition des programmes nationaux, mise en place d'examens nationaux, multiplication des conférences et autres séminaires¹⁷² (en linguistique appliquée, en didactique des langues...). Une langue va surtout bénéficier de ce nouvel élan : l'anglais¹⁷³, déclaré en 1982 principale langue étrangère dans l'enseignement secondaire, de même que dans l'enseignement supérieur, tant et si bien que l'on peut parler d'un début de massification de l'enseignement de cette langue à tous les niveaux du primaire au supérieur¹⁷⁴. Dès 1987 sont mis en place des examens universitaires nationaux d'anglais pour les étudiants des autres spécialités¹⁷⁵. L'anglais voit ainsi sa prééminence réaffirmée dans tout le pays et à tous les niveaux sur toutes les autres langues étrangères, position qu'il occupe encore aujourd'hui. L'anglais représente également un bon exemple de l'amélioration qualitative des universités puisque c'est dans les années 1980 que l'ELT se constitue véritablement en discipline universitaire en Chine (Lam, 2005, pp. 78-79). Les réformes de Deng ont incontestablement transformé l'enseignement des langues étrangères (tant aux niveaux primaire et secondaire que dans les universités) qui connaît, lui

¹⁷¹ En 1980, création d'équipes en charge de développer du matériel pédagogique pour plusieurs langues.

¹⁷² En 1980, premier colloque « Linguistique appliquée et enseignement de l'anglais » tenu à Canton. En 1986, première participation officielle d'une délégation chinoise à la conférence annuelle TESOL "Teaching English to Speakers of Other Languages" (Lam, 2005, p. 79).

¹⁷³ Le nom donné à cette période par Lam est significatif : « L'anglais pour la modernisation du pays » (Lam, 2005, p. 78).

¹⁷⁴ L'enseignement des langues étrangères (dans les faits, de l'anglais) doit être « comme un dragon », c'est-à-dire se faire de manière continue du primaire au supérieur (Lam, 2005, p. 79).

¹⁷⁵ Examens nationaux appelés *College English* et destinés aux étudiants non spécialistes de langue.

aussi, sa modernisation et son ouverture. Si l'ensemble de ces transformations concernent particulièrement l'anglais, elles touchent aussi les autres langues.

Les années 1980 : un âge d'or pour l'enseignement des langues étrangères ?

L'idée d'un âge d'or est souvent mise en avant dans la bibliographie. En fait, toutes ces réformes sont surtout qualitatives. Effectivement, si le nombre de diplômés de langues étrangères augmente durant cette période comme dans d'autres domaines (Banque mondiale, 1997, p. 2), le cadre général reste celui d'un système éducatif élitiste : en 1993-94, seuls 4,5% des élèves du secondaire accèdent à l'enseignement supérieur (Banque mondiale, 1997, p. 7). Ainsi, le nombre d'universités enseignant les langues étrangères n'augmente pas de manière significative, à l'exception du cas de l'anglais. Au contraire, c'est plutôt le déploiement des formations existantes aux niveaux des deuxième et troisième cycles qui est décidé dès 1981 (Lam, 2005, p. 79) et la tentative de mise en place d'une politique cohérente pour les langues étrangères, politique qui avait été initiée en 1956, mais dont il a fallu attendre plus de 20 ans pour qu'elle soit appliquée (Ross, 1992, p. 242). Enfin, il ne semble pas que le nombre de langues étrangères enseignées augmente de manière significative ; ce sont toujours les cinq mêmes langues qui restent proposées : l'anglais, le russe, le japonais, le français et l'allemand. Un dernier fait à noter est la stabilisation de l'enseignement des langues étrangères : en 1982 par exemple, c'est la première fois depuis 1949 que des élèves du secondaire finissent leur cycle sans qu'il n'y ait eu de changements dans leur programme d'anglais pendant leur parcours (Ross, 1992, p. 243).

5.3 Retour sur l'offre universitaire de français

Tel qu'indiqué au début de cette section, il n'y a aucune ouverture de programmes de français pendant dix ans, de 1980 à 1990. Pourtant, l'historiographie s'accorde sur le fait que la période 1976-78 ouvre une nouvelle ère pour l'enseignement des langues étrangères en Chine. Ainsi, l'absence d'ouverture de programmes de français dans les années 1980 interroge : cela invalide-t-il, dans le cas du français, les propos sur l'image et le rôle des langues étrangères suite à la mise en place de la Politique d'Ouverture ? En voici deux exemples :

Désormais, à la réputation sociale que représente l'apprentissage des langues étrangères, s'ajoute la richesse matérielle. Les langues étrangères deviennent ainsi rentables financièrement (Dai, 2010, p. 272).

(...) the Reform and Opening Policy made it absolutely necessary for the Chinese to learn English and other foreign languages. More and more educational, occupational and economic advantages became attached to learning English and other foreign languages (Lam, 2005, p. 78).

S'il n'est pas aisé d'expliquer cet arrêt soudain de la croissance du nombre de programmes universitaires de français de premier cycle, plusieurs constats peuvent être posés. Tout d'abord, le français est, encore une fois, en phase avec ce qui se passe pour les autres langues étrangères : parmi les universités recensées dans le cadre de l'enquête sociohistorique, rares sont celles qui ouvrent une spécialité de langues étrangères dans les années 1980. Cette nouvelle ère ne se traduit pas par une augmentation conséquente de l'offre de français¹⁷⁶ ni probablement, d'autres langues étrangères (à l'exception de l'anglais). Deuxièmement, les années 1980 sont surtout marquées par une structuration (ou une restructuration) de l'enseignement des langues étrangères et plus généralement des disciplines universitaires, entamée en 1977, voire même plus tôt. C'est donc à un développement qualitatif auquel on assiste principalement (rédaction d'un nouveau programme national de français en 1987 à titre d'exemple) ; si développement quantitatif il y a, c'est au niveau des deuxième et troisième cycles universitaires. On observe ainsi un déploiement aux cycles gradués de certains programmes existants, avec une vague de créations de programmes de maîtrise (la plus importante depuis 1949) et plus secondairement de doctorat, comme on peut le constater sur le tableau ci-dessous. C'est la première et la dernière fois que ce phénomène sera observé dans l'histoire des programmes universitaires de français depuis 1949 : on ouvre davantage de programmes de maîtrise que de programmes de premier cycle (*benke*).

¹⁷⁶ Pour mener une analyse complète, il faudrait pouvoir quantifier l'augmentation des effectifs étudiants durant cette période : une augmentation importante pourrait laisser croire que le « besoin » croissant de locuteurs de langues étrangères aurait été comblé non par l'augmentation du nombre de programmes mais par le recrutement. Je n'ai pu récolter de données chiffrées à ce propos mais tout indique que ce ne fut pas le cas. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, les anciens étudiants de cette époque mentionnent tous la grande faiblesse des effectifs (ndlr, comparativement à aujourd'hui).

Tableau X. Ouvertures de programmes de deuxième et troisième cycles entre 1980 et 1990

Nom des établissements (Les noms sont de l'époque)	Province (Ville)	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle
Institut des Langues étrangères de Shanghai	Shanghai (Shanghai)	1956	1977	1985
Université de Nankin	Nankin (Jiangsu)	1952	1981	
Institut des Langues étrangères du Guangdong	Canton (Guangdong)	1965	1982	
Université de Wuhan	Wuhan (Hubei)	1973	1985	
Université Fudan	Shanghai (Shanghai)	1970	1985	
Institut des Relations internationales	Pékin (Pékin)	1960	1985 (1979)	
Université de Pékin	Pékin (Pékin)	1952	1956	1987

Il faut garder à l'esprit, et c'est la troisième observation, que la Chine dans les années 1980 n'est pas encore entrée dans une éducation de masse : il s'agit au contraire d'un système élitiste qui est (re)mis en place en 1977. Le quatrième constat porte sur la demande sociale qui ne peut pas, encore, s'exprimer : certes, 1978 est souvent présentée comme le retour du social avec la réapparition de plusieurs acteurs, mais les choses se mettent en place progressivement et le gouvernement maintient un contrôle important. Enfin, la dernière observation est qu'il ne faut pas surinterpréter la Politique de Réformes et d'Ouverture : certes les langues jouent un rôle indubitable, dû à un besoin que l'on devine *de facto* du fait de l'ouverture (progressive) du pays, mais la priorité est surtout donnée au développement de l'économie, et non à l'éducation comme cela avait été le cas à partir de 1970 et surtout 1972¹⁷⁷.

Ainsi, ce besoin croissant de locuteurs de langues étrangères, d'anglais, mais également d'autres langues, présent dans la bibliographie existante, est très probablement à nuancer.

¹⁷⁷ Ainsi, entre 1980 et 1993, on observe une baisse des inscriptions dans les disciplines de base comme les sciences naturelles et l'agriculture ainsi que les sciences sociales et les humaines ; en revanche, la plus forte augmentation concerne les formations d'ingénieurs (37% de toutes les inscriptions en 1993) et les disciplines appliquées comme le droit, la finance et l'économie (Banque mondiale, 1997, p. 65). On constate également un fort développement des universités polytechniques (voir Angeloff, 2010, pp. 62-63).

6. Cinquième vague : de 1990 à 1998

6.1 Aperçu général

Tableau XI. Liste des ouvertures de spécialités universitaires de français entre 1990 et 1998

Année	Nom des universités et instituts concernés	Nom de ces établissements aujourd'hui
1990	Université du Shanxi	山西大学 Université du Shanxi
1993	Université de Hangzhou	浙江大学 Université du Zhejiang
1993	Université de l'Automobile	武汉理工大学 Université de Technologie de Wuhan
1994	Université du Shandong	山东大学 Université du Shandong
1995	Université de Xiangtan	湘潭大学 Université de Xiangtan
1998	Université du Hebei	河北大学 Université du Hebei

À l'exception de deux ouvertures isolées, entamant et clôturant ce cinquième mouvement (l'*Université du Shanxi* en 1990 et l'*Université du Hebei* en 1998), cette vague s'étale essentiellement sur trois années : 1993, 1994 et 1995 et concerne, au total, six universités. Pour toute cette période (1990-1998), le total des créations (+ 6) est inférieur à celui de chacune des trois premières vagues.

6.2 Éléments contextuels (1990-1998)

1) Le contexte sociopolitique

Although China gained tremendous goodwill through its Open Door policy during the 1980s, this goodwill suffered a severe setback at the turn of the decade because of the 1989 Tiananmen Incident. By the turn of the decade, China was in need of an opportunity to raise international grace again (Lam, 2005, p. 82).

À la bienveillance affichée à l'égard de la Chine par de nombreux pays et organismes internationaux succède une grande méfiance (Hayhoe, 1996). Le gouvernement chinois tente de ce fait de reconquérir une stature internationale, et aux atermoiements sur la ligne directrice à suivre dans les années 1980 succède une accélération des réformes dans le domaine

économique. C'est effectivement dans ce domaine, grâce à de nombreux accords commerciaux, que la Chine s'apprête à reconquérir le terrain perdu. En interne, cela se traduit par le fameux slogan de Deng : « Enrichissez-vous, mais ne faites pas de politique ». L'accélération des réformes dans le but de développer le pays et moderniser l'économie est plus que jamais à l'ordre du jour, de même que la fermeture politique, ce qui nous rappelle à quel point l'Ouverture prônée par Deng ne constitue qu'un moyen de moderniser la Chine (Liu, 2011, p. 175) et non pas une fin en soi.

2) Le contexte universitaire

Le début de « l'industrialisation de l'enseignement supérieur » (教育产业化)

1989 constitue un véritable coup d'arrêt à l'ouverture politique et intellectuelle des universités. Néanmoins et paradoxalement, la décennie suivante sera celle d'un développement tous azimuts de l'enseignement supérieur chinois, ce qu'en Chine on appelle son « industrialisation ». Impulsé d'en haut, probablement à la suite des déclarations de Deng Xiaoping sur l'échec de la Réforme dans le domaine de l'éducation¹⁷⁸, un vent de réformes d'envergure, menées à une vitesse impressionnante à partir de 1992-93, s'abat sur les universités chinoises, et dont le paysage universitaire actuel résulte. Non seulement l'investissement dans l'éducation, notamment dans les zones urbaines et dans l'enseignement supérieur, est massif durant cette période (Rocca, 2010, p. 45), mais les universités en particulier connaissent leur plus grande réforme depuis 1952.

Le gouvernement chinois a réalisé que ce système très spécialisé et sectorisé n'était pas efficace et avait échoué à s'adapter aux changements sociaux apportés par l'économie socialiste de marché (Li, Ling et Gong, 2011, p. 223).

Ces réformes structurelles d'envergure – restructuration, décentralisation et fusions – vont grandement remodeler le paysage universitaire chinois. La décentralisation¹⁷⁹ (qui ne concerne pas uniquement le système éducatif) consiste à confier aux provinces et municipalités autonomes la gestion de la plupart des universités, le gouvernement central se gardant la

¹⁷⁸ Effectivement, le numéro un chinois lui-même, le père des réformes et de la modernisation, Deng Xiaoping, déclare, au cours de son célèbre voyage d'inspection de 1992 à Shenzhen que l'éducation est le plus grand échec des Réformes : 邓小平曾说过，“改革开放最大的失误 是教育”。

¹⁷⁹ « A cette fin, les provinces ont la responsabilité de l'enseignement supérieur professionnel, le pouvoir de décider de l'ouverture de nouvelles institutions et celui de gérer leur plan d'admissions en fonction de leurs besoins » (Bel, 2014b, p. 33).

gestion des meilleures, ces dernières devant répondre aux besoins du développement du pays et servir de modèle aux autres universités ; les universités provinciales doivent répondre aux besoins de l'économie locale et régionale, l'ensemble étant piloté par chaque province ; les universités elles-mêmes obtiennent davantage d'autonomie pour leur propre développement¹⁸⁰. Cette politique de restructuration consiste également à mettre en place un nouveau modèle : l'université pluridisciplinaire, regroupant plusieurs instituts spécialisés. À cet égard, de plus en plus d'établissements d'enseignement supérieur obtiennent le droit de prendre (ou reprendre) le nom d'« université ». Cette réorganisation est concomitante à celle des ministères chinois lancée à partir de 1998 : désormais et sauf exception, seuls le Ministère de l'Éducation et les provinces peuvent gérer les institutions d'enseignement supérieur. Ainsi, de nombreux instituts spécialisés administrés auparavant par des ministères spécialisés sont intégrés dans de nouvelles universités et / ou gérés directement par les provinces. Cette restructuration entraîne également une uniformisation du système universitaire : effectivement, à la multiplication des administrations correspondait une très grande variété de normes, types de diplôme, durées d'études... Ces réformes d'envergure, qui impliquent également une diversification des financements (les provinces et municipalités autonomes sont appelées à investir de même que le secteur privé), constituent une remise en cause radicale du modèle soviétique. Si de nombreuses universités conservent leur nom de l'époque, elles sont désormais quasiment toutes pluridisciplinaires et impliquées tout aussi bien dans la formation que la recherche. Le dernier élément majeur de ces réformes est la massification du système d'enseignement supérieur chinois, sur laquelle nous reviendrons dans la section suivante. Cette restructuration et les fusions qu'elle implique ont pour conséquence de faire baisser considérablement le nombre d'universités relevant du gouvernement central, le nombre total d'universités diminuant lui aussi¹⁸¹.

¹⁸⁰ Volume des admissions d'étudiants, établissement de programmes, nomination des personnels, développement professionnel, budget...

¹⁸¹ Selon Ngok et Guo, en 1998, 207 institutions avaient fusionné en 84 nouvelles universités (2008, p. 551). Ainsi compte-t-on, en 2011, 1.090 universités dont 106 relevant des autorités centrales de Pékin (73 du Ministère chinois de l'Éducation), 614 des autorités provinciales, le reste (370) étant privées, sans compter les centaines d'autres établissements d'enseignement supérieur (enseignement court ou professionnel). Source : Ministère chinois de l'Éducation.

La vie étudiante

La vie des étudiants se trouve peu à peu transformée par les réformes mises en place. Les études deviennent progressivement payantes avec la généralisation des droits d'inscription dans les universités en 1997 (Liu, 2011, p. 13) et d'autre part, la remise en cause complète d'une économie hyper centralisée et planifiée dans les années 1980 a des conséquences très importantes sur la destinée des étudiants : une fois diplômés, ils ne sont plus automatiquement affectés par le gouvernement à un poste dans l'une des entreprises du pays (ces dernières sont d'ailleurs de plus en plus nombreuses à être privatisées).

L'internationalisation des universités

Le programme 211, lancé en 1993, a pour but de préparer les 100 meilleures universités pour le XXI^e siècle ; s'il vise à améliorer la qualité générale des universités, il a aussi pour but de les inciter à développer une politique d'internationalisation. Néanmoins, c'est avec le programme 985 que cette dimension sera considérablement plus affirmée.

3) L'enseignement universitaire des langues étrangères

Dans les années 1990 :

As a professional discipline, ELT in China also became more international (...). Collections of essays often covering various conferences on ELT were published in China (...). At the same time, syllabi and materials from primary school to adult education were designed or revised during this period (Lam, 2005, p. 82).

L'enseignement des langues étrangères est marqué par les transformations économiques et sociales, de plus en plus fortes dans les années 1990 :

Le concept d'éducation doit être revu à la lumière du passage de la Chine à l'économie de marché : l'époque est révolue où l'école formait et l'État disposait. En d'autres termes, le monde éducatif, et peut-être surtout l'E/A des langues étrangères, ne peuvent plus rester coupés du monde professionnel. Au contraire, ils doivent, comme d'autres secteurs, se confronter à la concurrence et s'adapter à la demande sociale qui est en constante évolution (Fu, 2006, p. 29).

6.3 Retour sur l'offre universitaire de français

La reprise des ouvertures de programmes de français dans les années 1990 est liée aux réformes mises en place à partir de 1992-93, ce qui explique l'accélération du rythme de cette

vague à partir de 1993. Les programmes de français sont effectivement ouverts dans des universités touchées par ces restructurations. Plusieurs cas de figures coexistent.

Fusion

Concernant les fusions, un bon exemple est fourni par l'*Université de Hangzhou*. Cette dernière ouvre un programme de français en 1993, programme qui sera intégré¹⁸², comme tout l'établissement, dans une nouvelle université, pluridisciplinaire : l'*Université du Zhejiang*. Directement gérée par le Ministère de l'Éducation, elle est le symbole représentatif de ces nouvelles universités pluridisciplinaires qui doivent servir de modèle aux autres, répondre aux besoins du développement national et accéder éventuellement au niveau mondial. Université 985, elle doit être capable d'affronter la compétition internationale, ce qui implique d'avoir une taille importante, d'être pluridisciplinaire et de disposer d'une faculté de médecine (Bel, 2014b, p. 38), d'où sa fusion avec l'*Université de Médecine du Zhejiang*. Ainsi, cette université pluridisciplinaire, souvent présentée par le gouvernement comme un exemple à suivre, propose des programmes couvrant de très nombreux domaines : arts, lettres, sciences humaines et sociales, éducation, économie et gestion, droit, agriculture¹⁸³, sciences, sciences de l'ingénieur, médecine et, bien sûr, langues étrangères. Possédant des laboratoires nationaux, des centres de recherche, des programmes postdoctoraux, elle est devenue une université de premier plan, aussi bien par ses dimensions que par la diversité et la qualité de ses programmes (Ngok et Guo, 2008, p. 551). Le français, comme les autres langues étrangères, est ainsi pris dans cette politique de restructuration universitaire massive.

Constitution d'universités pluridisciplinaires

Cette « pluridisciplinarisation » des universités implique l'ouverture de nouvelles spécialités et disciplines, entre autres de langues étrangères. L'*Université du Shandong*¹⁸⁴, par exemple, ouvre un programme de français en 1994, parallèlement à son programme de coréen ouvert en

¹⁸² Avec les autres programmes de langues étrangères, ouverts depuis plusieurs années : l'anglais, le russe, le japonais et l'allemand.

¹⁸³ La nouvelle université intègre aussi l'ancienne *Université agricole du Zhejiang*.

¹⁸⁴ 山东大学.

1992 ; elle ouvrira l'allemand en 1996¹⁸⁵ et fusionnera en 2000 avec deux autres universités¹⁸⁶ pour devenir pluridisciplinaire.

Conclusion pour la cinquième vague

Avec l'ouverture de nouveaux programmes de français dans des universités pluridisciplinaires, on tourne définitivement le dos aux tendances fortes observées aux débuts de la Chine nouvelle (première et deuxième vagues), à savoir l'ouverture de programmes dans des instituts spécialisés (en langues étrangères ou non). En revanche, certaines tendances observées lors des deux précédentes vagues se confirment, au premier rang desquelles la diversification des publics et des régions : aucune ouverture n'est enregistrée à Pékin, ni parmi les grandes villes universitaires, Canton et Shanghai n'étant plus non plus concernées ; à l'inverse, Wuhan commence d'une certaine manière à combler son retard, et des provinces périphériques inaugurent l'ouverture d'un programme de français : le Shanxi, le Zhejiang, le Shandong, le Hebei. Le Hunan quant à lui compte désormais deux programmes de français, autant que le Hubei (les deux situés à Wuhan). La diversification se mesure aussi en termes de niveau, puisque des universités moins prestigieuses sont concernées (*Universités du Shanxi, de Xiangtan et du Hebei*).

Conclusion du chapitre IV

Les programmes universitaires de français passent de 3 à 32 entre 1952 et 1999. Cette augmentation, réalisée par vagues successives, à un rythme lent et irrégulier, est essentiellement liée aux aléas de la politique menée. C'est effectivement l'une des caractéristiques majeures de cette période : face à une société très contrôlée, malgré un net relâchement à partir de 1976-78, offre et demande de langues étrangères sont avant tout décidées par le gouvernement. Peu nombreuses, les universités qui proposent un programme de français en 1999 constituent un groupe non nécessairement homogène, du fait de la diversification progressive observée à partir des années 1970. D'un point de vue

¹⁸⁵ Spécialités de langues étrangères déjà ouvertes depuis plusieurs années : anglais, japonais et russe.

¹⁸⁶ L'Université de Technologie du Shandong et l'Université médicale du Shandong.

géographique, la place de Pékin diminue, et de plus en plus de régions périphériques ouvrent des programmes de français, pour en représenter presque la moitié du total en 1999.

Tableau XII. Ouverture des spécialités universitaires de français entre 1952 et 1999 : évolution géographique

Années	En 1952	En 1957 (après la première vague)	En 1966 (après la deuxième vague)	En 1974 (après la troisième vague)	En 1980 (après la quatrième vague)	En 1999 (après la cinquième vague)
TOTAL	3	9	16	24	27	33
Dont à Pékin	2	4	7	7	8	8
	67 %	44 %	44 %	29 %	29 %	24 %
Dont à Shanghai	0	1	2	4	4	4
	0 %	11 %	13 %	17 %	15 %	12 %
Dont à Nankin	1	1	1	1	1	1
	33 %	11 %	6 %	4 %	4 %	3 %
Dont à Canton	0	1	2	2	2	2
	0 %	11 %	13 %	8 %	7 %	6 %
Dont à Wuhan	0	0	0	1	1	2
	0 %	0 %	0 %	4 %	4 %	6 %
Autres lieux (dont des régions périphériques)	0	2	4	9	11	16
	0 %	22 %	25 %	38 %	41 %	48 %
Total (en pourcentage)	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Enfin, si l'on considère les universités qui ont participé à la rédaction du programme national de français en 1988 (Martin, 2007, p. 241), une probable hiérarchie se dessine : outre les instituts de langues étrangères les plus anciens¹⁸⁷ se trouvent certaines universités pluridisciplinaires parmi les premières à avoir offert un programme de français (celles de *Pékin* et de *Nankin*, plus tardivement celle de *Wuhan*) même si toutes n'en font pas partie (ni *Sun Yat-sen*, ni *Fudan*).

Déconstruire ce qui apparaît comme évident¹⁸⁸

Comme nous l'avons vu dans la première partie du présent chapitre, l'histoire de l'offre de programmes universitaires de français en Chine depuis 1949 n'a pas nécessairement suivi l'évolution à laquelle on aurait pu s'attendre. Ce qui est frappant dans cette histoire, telle que

¹⁸⁷ *Pékin* (1950), *Shanghai* (1956), *Xi'an* (1960), *N° 2 de Pékin* (1964), *Canton* (1965).

¹⁸⁸ Formule que je dois à Joël Bellassen, Inspecteur général de chinois (France), lors de la présentation de certaines idées tirées de ma thèse à l'occasion d'un séminaire tenu à Pékin en 2016.

représentée sur le graphique N. 1, c'est sa difficulté à se plier autant aux limites chronologiques (et aux tendances qui y sont liées) qu'aux cadres explicatifs généralement mis en avant dans l'historiographie dominante concernant l'histoire de l'enseignement des langues étrangères en Chine depuis 1949. Le tableau ci-dessous synthétise ces distorsions pour l'enseignement universitaire de français.

Tableau XIII. Distorsions chronologiques

Coupures chronologiques et grandes tendances généralement mises en avant (en bleu : spécifique au français)	Ouverture des programmes universitaires de français : ce que j'observe
1949	Plutôt 1952
1964 Début des relations diplomatiques Chine-France	1964 Date non réellement décisive
1966-1976 Révolution culturelle Rejet complet de l'enseignement des langues étrangères	1970-1974 Vague relativement importante d'ouvertures de spécialités universitaires de français (1972 = année record)
1977/78 et les années 1980 Développement de l'enseignement des langues étrangères (notamment quantitatif)	1977/78 et les années 1980 Très peu d'ouvertures de programmes universitaires de français (seulement 3). Et aucune pendant 10 ans (1980-90)
2000 et après Date quasiment jamais présentée comme un tournant	2000 Début de la croissance exponentielle des ouvertures de programmes universitaires de français

Un *story-telling* qui ne fonctionne pas (toujours)

Les discours présentés sur le développement de l'enseignement des langues étrangères ne semblent pas toujours vouloir fonctionner pour l'offre de programmes universitaires de français. En effet, on note une augmentation assez importante dans la première moitié des années 1970, en « pleine Révolution culturelle », et au contraire, un développement très faible de l'offre universitaire de français après 1977, jusqu'à un arrêt complet de la croissance dans les années 1980, malgré la Politique de Réformes et d'Ouverture, malgré le « retour du social », malgré le « besoin de langues étrangères » ; enfin, comme nous le verrons dans le chapitre V, le nombre de ces programmes explose littéralement dans les années 2000 sans qu'on ne perçoive une réelle explosion des besoins. Si l'on considère les événements plus spécifiquement liés au français, le développement de l'offre universitaire de cette langue ne

s'accélère pas particulièrement après 1964. Ainsi, dans le cas du développement des programmes universitaires de français, ce que ces différents récits supposent ne se produit pas. Dans le même ordre d'idées, si l'on classe les vagues par ordre d'importance, les deux plus significatives ont lieu lors des périodes de recul supposé de l'enseignement du français (première vague) ou de rejet supposé de l'enseignement des langues étrangères (troisième vague). La plus petite vague se positionne, au contraire, juste après le lancement de la Politique d'Ouverture.

Tableau XIV. Vagues d'ouvertures de spécialités universitaires de français, classées par ordre d'importance

+ 8	Première vague	1952-57
	Troisième vague	1970-74
+ 7	Deuxième vague	1960-65
+ 6	Cinquième vague	1990-98
+ 3	Quatrième vague	1978-80

Autrement dit, il semble légitime que nous nous interroguions sur le fait que les chiffres et les dates ne disent pas ce qu'on voudrait qu'ils disent.

Enfin, quels besoins pour le français dans la Chine nouvelle ?

Dès 1949, le nouveau régime se donne les moyens d'un contrôle étatique étroit de la société et de l'économie (Liu, 2011, p. 162). Dans la construction d'une nouvelle Chine, le gouvernement central joue un rôle de premier plan en mettant en place, pour les langues comme pour les autres domaines, des formations répondant aux besoins du pays qu'il a lui-même définis. Ce contrôle de la demande sociale se concrétise par l'instauration en 1956 d'un placement automatique des étudiants diplômés dans les entreprises (Banque mondiale, 1997, pp. 4-5).

Le gouvernement décide des besoins sociaux en matière de langues étrangères. Le français suit le mouvement général. Dans sa perspective, le bien « langue française » a une valeur certaine – notamment après l'établissement des relations diplomatiques avec de nombreux pays africains francophones et avec la France –, mais qui reste inférieure à celle de l'anglais, ou même du russe pendant un moment. Or, pendant les premières années du nouveau régime, la demande en langues étrangères est faible, largement parce que le gouvernement l'a décidé

ainsi : certes, le pays est relativement isolé, mais la priorité est donnée au développement de l'industrie lourde puis de l'agriculture et de l'industrie légère, ce qui favorise les universités polytechniques et non les départements de langues étrangères (Banque mondiale, 1997 : 96), à l'exception du russe, dont la demande est poussée par le gouvernement dans le cadre de la mise en place d'une coopération technique très rapprochée avec les Soviétiques. Néanmoins, même décidés par le gouvernement, les besoins de langues étrangères ne sont pas figés. Ils évoluent en fonction des aléas politiques : la brouille avec l'URSS à partir de 1957 rend soudainement le besoin de russe moins prioritaire, la réorientation de la politique extérieure et l'établissement de relations diplomatiques avec plusieurs pays entraîne un besoin croissant d'autres langues que le russe... Cela nous montre aussi que les langues étrangères, dont l'usage était fortement limité par le contrôle étroit de la société, sont pendant très longtemps surtout liées à la diplomatie¹⁸⁹.

Ainsi, ce qui marque les trente premières années de la Chine nouvelle est l'importance de l'intervention du gouvernement, quasi seul acteur en réelle capacité d'agir, forçant les autres acteurs à s'adapter et à suivre. Acteur majeur, principal producteur de discours et d'actions, le gouvernement joue les premiers rôles, prend les décisions les plus importantes et définit le cadre de l'action. Les autres acteurs – étudiants, enseignants, universités – sont dans une situation passive, entre suivisme et stratégies de contournement et / ou de survie, selon les cas et / ou les périodes. Jusqu'en 1978, ce sont donc bien des besoins décidés en haut par un gouvernement qui, en quelque sorte, définit (et restreint) la demande sociale. L'autre fait marquant est la grande instabilité des politiques menées, notamment les politiques linguistiques et éducatives (Dai, 2010, p. 235).

À partir de 1976-78, un tournant. Mais quel tournant ?

Les années 1976-78 sont souvent présentées comme un tournant majeur de l'histoire de la Chine contemporaine, avec une réapparition des acteurs sociaux, à nouveau en capacité d'agir, ce qui devrait entraîner une dynamisation du marché. Pourtant, nous avons observé qu'il n'y

¹⁸⁹ Comme on l'a vu, dans la logique du modèle soviétique mis en place en 1952, les instituts spécialisés étaient rattachés à un ministère spécialisé. L'Institut des langues étrangères le plus prestigieux, celui de Pékin, a été, pendant des décennies, rattaché au Ministère des affaires étrangères et non à celui de l'Éducation, ce qui est assez significatif du rôle que le gouvernement donnait aux langues étrangères.

avait pas de développement quantitatif de programmes universitaires de français ni d'autres langues étrangères à l'exception de l'anglais au niveau du premier cycle. Ainsi, pour cette période, la notion de besoin est-elle également à interroger.

Au final, peut-être le mot « vague » est-il un peu exagéré. Car ce ne sont, pour chaque période de plusieurs années, que quelques ouvertures de programmes qui sont observées. Ce qui n'a rien à voir avec ce qui va se produire à partir de 2000. C'est une toute nouvelle période qui s'ouvre et qui doit donc être traitée de manière distincte.

CHAPITRE V – L’enseignement universitaire de français en Chine depuis 2000 : quelle histoire!

Introduction

Un peu à la manière des historiens du temps présent¹⁹⁰, le chapitre V traite de la période qui s’ouvre en 2000 et qui voit le nombre de programmes universitaires de français exploser. Dans ce chapitre, je souhaite terminer de répondre au premier objectif de recherche (que se passe-t-il exactement ?) et répondre au deuxième objectif de recherche, à savoir circonscrire le marché de l’enseignement universitaire des langues étrangères, de comprendre son mode de fonctionnement et la place que le français y occupe. Ainsi, il y aura successivement une focalisation sur l’offre puis sur la demande.

Concernant l’offre, et toujours dans l’exigence de rigueur énoncée dans le chapitre 1, le premier objectif sera de décrire avec précision cette croissance exponentielle des programmes de français depuis 2000, puis dans un deuxième temps de l’expliquer. Dans cette première partie, le marché de l’enseignement des langues étrangères sera donc analysé du côté des universités, en gardant toujours en tête de mieux comprendre la place et la valeur du français. Il s’agira également de présenter la situation de ces différents programmes aujourd’hui, ce qui sera effectué en deux temps : un portrait général de la situation précédant une présentation détaillée des contrastes considérables qui existent, et son corolaire, la fragilité de cette croissance. Enfin, un regard critique sera posé sur l’analyse conduite. La deuxième partie portera sur la demande, essentiellement les étudiants qui s’inscrivent dans ces programmes, autour d’une question centrale : le français représente-t-il une forme de capital ? Si oui, lequel, de quelle nature et de quelle valeur ? Cette partie nous amènera à faire des liens avec le contexte éducatif (notamment le fonctionnement du système éducatif chinois) et le contexte

¹⁹⁰ Voir par exemple, en France, l’IHTP (Institut d’histoire du temps présent), qui dépend du CNRS.

social (plusieurs concepts sociologiques importants seront mobilisés : transition sociale, stratification et mobilité sociales).

Ainsi, que ce soit du côté des acteurs institutionnels (les universités) ou des acteurs individuels (les étudiants), ce chapitre V vise à mieux comprendre en quoi le bien « langue française » peut être un objet de lutte pour des ressources dans la Chine contemporaine sur le marché des langues étrangères. Pour ce chapitre V, les deux ensembles de données ont été mobilisés : l'enquête socio-historique ainsi que les entrevues menées (dans les universités et avec des informateurs complémentaires). Des ressources documentaires ont été également exploitées en complément.

1. L'offre universitaire de français depuis 2000 : un « tsunami », vraiment ?

1.1 Une croissance à décrire

1) Analyse détaillée de cette croissance

Depuis 2000, le nombre de programmes universitaires de français (spécialité, 法语专业) connaît un développement spectaculaire et, semble-t-il, unique au monde. En 1999, avant le début de ce que l'on pourrait qualifier, pour filer la métaphore maritime, de tsunami, 32 universités offraient une spécialité de français : elles sont passées à 143 en 2014. En 15 ans, 111 universités supplémentaires ont ouvert un programme de français, soit une augmentation de 340 %! Il s'agit ainsi d'une véritable explosion de l'offre à laquelle nous assistons depuis 2000, en profond contraste avec tout ce qui avait été observé depuis 1949, comme le souligne le tableau ci-dessous :

Tableau XV. Taux de croissance annuel du nombre d'universités ouvrant une spécialité de français

Période	Taux de croissance
1949-1978	0,8 par an
1979-1999	0,35 par an
Depuis 2000	7 par an

Ramené à une base annuelle, ce rythme de croissance est tout aussi spectaculaire : depuis 2000, en moyenne, ce sont chaque année sept nouvelles universités qui ouvrent un programme de français en Chine. Si la croissance est relativement modérée de 2000 à 2002 (entre + 2 et + 4), elle est devenue impressionnante, voire très impressionnante, à partir de 2003 où pas moins de cinq ouvertures par an sont enregistrées et, parfois, plus de 10 en une seule année : + 12 en 2004, + 13 en 2006, + 12 en 2011, + 14 en 2012. Depuis 2013, le rythme s’est certes ralenti, mais se maintient toujours entre cinq et sept ouvertures annuelles. Une véritable rupture apparaît ainsi dans le rythme de cette croissance par rapport aux périodes précédentes (voir chapitre IV) : depuis 2000, on enregistre parfois plus d’ouvertures en une seule année que pour toute une décennie auparavant ; de plus, il n’est pas rare d’observer, dans une même province, deux ouvertures la même année¹⁹¹.

Une croissance des effectifs également

Cette croissance touche aussi, logiquement, les effectifs étudiants et enseignants. Selon mes données d’enquête (premier ensemble de données), en 2014, plus de 20 000 étudiants étaient inscrits dans ces programmes universitaires de français (spécialité, 法语专业), encadrés et formés par plus d’un millier d’enseignants chinois et plus de 200 enseignants étrangers.

Tableau XVI. Évolution des effectifs étudiants des programmes universitaires de français (spécialité, 法语专业) entre 1999 et 2013

Années	Nombre d’universités	Nombre d’étudiants de français
1999	32 universités	Entre 3 000 et 5 000
2014	143 universités	Plus de 20 000

Le groupe des « 32 universités historiques » représente aujourd’hui environ le quart de ces effectifs étudiants, soit un peu plus de 5 000 étudiants sur un total de plus de 20 000. On peut affirmer, même si une enquête plus élaborée aurait pu être menée, notamment dans les archives des universités, que la majorité de ces 32 universités avaient, en 1999 (soit avant le mouvement de massification de l’enseignement supérieur) des effectifs inférieurs, voire bien inférieurs à ceux d’aujourd’hui. Autrement dit, le nombre d’étudiants inscrits dans des

¹⁹¹ Exemples de provinces avec deux ouvertures de section la même année : Hebei, Hubei, Jiangxi, Liaoning en 2004, Shandong en 2005 et en 2007, Sichuan en 2006, Zhejiang en 2008, Jiangsu en 2010...

programmes de français (spécialité, 法语专业) ne dépassait pas 5 000 en 1999 et les informations parcellaires que j'ai recueillies me permettent de situer plutôt ce nombre entre 3 000 et 4 000 pour toute la Chine.

Le deuxième cycle également concerné

Une croissance, réelle, mais de bien moindre importance, est également à noter au niveau du deuxième cycle universitaire : le rythme des ouvertures de programmes de niveau maîtrise s'est largement accéléré ces dernières années, bien que restant très irrégulier : entre + 0 et + 4 selon les années. 37 universités offrent un master en études françaises (chiffre de 2014). Les effectifs s'élèvent à près de 700 étudiants sur toute la Chine, mais leur répartition est assez inégale. Il faut noter que cette augmentation ne concerne quasiment pas le niveau doctoral.

Concernant la croissance exponentielle des programmes de français de premier cycle, commencée en 2000 et d'une ampleur inouïe, un élément de continuité est à noter : le début de la diversification, observée lors des dernières vagues (voir chapitre IV), aussi bien d'un point de vue géographique qu'en termes de niveau, se confirme pour cette période.

2) Une diversification confirmée et accentuée

Une croissance à tous les niveaux

Comme l'indique le tableau ci-dessous, le français est désormais présent à tous les niveaux de l'enseignement supérieur et concerne tous les types d'universités existant en Chine : depuis 2000, des programmes de français (spécialité, 法语专业) ont été ouverts dans des universités d'élite¹⁹², dans des universités de première catégorie et des universités 211, dans des universités de deuxième et troisième catégories (2A et 3A), de même que dans des établissements de niveau inférieur, proposant des formations de trois ans (diplômes universitaires de premier cycle de *zhuanke*, établissements de niveaux 1B et 2B).

¹⁹² Presque la moitié des universités « 985 » disposent d'un programme de français – 17 sur 39 – ainsi que six des neuf universités constituant la ligue C9 : l'*Université Fudan*, l'*Université de Nankin*, l'*Université de Pékin*, l'*Université Jiaotong de Shanghai*, l'*Université Jiaotong de Xi'an* et l'*Université du Zhejiang* (n'ont pas de spécialité de français : l'*Université Tsinghua*, l'*Université des Sciences et Technologies de Chine* et l'*Institut de Technologie de Harbin*).

Tableau XVII. Croissance des programmes universitaires de français par niveau d'établissement de 2000 à 2013

Années	Variation (dont <i>zhuanke</i>)	Niveau <i>benke</i>					Niveau <i>zhuanke</i>	Total
		985	Première catégorie (1A)	Deuxième catégorie (2A)	Institut privé (2 ^e ou 3 ^e cat.)	Institut semi- indépendant	Tout type d'institution	
2000	+2 (0)	100%	0	0	0	0	0%	100 %
2001	+4 (0)	25%	75%					100 %
2002	+4 (0)	25%		50%	25%			100 %
2003	+7 (2)		28,5%	28,5%	14,3%		28,5%	100 %
2004	+12 (1)		25%	58,5%		8,5%	8,5%	100 %
2005	+6 (2)	16,5%		50%			33,5%	100 %
2006	+13 (4)		15,5%	38,5%	7,5%	7,5%	30,5%	100 %
2007	+7 (0)		28,5%	57%		14,5%	0%	100 %
2008	+8 (2)		12,5%	25%	12,5%	25%	25%	100 %
2009	+8 (3)	12,5%	12,5%	12,5%	12,5%	12,5%	37,5%	100 %
2010	+ 8 (1)		12,5%	12,5%	12,5%	50%	12,5%	100 %
2011	+12 (4)		8,5%	41,5%		16,5%	33,5%	100 %
2012	+14 (1)	7%	7%	46%	21,5%	14%	7%	100 %
2013	+5 (0)		40%	40%		20%		100 %

Sont également concernées aussi bien des universités publiques (soit directement gérées par le Ministère de l'Éducation à Pékin soit de rang provincial) que des instituts privés, semi-privés ou rattachés. Sans surprise, presque la moitié de la croissance (47%) est assurée par des universités publiques, provinciales ou municipales, de première et de deuxième catégories, respectivement 15 (13,5%) et 37 sur 111 (33,5% de la croissance) ; ce sont ces universités, les plus nombreuses en Chine, qui ont assuré l'essentiel de la massification de l'enseignement supérieur. Quant aux universités d'élites (publiques, 985 et 211 ou seulement 211, mais dépendant directement du Ministère de l'Éducation), elles ont également contribué, bien que plus modestement (elles sont aussi beaucoup moins nombreuses), à cette croissance : 10 sur 111, soit 9%, de même que les instituts privés, à hauteur de 19% (21 sur 111). Cette proportion atteint 29% si l'on ajoute les 11 instituts privés qui ont ouvert des programmes de niveau *zhuanke*. Enfin, les instituts semi-indépendants et semi-privés, fondés par des universités de niveau supérieur, représentent 14,5% de la croissance (16 sur 111). Dans ces derniers cas de figure, on remarque que le développement des programmes de français (spécialité, 法语专业) s'inscrit dans un mouvement plus général, en l'occurrence l'émergence d'un secteur privé dans l'enseignement supérieur chinois.

Le portrait est différent concernant le deuxième cycle. Les universités de langues étrangères offrent toutes le niveau maîtrise. Quant à l'ensemble des universités ayant une maîtrise de français, l'enseignement du français dans 23 d'entre elles date d'avant le début de la massification de l'enseignement supérieur (avant 2000).

D'un point de vue géographique

D'un point de vue géographique, quasiment toutes les provinces sont concernées par le mouvement d'extension des programmes universitaires de français de premier cycle¹⁹³. On peut les classer en trois groupes :

- Le premier groupe rassemble des provinces qui n'avaient aucune spécialité de français avant 1999 et dont les universités, dans le cadre de la massification de l'enseignement supérieur, ont ouvert des spécialités de langues étrangères, incluant le français. Il s'agit de provinces plutôt périphériques et relativement peu peuplées (notamment Hainan, Jilin et Gansu).
- Le deuxième groupe, plus étoffé, concerne des provinces dont une université, plus rarement deux, offrai(en)t un programme de français avant 1999. Il s'agissait parfois de l'un des instituts de langues créés après 1956. On peut distinguer :
 - les provinces qui proposaient un programme de français dans une seule université (Anhui¹⁹⁴, Fujian, Guangxi, Hebei, Jiangsu, Shandong, Shanxi, Yunnan, Zhejiang),
 - cas plus rare : les provinces qui disposaient déjà de deux programmes de français, soit dans un institut de langues étrangères et une université (Guangdong, Henan, Liaoning), soit dans deux universités (Hubei, Hunan).
- Les cas particuliers de Pékin et Shanghai, qui avaient déjà une certaine longueur d'avance, aussi bien quantitativement, avec respectivement huit et quatre programmes de français de *benke*, que qualitativement, la plupart des programmes de maîtrise et de doctorat s'y trouvant.

¹⁹³ On peut remarquer que, même si cela n'était probablement pas le but, on trouve désormais presque partout en Chine des programmes universitaires de français. D'une certaine manière, c'est la réalisation de la politique de réduction des inégalités géographiques d'accès aux universités mise en place dans les années 1950.

¹⁹⁴ L'Anhui est un cas particulier : l'*Université de l'Anhui* avait ouvert une spécialité en 1978, avant de la fermer, puis de la rouvrir en 2001.

Concernant la répartition géographique des programmes de maîtrise, il faut noter la position largement dominante de Pékin avec neuf universités, suivie d'assez loin par d'autres grandes villes universitaires chinoises : quatre à Shanghai, trois à Wuhan, deux à Canton, Nankin, Chengdu... À ce niveau, la diversification géographique reste limitée.

1.2 Les raisons d'une croissance à relativiser

Depuis la réforme de l'enseignement supérieur entamée dans les années 1990, les universités chinoises ont considérablement changé : elles se sont très largement agrandies (superficie, effectifs ...), ont ouvert de très nombreuses nouvelles spécialités et sont quasiment toutes devenues pluridisciplinaires.

La massification est incontestablement la raison majeure du développement de l'enseignement du français en Chine au niveau universitaire, comme nous allons le voir à présent.

1) Une croissance à replacer dans son contexte

La massification de l'enseignement supérieur chinois

L'histoire est désormais bien documentée concernant ce qui est devenu le plus grand système universitaire du monde (Zha, 2011, pp. 25-28). Malgré les réformes mises en place par Deng, l'accès à l'université restait très limité, le modèle mis en place en 1977 étant celui d'une éducation élitiste (voir chapitre IV) ; ce sont les réformes menées après 1992 qui conduisent à la massification de l'enseignement supérieur.

Vers la fin des années 1990, une vague de réformes a gagné de la place dans l'éducation chinoise. [...] Parmi les actions et résultats, les plus cités sont la création et l'élargissement des campus universitaires, la croissance des effectifs, ainsi que la multiplication des disciplines enseignées au sein des établissements (Mao, 2016, p. 85).

Fixé comme objectif très général dans la *Directive pour la réforme de l'éducation et le développement en Chine* de 1993, l'élargissement du système universitaire se voit de plus en plus réaffirmé dans différents plans et lois¹⁹⁵, avec des objectifs chiffrés et datés, objectifs qui seront tous atteints avant l'échéance prévue. Le taux de 15% d'une classe d'âge étant

¹⁹⁵ Voir pour les détails Zha (2011, p. 26).

généralement accepté comme le signe d'une éducation de masse, la Chine parvient à atteindre ce niveau en moins de dix ans, dès 2002. On assiste ainsi à une augmentation considérable du nombre d'étudiants, passant de 5 à plus de 23 millions entre les années 1990 et 2010 (Zha, 2011, p. 27). Concrètement, le gouvernement pousse au développement des universités, aussi bien en termes d'effectifs qu'en termes d'offre de formations, ce qu'explique ce directeur dans l'échange suivant :

« **ENQ** : [...] dans ce que j'ai montré là cette augmentation mon impression c'est que [ce sont] les universités et provinces qui poussent pour ça

DIR : Ce [ne] sont pas simplement les universités je crois [...] il y a aussi le Ministère de l'Éducation parce que à ce moment-là avant le système éducatif de l'enseignement supérieur ce qu'on appelle l'enseignement des élites et c'est à ce moment-là qu'est devenu on appelle quoi / on l'appelle l'enseignement:: // on peut dire quoi l'enseignement populaire ?

ENQ : La massification ?

DIR : La massification / ça veut dire avant c'était plutôt former des élites et maintenant c'est former [...] la plupart de la population quoi

ENQ : Ah oui d'accord

DIR : Je crois y a aussi celui-là y a une politique // le Ministère de l'Éducation à ce moment-là il voulait [...] exploser les::: [...] les nombres [...] des étudiants / en chinois on l'appelle en chinois 扩招 [kuò zhāo] [...]

ENQ : [...]

DIR : [...] 扩 [kuò] ça veut dire élargir / 招 [zhāo] ça veut dire recruter des élèves / c'est à ce moment-là que la politique que le Ministère de l'Éducation qui a fait cette politique d'élargir les nombres d'élèves qui puissent entrer dans les universités »

(Université A, Directeur, lignes 28-49)

Avant et après la massification

Le contraste est saisissant, et même visible à l'œil nu, entre avant et après ce mouvement. Il serait possible sans aucune difficulté de récolter d'innombrables témoignages décrivant cette massification à marche forcée ; une simple analyse comparative de clichés photographiques des campus entre ces deux périodes serait tout aussi parlante.

Citons à cet égard l'exemple de l'Université normale de Chine du Sud à Canton, université pluridisciplinaire *lambda*, comptant aujourd'hui 35 000 étudiants et proposant des centaines de programmes dans des domaines très variés à tous les niveaux. Or cette même université¹⁹⁶ ne comptait pas plus de 1 500 étudiants avant la massification et n'offrait alors que quelques

¹⁹⁶ Une anecdote significative est parfois relatée par les anciens professeurs, proches de ou déjà à la retraite de l'*Université normale de Chine du Sud* : l'université était alors située en périphérie de la ville, tant et si bien les professeurs avaient l'habitude de dire, lorsqu'ils se rendaient à Canton, « je vais en ville ». L'université n'a jamais déménagé mais est de nos jours située en pleine ville : la ville s'est rapprochée et a entouré le campus, nous rappelant que développements urbain et universitaire sont aussi allés de pair.

dizaines de programmes¹⁹⁷. Comme de très nombreuses universités chinoises, cette croissance exponentielle a aussi été géographique puisqu'elle s'est accompagnée de la construction de deux campus excentrés, abritant chacun plusieurs milliers d'étudiants¹⁹⁸.

On retrouve l'opérationnalisation pour le français de cette injonction gouvernementale dans les propos du directeur du département de français de l'université A, où il a également fait ses études :

« **ENQ** : Là il y a quatre classes par niveau mais avant y avait pas quatre classes par niveau y avait _
DIR : _ ça fait déjà je vais voir ok c'était quand 94 y a deux classes ça c'est déjà une explosion et après on a réduit à une classe jusqu'à quelle année / je crois / je vais voir jusqu'à l'année 199:: // 99 // 99 on a deux classes /// on a toujours deux classes jusqu'en 2002 non 2001 [...]
ENQ : Ok
DIR : 2003 on a:: / de 2003 jusqu'à 2004 on a toujours trois classes / et après 2005 / 2005 oui on a quatre classes jusqu'à maintenant
ENQ : Et pourquoi avoir quatre classes ? Et ça va continuer à augmenter d'ailleurs ?
DIR : Parce que d'abord c'est l'université qui voulait augmenter le nombre des élèves ça veut dire chaque département chaque spécialité doit augmenter »
(Université A, Directeur, lignes 117-131)

On le comprend, la croissance des programmes de français (spécialité, 法语专业) est à relativiser par rapport à celle d'autres disciplines et spécialités universitaires ; les universités ont, dans les faits, démultiplié leur offre de programmes depuis le début de la massification.

« **ENQ** : Donc là du coup ça joue pour le français et pour d'autres langues
DIR : Oui pour d'autres langues aussi par exemple [...] [le] japonais c'est la même chose [...]
DIR : [...] je te conseille de voir de consulter le chiffre des élèves de toute la Chine pour voir y a / je crois que y aura le même schéma comme ça
ENQ : Oui et du coup j'aurai le même schéma pour d'autres spécialités
DIR : _ hum hum [approbation]
ENQ : _ économie ou:::
DIR : Économie::: ou bien:::
ENQ : _ ou bien d'autres langues
DIR : Pour heu::: comme toutes les spécialités de l'université »
(Université A, Directeur, lignes 50-69)

Si l'ouverture a créé les conditions d'un tel développement, il ne l'a pas provoqué :

« **ENQ** : Selon vous comment / moi / je dois comprendre ce développement [ndlr : de l'enseignement du français au niveau universitaire] [...] comment ça s'explique ce:: ?
Prof : _ je pense qu'une partie, c'est lié avec:::, l'ouverture de la Chine / d'un autre c'est lié avec le développement des universités c'est-à-dire la stratégie nationale c'est-à-dire chaque université pour développer c'est-à-dire son propre établissement c'est-à-dire en Chine c'est-à-dire euh::: // pour se faire remarquer on a besoin d'augmenter les disciplines parce que pour les

¹⁹⁷ Données communiquées par le Vice-recteur de l'université, jeune professeur à cette époque.

¹⁹⁸ Un situé en périphérie de Canton et un autre situé en rase campagne, à 50 kilomètres du campus principal.

établissements parce que l'augmentation des disciplines / dans les universités / dans les établissements c'est aussi un résultat à l'actif. [...] _ pour les dirigeants de l'université / donc, dans ce cas là on a besoin d'augmenter leur discipline / donc y a deux raisons je pense::: »
(Université B, Professeur, lignes 153-166)

Le développement des programmes de français (spécialité, 法语专业) depuis 2000 est parfaitement en phase avec un paysage universitaire en profonde mutation et en croissance, ce qui explique très largement un tel développement de l'enseignement du français, comme l'indique cet enseignant :

« Il me semble plus intéressant de placer le soi-disant *boom* du français dans un contexte plus large, et aussi de regarder quelles sont les autres spécialités qui ont eu la même croissance que le français. Si d'une part les universités de sciences naturelles ont besoin du français pour devenir des universités généralistes, d'autre part, celles de langues (ou de sciences humaines) ont dû créer des spécialités de sciences naturelles, [...] les mathématiques, la physique et la chimie, pour la même raison. Autrement dit, le français n'y est pour rien. Prenons une comparaison. Une personne affamée, si elle se précipite sur le premier aliment qu'elle a vu, cela ne veut absolument pas dire que ce soit son plat préféré, mais seulement qu'elle a faim! Les universités chinoises, dans le contexte actuel, ressemblent fort à cette personne affamée, car elles ont besoin de « nourriture » : puisque le français est l'une des premières choses à laquelle elles ont pensé, alors pourquoi pas ?!

En résumé, ce sur quoi j'aimerais insister, c'est de placer le *boom* du français dans un contexte plus large, et ce, surtout, en comparaison avec d'autres spécialités qui ont eu le même *boom* dans ces dernières années. »

(Informateur complémentaire 4)

En conséquence, la plupart des universités chinoises sont, par la même occasion, devenues, à partir des années 1990, pluridisciplinaires, même si elles ont conservé le nom de leur spécialité d'origine, qui reste généralement leur point fort¹⁹⁹. Si certaines sont devenues pluridisciplinaires suite à un processus de fusion, toutes ont procédé à l'ouverture de nouveaux programmes dans des domaines différents de leur spécialité d'origine. Le français, comme bien d'autres langues étrangères et comme bien d'autres spécialités, a participé et participe toujours à ce mouvement.

« L'industrialisation de l'enseignement supérieur ».

Cette expression – 高等教育产业化²⁰⁰ – relativement répandue en Chine dans le monde de l'éducation, indique clairement que l'enseignement supérieur est devenu, depuis les grandes réformes des années 1990, une véritable industrie. Polysémique et non nécessairement péjorative, cette expression désigne plusieurs réalités, la première pouvant induire une

¹⁹⁹ Le gouvernement refuse très souvent les demandes de changement de nom des universités.

²⁰⁰ En pinyin : *gāoděng jiàoyù chǎnyè huà*.

professionnalisation des pratiques qu'accompagne nécessairement une augmentation des volumes de production, dans le cas présent, du nombre de programmes, du nombre de personnes formées... Si ce sens est effectivement présent, il faut néanmoins garder à l'esprit qu'en chinois, les expressions sont souvent polysémiques (donnant lieu à de nombreux jeux de mots souvent amusants) ; ainsi, « en faire une industrie » renvoie également à la dimension financière et aux questions de rentabilité et finalement de profit. Cette expression symbolise effectivement, et prioritairement, l'apparition de l'argent dans le système éducatif chinois : ouvrir de nouvelles spécialités et recruter plus d'étudiants « rapportent ».

Une privatisation partielle et larvée du système d'enseignement supérieur

Augmenter le nombre d'étudiants constitue une source de revenus indéniable. C'est ce que plusieurs interlocuteurs m'ont clairement indiqué (mais toujours hors micro) et que l'on pourrait résumer de manière très directe ainsi (propos cités de mémoire) : « ouvrir une nouvelle spécialité, c'est surtout de l'argent que ça rapporte ; donc, si on peut en ouvrir, on le fait, et peu importe laquelle ». Ces rentrées financières proviennent notamment, mais pas uniquement, des droits d'inscription réglés par les étudiants et des subventions versées par le Ministère de l'Éducation pour chaque étudiant recruté²⁰¹. Ainsi, si la massification résulte d'une volonté politique d'ouvrir les portes des universités au plus grand nombre, elle constitue également un élément-clé de « l'industrialisation de l'enseignement supérieur », voire de sa privatisation partielle, car davantage d'étudiants équivaut à davantage de revenus pour les universités. Cette présence croissante de l'argent dans le système se mesure également par l'apparition dans le paysage des instituts privés, que l'on peut regrouper en deux catégories. La première désigne des instituts fondés grâce à des investissements privés et qui délivrent des diplômes reconnus par l'État, mais dont le niveau n'est généralement pas élevé (*zhuanke*, troisième catégorie²⁰², beaucoup plus rarement deuxième catégorie²⁰³). La deuxième catégorie est en lien avec les universités publiques, qui ont effectivement obtenu le droit d'ouvrir un institut affilié, de niveau inférieur, leur permettant d'accroître leur budget. Ces instituts, dits « rattachés à xxx (l'université-mère) » ou « affiliés à xxx (l'université-mère) » sont, dans les

²⁰¹ L'ordre de grandeur s'élevait à 16 000 CNY par étudiant il y a quelques années.

²⁰² 三本 (sanben), soit de niveau 3A.

²⁰³ 二本 (erben), soit de niveau 2A.

faits, semi-privés et très autonomes. Leur raison d'être est de constituer une source de financement pour leur université de rattachement, dont ils sont souvent le calque, à un niveau bien inférieur (troisième catégorie) : il s'agit, pour les universités, de « vendre » en quelque sorte leur nom et leur réputation. Rappelons ici la très grande sélectivité du système éducatif chinois, notamment au moment de l'entrée à l'université : les instituts affiliés permettent ainsi à des étudiants d'obtenir un diplôme de *benke*, certes de troisième catégorie, mais portant le nom d'un institut rattaché à une université prestigieuse. Comme nous l'avons précédemment constaté, ces instituts privés ou semi-privés ont contribué pour un tiers à la croissance du nombre de programmes de français, mais leur contribution à la croissance des effectifs étudiants s'est avéré encore plus importante.

Une compétition très forte

Si l'ouverture de nouveaux programmes et de nouvelles spécialités permet des rentrées financières, il s'agit également d'un moyen de faire bouger les lignes. Effectivement, au sein du système universitaire chinois, la compétition est désormais acharnée, et dans un tel contexte, une université doit tout mettre en œuvre pour parvenir à « se distinguer ». Il est à cet égard intéressant de constater que l'observation de Bourdieu concernant les stratégies de distinction mises en place par les groupes sociaux dominants²⁰⁴ trouve un certain écho dans les stratégies des universités. Mais pour comprendre cela, un bref détour par un important débat en Chine est nécessaire : massification rime-t-elle avec démocratisation ?

La massification : une démocratisation en trompe-l'œil ?

Le système universitaire chinois était, depuis 1977, redevenu hautement élitiste ; avec la massification, il devient plus accessible. Est-il devenu pour autant plus démocratique (Zhang, 2008) ? Rien n'est moins sûr. En effet, la massification de l'enseignement supérieur a surtout été le fait des universités provinciales de première catégorie peu prestigieuses (1A) et de deuxième catégorie (2A), les universités prestigieuses étant restées à l'écart de ce mouvement, refusant délibérément d'augmenter le nombre de leurs étudiants de manière significative. Ce qui est en Chine un secret de polichinelle :

²⁰⁴ Concernant les goûts sportifs, l'exemple du tennis, cité par Bourdieu, est bien connu : un sport progressivement délaissé par la classe dominante au fur et à mesure qu'il se popularise.

« P2 : _ mais dans toutes les universités je pense c'est pareil _
P1. : _ c'est pareil _
P2 : _ sauf que dans les universités prestigieuses c'est-à-dire par exemple l'Université de Pékin
comme ça le nombre de licenciés est toujours limité _ »
(Université A, enseignants, lignes 164-168)

Lorsque les effectifs de ces universités ont tout de même augmenté, cela a été pour l'essentiel dû à une fusion comme le souligne l'exemple de la très prestigieuse *Université de Pékin* (Hayhoe et Zha, 2011, p. 101). Autrement dit, d'un côté de la chaîne de sélection, on assiste à une explosion du nombre de candidats, mais de l'autre, le nombre de (bonnes) places dans les universités prestigieuses reste le même. Il est donc mathématiquement beaucoup plus difficile d'y entrer ; le *petit pont de bois*²⁰⁵ pour l'accès aux universités prestigieuses ne s'est pas élargi, car le nombre de places dans ces universités n'a pas augmenté de manière significative ; en revanche, le nombre de candidats, lui, a explosé. Massification ne rime donc pas nécessairement avec démocratisation. Certes, la Chine a désormais le plus grand système universitaire du monde, mais ce système n'est pas pour autant devenu moins élitiste et moins hiérarchisé. Cette situation a eu pour conséquence de créer des tensions très fortes autour du *gaokao*, sésame de la mobilité sociale, comme nous le verrons dans la deuxième partie de ce chapitre.

Une hiérarchisation renforcée

Le système universitaire chinois, tel qu'il avait été redéfini au début des réformes, était déjà hautement hiérarchisé (Liu, 2011, pp. 176-178) et l'on peut affirmer que ce mouvement s'est renforcé. Dans cette compétition exacerbée, les universités multiplient les stratégies pour progresser dans la hiérarchie, en tentant d'atteindre des objectifs aussi bien quantitatifs que qualitatifs. Si ces derniers sont plus difficilement atteignables, les premiers procèdent par une augmentation des capacités : accroître la taille globale de l'université, multiplier les programmes et les spécialités, les coopérations..., ce qu'explique cet enseignant :

« Le *boom* du français pourrait être [plutôt] dû à la revalorisation des universités en Chine. De plus en plus d'universités cherchent à monter dans la hiérarchie. Pour ce faire, elles sont obligées d'ouvrir de nouvelles spécialités, dont celles des langues étrangères. [...] Ce qui ne veut absolument pas dire qu'il y ait un *boom* du français, mais seulement un *boom* de nouvelles spécialités, ou dans un contexte encore plus large, un *boom* de la revalorisation des universités

²⁰⁵ Pour reprendre une image très populaire en Chine décrivant le *gaokao* : *Imaginez des milliers de soldats et des milliers de chevaux qui essaient de franchir le même petit pont de bois.*

chinoises en général. Il me semble plus intéressant de placer le soi-disant *boom* du français dans un contexte plus large, et aussi de regarder quelles sont les autres spécialités qui ont eu la même croissance que le français. »
(Informateur complémentaire 4)

Ce que confirme Mao :

De manière générale, les universités classées dans la catégorie A essaient de proposer le maximum de disciplines possibles. Plus les disciplines sont variées dans une seule université, plus cette université sera considérée comme une « bonne université ». Le nombre de disciplines enseignées est un des premiers critères de jugement d'une « bonne université » (ou pas) chez bon nombre de personnes et même des autorités. C'est un stéréotype qui influence le choix des lycéens et leurs parents. Le cercle vertueux suivant peut apparaître : plus les disciplines sont nombreuses, plus la réputation de l'université est bonne ; plus sa réputation est bonne, plus elle est attirante pour les (meilleurs) lycéens ; plus l'université reçoit des meilleurs lycéens, plus elle obtient des soutiens divers sous différentes formes venant de la part des autorités, de futurs étudiants et de leurs parents, et ceux de futurs employeurs des étudiants. C'est pour cela que presque toutes les universités « 1A » sont aujourd'hui des universités pluridisciplinaires (Mao, 2016, p. 62).

Le rôle des provinces

Or, la politique de décentralisation, menée à partir des années 1990, a conféré davantage d'autonomie non seulement aux universités, mais aussi aux provinces. Cette politique avait pour objectif de permettre aux provinces et municipalités autonomes de mieux ajuster l'offre de formation universitaire aux besoins locaux, d'où le droit qui leur a été concédé d'autoriser l'ouverture de nouvelles spécialités dans les universités et celui (en 2000) d'autoriser l'ouverture d'instituts professionnels. Ce transfert de compétences s'est également avéré un transfert de prise en charge, les provinces étant invitées à investir dans les universités présentes sur leur territoire, ce qu'elles ont effectivement fait, à la hauteur de leurs moyens, et non sans contrepartie : elles ont ainsi commencé à mettre en place leur propre politique, notamment, mais pas seulement, en matière de langues étrangères. Les provinces ont ainsi joué un rôle indéniable dans le développement des universités placées sous leur autorité.

Des facultés et des départements sous pression

En conséquence, des pressions contradictoires et des tensions relativement fortes existent entre d'une part l'administration et la direction et, d'autre part, les facultés et les départements. Le directeur du département de français de l'université A, université qui a pleinement participé au mouvement de massification, résume ainsi bien cette tension :

« **DIR** : En Chine c'est pas comme / comment dirais-je en France ou en Europe les universités sont très autonomes en Chine elles ne sont pas du tout autonomes parce que c'est toujours le Ministère ou bien l'Académie qui nous dirige / je crois il y a toujours le

problème c'est qu'il y a toujours comment dire une incompréhension ou bien affrontement entre l'administration et l'enseignement c'est pour répondre à cette question j'ai dit que tout à l'heure tu m'as posé la question pourquoi y a une grande / un grand développement je crois que c'est 扩招 [kuò zhāo] plutôt / 扩招 [kuò zhāo] c'est élargir / cet élargissement c'est poussé par le Ministère par l'administration pas par l'enseignement »
(Université A, Directeur, lignes 335-343)

Subissant des pressions multiples, les facultés se voient dans l'obligation d'ouvrir de nouvelles spécialités et de recruter davantage d'étudiants.

2) Pourquoi le français plutôt que d'autres langues étrangères ?

Cette question est – volontairement – mal posée et a pour but de faire réagir le lecteur. Effectivement, elle est aussi peu pertinente et aussi décontextualisée que celle consistant à interroger les étudiants sur le pourquoi ils ont choisi d'apprendre le français (voir chapitre III). Il faut effectivement d'emblée nuancer ce que cette question induit : il n'est pas réellement possible d'affirmer que les universités ont particulièrement choisi le français au détriment des autres langues même si, comme nous allons le voir ci-dessous, cette langue peut présenter certains avantages comparatifs. Le fait est que la politique des universités a entraîné une massification de l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement supérieur.

Un constat : la multiplication des spécialités de langues étrangères dans quasiment toutes les universités chinoises

La présence de programmes de langues étrangères (en tant que spécialité) est devenue un phénomène massif dans les universités chinoises. À titre d'exemple, on remarque que toutes les universités étudiées dans l'enquête socio-historique (voir chapitre III) ont non seulement ouvert un programme de français (spécialité, 法语专业) – c'est la raison de leur présence dans cet échantillon –, mais aussi une ou des spécialités d'autres langues étrangères, soit en même temps que le français, soit les années précédentes et suivantes. Certaines universités en viennent même à avoir une offre de langues presque aussi étoffée que celle des plus petites universités de langues étrangères. L'*Université du Heilongjiang* constitue un exemple représentatif de ce phénomène : université généraliste, elle n'offre pas moins de huit spécialités de langues étrangères, réparties dans trois facultés de langues. Elle est située dans

le *Dongbei*²⁰⁶, région où le russe, le japonais et le coréen occupent traditionnellement une place de premier plan du fait de la proximité géographique de ces trois pays ; si ces trois langues y sont offertes depuis respectivement 1941, 1964 et 1996, l'*Université du Heilongjiang* propose également cinq autres langues : l'anglais bien sûr et, depuis les années 2000, le français, l'allemand, l'espagnol et l'arabe. Dans le tableau constitué à partir de cette enquête, j'ai comparé, lorsque les données étaient disponibles, le nombre de spécialités de langues étrangères proposées dans chaque université en 1980 et en 2013. En voici quelques exemples (voir annexe 5 pour plus d'exemples) :

Tableau XVIII. Nombre de spécialités de langues étrangères offertes en 1980 et en 2013 : quelques exemples d'universités

Province / Municipalité autonome	Nom de l'université	Nombre de spécialités de langues étrangères en 1980	Nombre de spécialités de langues étrangères en 2013
ANHUI	<i>Université de l'Anhui</i>	3	6
	<i>Université d'Agriculture de l'Anhui</i>	0	3
	<i>Université normale de l'Anhui</i>	2	4
JIANGXI	<i>Université aéronautique de Nanchang</i>	0	3
SHANDONG	<i>Université normale du Shandong</i>	3	7
	<i>Université normale de Qufu</i>	3	5
TIANJIN	<i>Université Nankai</i>	3	6

La croissance des programmes universitaires de français est donc à relativiser et à mettre en perspective avec celle des autres langues étrangères, ce qui est confirmé au niveau global : les données chiffrées rassemblées²⁰⁷ témoignent de cette croissance généralisée. Il faut cependant insister sur le fait que les difficultés méthodologiques²⁰⁸ doivent inviter le lecteur à considérer les données présentées ci-dessous comme un ordre de grandeur plus que comme un chiffre exact.

²⁰⁶ 东北, signifiant littéralement « est-nord », ce terme désigne les trois provinces situées au nord-est de la Chine, entre Pékin, la Corée du Nord et la Russie : Liaoning, Jilin et Heilongjiang.

²⁰⁷ Un grand merci à ma collègue Mao Rongkun pour son aide.

²⁰⁸ Comme pour le français (et pour les mêmes raisons), évaluer avec précision pour toute la Chine le nombre de spécialités universitaires d'autres langues étrangères est une entreprise particulièrement hasardeuse.

Tableau XIX. Évolution du nombre total de sections de langues étrangères avant et après la massification : quelques exemples

Langues	Avant la massification	De nos jours
L'anglais	(?)	Quasiment toutes les universités chinoises
L'allemand	19 en 1990 ²⁰⁹	105 en 2014 ²¹⁰
L'espagnol	12 en 1999	61 en 2010 ²¹¹
Le japonais	80 jusqu'en 1994 ²¹²	680 en 2009 ²¹³ Dépasserait les 800 en 2017 ²¹⁴
Le russe	(?)	130 en 2014 ²¹⁵
Le vietnamien	Moins de 10 dans les années 1990	Environ 60 en 2014 ²¹⁶

Enfin, 143 universités, est-ce beaucoup ?

Si 143 est un nombre qui peut impressionner, notamment le lecteur occidental, une comparaison avec le nombre total d'universités en Chine (plus de 1 000 ou plus de 2 000 selon les calculs), ou avec celles qui offrent un programme d'anglais (quasiment toutes) ou de japonais (plus de 800), souligne le fait que le nombre d'universités proposant un programme de français n'est pas aussi élevé qu'il n'y paraît, en plus de l'immensité du pays qui est à

²⁰⁹ Source : 全国高校德语专业教学调研报告提要 ; 外语教学与研究 ; 1993年第01期 [« Compte-rendu du Rapport sur l'enseignement supérieur de l'allemand » dans *Foreign Language Teaching and Research*, 1993, n°3, pp.47-51].

²¹⁰ Source : selon WEI Yuqing, directeur du département d'allemand de l'Université Fudan dans une note de bas de page d'un extrait publié sur Internet de son ouvrage : 中国德语本科专业调研报告 ; 贾文键, 魏育青 ; 北京, 外语研究与教学出版社 ; 2011 [*Rapport sur l'enseignement supérieur spécialisé de l'allemand en Chine*, JIA Wenjian, WEI Yuqing, 2011, Beijing, FLTRP].

²¹¹ Source pour l'espagnol (1990 et 2010) : 郑书九, 刘元祺, 王萌萌 ; 全国高等院校西班牙语专业本科课程研究 : 现状与改革 ; 外语教学与研究, 2011年7月 [ZHENG Shujiu, LIU Yuanqi, WANG Mengmeng, 2011, « Recherches sur les cursus de la spécialité d'espagnol dans le supérieur chinois : état actuel et réforme », *Foreign Language Teaching and Research*, Vol.43, No.4, pp574-582].

²¹² Source : 中国日语教育的现状与未来——兼谈《专业日语教学大纲》的制定与实施 ; 日语学习与研究 ; 2003年第02期 [SU Jiugao, « État actuel et avenir de la formation de japonais en Chine », *Apprentissage et recherche du/en japonais*, 2003, n°2].

²¹³ Selon SU Jiugao, Doyen de la faculté des langues étrangères à l'Université du Jilin et membre de l'Association chinoise des professeurs de japonais, en avril 2010 à l'Université des études internationales de Shanghai : 宿久高, 我国日语专业的现状与发展趋势, 首届全国日语专业院长/系主任高级论坛, 2010, 上海 [« État actuel et tendances de la spécialité de japonais du supérieur chinois », conférence/discours lors du premier Congrès national des directeurs et doyens des départements de japonais, avril 2010, Shanghai].

²¹⁴ Selon un directeur de département de japonais.

²¹⁵ Source : LIU Limin, président de l'Association chinoise des professeurs de russe et Vice-ministre de l'Éducation, 刘利民, “一带一路” 框架下的中俄人文合作与交流 ; 中国俄语教学 ; 2015年第3期, pp1-4 [« Echanges et coopérations humaines sino-russes sous la nouvelle Route de la soie », *Enseignement du russe en Chine*, 2015, n°3, pp1-4].

²¹⁶ Selon un des enseignants interrogé, originaire d'une province frontalière du sud de la Chine.

prendre en considération : plus d'un milliard 300 millions d'habitants et surtout la première population étudiante au monde. Et ce vice-recteur de conclure :

« Bien sûr aujourd'hui / non 115 [en fait 143] pour la Chine mais le nombre se réduit par classe 115 c'est à peu près 20 000 mais c'est pas beaucoup [...] »
(Informateur complémentaire 1)

Ouvrir des spécialités de langues étrangères : une extension à moindre coût

Dans sa stratégie de pluridisciplinarisation, une université peut trouver un avantage non négligeable à ouvrir des programmes de langues étrangères plutôt que d'autres spécialités, comme me l'ont affirmé de nombreux témoins : il s'agit d'un moyen de devenir généraliste à moindres frais, les langues étant des spécialités à faible coût. Il est donc plus facile, moins risqué et bien moins onéreux pour une université d'ouvrir une spécialité de langues étrangères qu'une autre spécialité : les investissements sont minimes, contrairement à « ce que pourrait coûter l'ouverture d'une spécialité scientifique » (informateur complémentaire 2) ; d'autre part, les débouchés pour les étudiants sont généralement assurés. Il ne faut donc pas s'étonner de voir des universités normales, de technologie, de sylviculture, d'agriculture, d'aéronautique... ouvrir des programmes de français et bien d'autres. En voici quelques exemples :

- dans l'Anhui, l'*Université d'Agriculture de l'Anhui* a ouvert l'anglais en 1993, le japonais en 2004 et le français en 2007 ;
- dans le Jiangxi, l'*Université aéronautique de Nanchang* a ouvert l'anglais dans les années 1980 (ou 1990, date incertaine), puis le français en 2004 et l'allemand en 2005 ;
- dans le Heilongjiang, l'*Université normale de Harbin*, qui offrait déjà au moins trois programmes de langues (russe, japonais, anglais) a ouvert le portugais, l'espagnol et le français en 2008 et le polonais en 2009.
- dans le Yunnan, l'*Université de sylviculture du Sud-Ouest de Chine* a ouvert l'anglais en 2001, le français en 2010, le thaï en 2011 et le vietnamien en 2012.

Ainsi, le développement des spécialités de langues étrangères résulte, dans une large mesure, d'une pression politique qui pousse les universités à un développement quantitatif. Le gouvernement chinois a souvent été accusé d'une telle dérive, qui pousserait par exemple les provinces à exagérer leur chiffre de croissance économique. Ouvrir des spécialités de langues étrangères, pour les raisons qui viennent d'être évoquées (moindre coût, moindre risque) est

une manière de répondre à cette pression. Dans ce contexte, le français présente-t-il néanmoins quelques spécificités ?

Le français ou les avantages d'être une « petite langue » ... pas trop petite

Au cours des entrevues, mes interlocuteurs ont régulièrement évoqué l'expression « petite langue » (小语种²¹⁷), ce qui n'a pas manqué d'aiguiser ma curiosité, notamment pour savoir ce que serait alors une grande langue. Ce qui l'en ressort, c'est que si l'anglais fait pleinement consensus parmi les « grandes langues », deux autres langues – le japonais et le russe – peuvent être, localement, intégrées à ce groupe en fonction de la province où l'on se trouve : ainsi, dans le nord-est de la Chine, proche du Japon, pays avec lequel les contacts sont et ont toujours été importants, le japonais pourra être considéré comme une « grande langue ». Les critères concernant l'anglais sont très clairs tant cette langue se trouve dans une position de domination sans partage en Chine : il s'agit de toute évidence de **la** « grande langue » par excellence, présente dans toutes les universités du pays et au-delà (niveau scolaire...). Aucune autre langue ne bénéficie en Chine d'une situation comparable à celle de l'anglais. Concernant le japonais ou le russe, le fait d'être considérées localement comme « grandes langues » peut tenir à des critères plus spécifiques, comme le rappelle ce directeur :

« **ENQ** : Mais quand on dit ça ici le japonais est premier et puis le russe c'est par rapport à quoi ?

DIR : C'est par rapport d'abord à la qualité des profs du corps d'enseignement quoi et puis après c'est par rapport au nombre aussi

ENQ : Au nombre d'étudiants ?

DIR : Au nombre d'étudiants et après ça:: il s'agit quoi ? / on appelle aussi le marché du travail aussi » [...]

DIR : Grande langue étrangère parce que comme c'est grand y a trop d'élèves trop de candidats c'est moins facile que [pour] les étudiants de français de trouver un travail c'est pour ça [...] chez nous les notes les plus élevées [ndlr : au *gaokao*] c'est espagnol français italien arabe » (Université A, Directeur, lignes 95-111)

Une chose est sûre : dans ce cadre, le français ne fait pas partie des « grandes langues », ce qui laisse présager un potentiel de croissance qui n'a pas échappé à de nombreuses universités chinoises : le marché n'est pas encore saturé, autrement dit, les départements et sections de français ne sont pas (encore) trop nombreux, et les étudiants peuvent (encore) trouver du

²¹⁷ *Xiao yuzhong*.

travail. Mais cette langue présente aussi un autre avantage, ce qui confirme s'il en était encore besoin, que les universités agissent en priorité par pragmatisme :

« **ENQ** : Oui et du coup j'aurai le même schéma pour d'autres spécialités
[...]

ENQ : _ ou bien d'autres langues

DIR : Pour [...] toutes les spécialités de l'université

ENQ : Comme du coup par exemple d'autres langues comme l'allemand ou:::

DIR : Comme l'allemand ou xxx mais bien sûr il y a d'autres langues comme italien / arabe / ça se développe beaucoup moins vite parce qu'on n'a pas de profs

ENQ : [...]

DIR : Ça / y a un autre problème c'est d'abord les universités elles veulent élargir / [...] le nombre des élèves alors on va trouver des spécialités qui puissent facilement trouver un travail et aussi on va trouver aussi des profs [...] pour enseigner [...] dans ce cas-là / le français c'est un bon choix / [...] parce qu'on peut quand même trouver des profs de français plus facile[ment] que d'autres spécialités / par exemple espagnol italien c'est beaucoup plus difficile »

(Université A, Directeur, lignes 64-84)

Effectivement, il est relativement aisé de trouver des enseignants de français comparativement à d'autres langues (italien, espagnol, portugais, arabe...), ce que confirme également cet enseignant :

« **PI** : _ et aussi parce que le français y a une bonne base ils trouveront assez d'enseignants parce que pour l'italien et les deux autres langues plus rares c'est difficile de trouver un enseignant _ »

(Université A, enseignants, lignes 967-969)

Pour répondre aux pressions administratives d'élargissement de l'offre, les unités pédagogiques doivent « se débrouiller ». Dans ce cadre, le français apparaît comme une bonne solution.

Ceci trouve un écho à un phénomène constaté dans l'enquête socio-historique : ce sont les universités ayant déjà le français comme deuxième langue étrangère qui ouvrent des spécialités. Autrement dit, il existe déjà, au sein de l'université, un noyau d'enseignants de français et une expérience d'un tel enseignement. Rappelons que le français fait partie des deuxièmes langues étrangères les plus répandues en Chine avec le japonais, le russe et l'allemand (Mao, 2016, p. 32). De ce fait, j'ai pu observer que plusieurs universités avaient commencé leur élargissement de spécialités de langues par le français, avant de proposer d'autres langues²¹⁸. Un autre élément important pèse sur les épaules des universités : les

²¹⁸ En voici quelques exemples : l'Université du Heilongjiang, l'Université Nankai, l'Université normale du Shandong, l'Université normale du Sichuan, l'Université de Suzhou...

débouchés professionnels. Pour éviter un développement du chômage, le gouvernement ne souhaite pas que les universités conservent des spécialités qui n'offrent pas de débouchés. Là encore, le français est en bonne place... grâce à l'Afrique. Nous y reviendrons en détail dans le chapitre VI.

Le français pour une université : s'acheter une image positive à bon prix ?

Comme nous le verrons également dans le chapitre VI, le français bénéficie d'une image positive en Chine ; le proposer comme spécialité contribuerait-il de ce fait à établir une image positive de l'université ? C'est ce que j'ai longtemps pensé aussi ai-je abordé cette question avec certains de mes interlocuteurs : cet argument pèse-t-il dans la balance ? Au sein des stratégies des universités, explicitées plus haut, les représentations sur les langues jouent-elles un rôle ? J'avais poussé le raisonnement jusqu'à estimer que certaines universités menaient une véritable stratégie consistant à d'abord ouvrir le français avant de se lancer dans des choix de langues « plus risquées » (image plus neutre ou négative) ; je suis désormais plus nuancé : si les langues en Chine ont des images relativement « campées » – nous y reviendrons dans le chapitre suivant – et que sur ce terrain-là, la langue française est très bien positionnée, je ne suis pas certain que ce facteur entre réellement en ligne de compte dans le processus de décision. L'élément décisif est, comme je l'ai indiqué plus haut, un certain opportunisme. En revanche, et de manière plus générale, ouvrir des spécialités de langues étrangères contribue très certainement à assurer une image de modernité et d'ouverture... à bon compte.

Un développement de l'enseignement du français très circonscrit

Le développement de l'enseignement du français est particulièrement circonscrit aux programmes universitaires de premier cycle (surtout *benke*), et plus secondairement, de maîtrise. Les autres types d'enseignement ne progressent pas, que ce soit au niveau universitaire ou aux niveaux secondaire ou primaire (Bel, 2014a). La seule progression importante, mais non comparable en volume, réside dans l'enseignement hors système éducatif (les Alliances françaises ainsi que les écoles privées non diplômantes).

3) Le français, une externalité positive

Ce que l'analyse contextualisée menée dans ce chapitre nous permet de mettre en avant, c'est que le français est une spécialité parmi d'autres et non l'objet d'un désir ou la manifestation d'un besoin. Le développement des programmes de français est en phase avec un paysage universitaire en mutation. C'est l'offre qui tire la demande dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur. En ce sens, le développement du français peut donc être considéré comme une externalité positive.

Les années 2000, une explosion des besoins ?

L'explosion des programmes universitaires de français à partir de 2000 interroge. Le bien « langue française » aurait-il soudain pris beaucoup de valeur ? C'est ce que l'on pourrait penser puisque son enseignement se voit démultiplier dans les dizaines d'universités à travers tout le pays. De fait, le nombre de programmes universitaires explose dans les années 2000 sans qu'on ne perçoive une réelle explosion des besoins.

Ainsi, ne prendre en considération que la situation du français revient à donner une image quelque peu faussée de la réalité, voire à produire une analyse biaisée. Pour autant, ces programmes existent bel et bien et ils sont au nombre de 153²¹⁹. Deux questions se posent alors : ces programmes, anciens comme plus récents, sont-ils tous à mettre à la même enseigne ? Ce phénomène est-il durable de même que les programmes qui naissent ? C'est ce que nous allons maintenant aborder.

²¹⁹ En 2014. Ils sont encore plus nombreux aujourd'hui.

1.3. Les fragilités d'une croissance : des contrastes saisissants qui interrogent

1) Un portrait en 2014

Voici le décompte du total de programme inventoriés :

Tableau XX. Nombre total de programmes universitaires de français en 2014

<p>153 répartis dans 143 universités</p> <p>127 programmes de <i>benke</i></p> <p>5 programmes de <i>benke</i> bilingue²²⁰ (en 5 ans)</p> <p>21 programmes de <i>zhuanke</i></p>
--

Quelques précisions techniques

1. 2014 est la dernière année sur laquelle a porté l'enquête ; la photographie proposée porte donc sur cette année-là.
2. Le nombre total de programmes est supérieur au nombre d'universités impliquées, car une même université peut offrir deux programmes de français, soit un programme de *benke* (durée : quatre ans) et un de *zhuanke* (durée : trois ans), soit un programme de *benke* (durée : quatre ans) et un programme de *benke* bilingue (durée : cinq ans).
3. Enfin, il faut expliquer le décalage entre mes données chiffrées et celles fournies de l'ACPF. Mise à part le fait que l'ACPF continue de mettre à jouer annuellement ses données, ce qui n'est pas mon cas, la différence vient du fait que l'ACPF ne comptabilise que ses membres. Or toutes les universités qui ont un programme de français (spécialité, 法语专业) n'en sont pas nécessairement membres, soit parce qu'elles n'en ont pas fait la demande, soit parce que l'ACPF ne les a pas acceptées²²¹. En conséquence, le nombre total de programmes que je fournis sera toujours différent et supérieur à celui de l'ACPF, car la logique de calcul n'est pas la même : l'ACPF est dans la position d'un organisme de régulation ; dans mon cas, j'ai simplement voulu mesurer l'importance du français, donc compter les programmes existants.

²²⁰ Le *benke* en cinq ans est un modèle qui a été développé par quelques universités chinoises voulant que leurs étudiants de langues puissent maîtriser aussi bien l'anglais qu'une autre langue. Ainsi, ces étudiants ont-ils deux spécialités, l'anglais étant toujours l'une d'elle.

²²¹ Établissements privés de niveau *zhuanke*, instituts rattachés à une université et semi-indépendants... à noter également : l'ACPF ne reconnaît pas certains programmes (exemple : les *benke* bilingues en cinq ans). On retrouve ici les complexités bureaucratiques d'un système où un programme peut avoir été validé par le Ministère ou par un organisme public mais pas par un autre.

De la difficulté de nommer

Comme cela a été indiqué dans le chapitre I, une des difficultés majeures de cette thèse a été de nommer les programmes de français dont il est question. La première raison est un souci de clarté : l'enseignement d'une langue étrangère peut prendre différente forme dans une université chinoise ; or, les enjeux ne sont absolument pas les mêmes (voir fin du chapitre I). Une fois une expression arrêtée – programmes universitaire de français ou section de français – plus ou moins satisfaisante, mais qui présentait l'avantage de distinguer ces programmes des autres formes d'enseignement du français, il fallait maintenant comprendre quelle réalité ils recouvraient. Il aurait effectivement été plus simple de parler de « département de français ». Ce n'est pourtant pas la réalité. Si certains de ces programmes sont effectivement des départements (系), la plupart ne sont que – littéralement – des points d'enseignement (教学点). Dans le même ordre d'idée, il faut noter ici la différence de statuts entre les personnes qui occupent des fonctions de responsabilités. Dans certaines universités (cas rare), il existe un département de français, avec un directeur. Ce département peut être indépendant ou faire partie d'une faculté. Mais le cas le plus fréquent est lorsque le français est une spécialité (un point d'enseignement et non un département), généralement rattaché à la faculté des langues étrangères. Dans ce cas, la personne en charge est un coordinateur. Ainsi, il y a ce que la courbe de croissance des programmes de français (figure 1) ne montre pas : la fragilité du phénomène. Effectivement, nombre des programmes ouverts ces dernières années ne tiennent qu'à un fil : tout simplement une décision de ne plus recruter de nouveaux étudiants, ce qui aura pour conséquence de laisser s'éteindre, à petit feu, la filière. Ouvrir une section de français ne suffit pas, il faut aussi parvenir à la consolider.

La très forte croissance des programmes universitaires de français depuis 2000, évoquée tout au long de ce chapitre, ne saurait donc cacher une profonde hétérogénéité des situations. À cet égard, s'intéresser de manière spécifique à la vague d'ouverture des programmes de maîtrise aboutit à une autre lecture de l'histoire de l'offre universitaire de français. N'assiste-t-on pas à une stratégie de distinction de ces universités ? On peut effectivement y voir une stratégie pour consolider le programme de français et le faire perdurer, car ce sont des « points d'enseignement » devenus des départements qui ouvrent des programmes de maîtrise.

2) Des joueurs bien différents les uns des autres

La hiérarchisation du système éducatif chinois est très forte et doit être prise en compte si l'on souhaite avoir l'image la plus juste possible des presque 150 universités offrant un programme de français. Néanmoins, d'autres critères jouent aussi un rôle important : la situation géographique (grande ville universitaire versus ville située dans une province périphérique), l'intégration ou non dans la mondialisation universitaire et sous quelle forme, les réformes du système, notamment son financement, la montée en niveau ou non (développement aux cycles supérieurs, recherche), le statut de ces programmes dans leur université respective... Croiser tous ces éléments permet également de mettre à jour des stratégies très différenciées à l'œuvre dans ces programmes. Effectivement, même si leurs responsables et directeurs se retrouvent chaque année à l'automne pour le Congrès annuel de l'ACPF, il est clair qu'ils ne jouent pas tous dans la même cour et n'ont pas tous les mêmes préoccupations. En me basant sur les données issues de l'enquête sociohistorique et en intégrant différents facteurs, il m'a été possible de dresser une typologie des programmes de français (spécialité, 法语专业) et, ce faisant, de mettre à jour des situations et des stratégies très contrastées.

Type A

Au sommet dominant des universités d'élite²²² (souvent 985 ou hors-catégorie, gérées par le Ministère de l'Éducation ou un autre ministère), qui offrent le français aux premier et deuxième, voire troisième cycles. La recherche y occupe une place majeure. Ces programmes, généralement anciens (datant d'avant la massification), sont le plus souvent regroupés dans un département de français. Ces derniers sont partie prenante dans la stratégie d'intégration à la mondialisation de leur université. Très sollicités, ils ont des coopérations avec des universités et des organismes francophones, mais où la France domine nettement. Concernant les effectifs étudiants, s'ils sont relativement importants au deuxième cycle, ils sont, au contraire, réduits au premier cycle (au total, entre 80 et 100 étudiants), confirmant que ces universités n'ont pas participé à la massification. La stratégie de ces départements est de continuer à « monter en gamme », en recherche et par des coopérations avec les départements des meilleures universités mondiales. Les enseignants sont hautement diplômés.

²²² Pour avoir une idée, il faut penser que les recteurs de certaines universités ont le rang de Vice-ministre.

Type B

Le type B regroupe les « programmes montants », faisant partie d'universités généralement de haut niveau. La recherche en français y occupe une place croissante, sans acquérir pour autant l'ampleur de ce qu'elle revêt dans les départements de type A. Ces universités viennent souvent d'ouvrir un programme de master, mais, faute d'encadrement suffisant, les effectifs sont souvent très réduits. Généralement deux ou trois enseignants sont titulaires d'un doctorat (indispensable pour ouvrir un master) alors que d'autres, plus jeunes, sont en train d'en faire un. La stratégie de ces départements est de se rapprocher le plus possible du type A et de gagner en visibilité, donc de progresser au plan qualitatif. L'enseignement du français y est ancien (souvent plusieurs décennies).

Types A et B : les instituts de langues étrangères

Parmi les instituts de langues étrangères, créés dans les années 1950 et 1960 et qui ont, pour la plupart maintenant le droit de s'appeler université, il faut clairement distinguer ceux de Pékin, Shanghai et du Guangdong des autres. Les trois premiers relèvent clairement du type A, dont ils revêtent les principales caractéristiques. La différence concerne les effectifs de premier cycle, qui sont beaucoup plus importants. Les autres instituts de langues (Chongqing, Xi'an, Dalian, Tianjin, N.2 de Pékin) se rapprochent davantage du type B, sauf pour les effectifs de premier et deuxième cycles, qui sont beaucoup plus importants que ce qui est observé dans les établissements de type B.

Type C : à la recherche de la consolidation et de la durabilité

Ce groupe rassemble les universités provinciales et municipales (qui peuvent être de niveau 211 ou de première ou deuxième catégorie). Elles offrent le français seulement au premier cycle et ont une à deux classe(s) de 25 à 30 étudiants par niveau, soit entre 100-120 et 200-240 étudiants au total. Les enseignants n'ont généralement pas de doctorat, mais certains peuvent être en train d'en préparer un. La recherche occupe une place très minime, généralement faute de temps (trop de temps consacré à l'enseignement). Des coopérations à l'international peuvent exister, notamment dans le cadre de mobilités étudiantes sortantes. Ce sont très souvent des universités devenues pluridisciplinaires dans les années 1990 et 2000 et qui ont assuré l'essentiel de la massification. La stratégie de ces programmes est d'assurer leur propre

pérennité, notamment en s'assurant de débouchés pour leurs étudiants dont une bonne partie va travailler en Afrique, ce qui n'était pas nécessairement prévu (voir chapitre suivant).

Type D

Ce groupe rassemble les instituts privés ainsi que les instituts semi-privés, fondés par des universités de rang supérieur. Ils ouvrent des programmes de *benke* et de *zhuanke*. Les effectifs étudiants y sont généralement élevés, le niveau de recrutement assez faible et la qualité de l'enseignement pas toujours au rendez-vous, sauf (très rares) exceptions²²³. Dans ces instituts, la recherche est inexistante. Les enseignants ont un diplôme de deuxième et parfois seulement de premier cycle et certains sont, en fait, des étudiants de maîtrise de l'université voisine. L'objectif des stratégies mises en place par ces instituts est d'une part de proposer des formations à des étudiants de niveau plutôt faible et d'autre part de faire du profit.

Ainsi, on a tout l'éventail de l'offre de formation, depuis ce qui pourrait presque s'apparenter à un centre de langues délivrant un diplôme de 1^{er} cycle de bas niveau jusqu'au département universitaire complet, offrant des formations aux trois cycles, avec un pôle recherche très développé et largement impliqué dans la mondialisation universitaire.

Une incursion sur le terrain peut aisément confirmer cette typologie. J'ai moi-même créé un programme de français à l'Université normale de Chine du sud qui s'apparente au type C : université provinciale de bon niveau (niveau 1A classée 211), ce programme de français, ouvert en 2007, compte quatre classes (120 étudiants au total). Par ailleurs, il m'est arrivé, dans le cadre de mes activités professionnelles et académiques de rencontrer des enseignants exerçant dans des programmes de type D, épuisés par le nombre d'heures de cours à dispenser chaque semaine à des centaines d'étudiants. Ces contrastes ressortent assez bien avec les départements de français des deux universités visitées pour cette étude. L'université A, provinciale, a connu la massification à marche forcée tout comme son département de français. Le directeur et les enseignants en parlent (et parfois même les étudiants), notamment

²²³ Par exemple, l'*Institut des langues étrangères de Jilin Huaqiao*, bien que privé, a acquis une certaine reconnaissance locale pour la qualité de son enseignement.

pour les problèmes que cela cause : difficulté de recruter des enseignants, gestion d'une masse considérable d'étudiants, motivation de ces derniers pas toujours au rendez-vous... Dans l'autre université, généraliste et prestigieuse, il n'est pas question de massification. Le directeur parle même, à la blague, de supprimer le premier cycle et de ne se concentrer que sur la formation aux cycles supérieurs. Dans la première université, les effectifs s'élèvent à plus de 400 étudiants de français alors que dans la deuxième, ils ne dépassent pas les 200 au total.

Bilan et retour sur analyse

Dans cette première partie a été décrite la croissance exponentielle que connaissent les programmes universitaires de français depuis 2000 en Chine. Même si cette croissance est fragile et à relativiser, le fait est qu'un enseignement de français est dispensé dans près de 150 établissements d'enseignement supérieur, avec à la clé un diplôme universitaire de premier cycle reconnu par l'État et qu'il s'agit de la spécialité de plus de 20 000 étudiants.

Les raisons d'une croissance

Nous avons vu que l'histoire du développement de l'enseignement du français en Chine dans l'enseignement supérieur, c'est surtout l'histoire de la massification du système universitaire. Dans ce cadre, il faut se garder d'une analyse décontextualisée selon laquelle ce serait beaucoup : ramené à l'échelle de la Chine, ça ne l'est pas tant que ça. Le nombre total de programmes est même plutôt mineur, si on le compare à celui du japonais et bien sûr de l'anglais. Ceci permet également de répondre à une question posée en introduction : pourquoi les Chinois ne font pas une glorification de ce développement de l'enseignement du français en Chine au niveau universitaire ? Eu égard à l'échelle de la Chine, mais également au développement massif de toutes les spécialités, le développement de l'enseignement du français reste finalement au mieux mineur, au pire marginal. Toutes ces remarques renvoient à la question de la manière de poser une problématique, en isolant un problème afin d'en faire un objet de recherche. Sorti du contexte, ce développement peut paraître impressionnant, ce que je contribue à faire avec cette thèse et mes différentes publications ; ramené à l'échelle et au contexte de la Chine, il devient assez secondaire, l'erreur étant de ne considérer que le français, ce qu'une lecture francophoniste nous invite à faire.

Détricoter / déconstruire un outil d'analyse trop simple pour être vrai

Mes positionnements épistémologiques et théoriques doivent m'amener aussi bien à porter un regard critique sur les discours tenus que sur mes propres discours et outils mis en scène. Aussi, cette conclusion doit être considérée à la lumière de cette double exigence.

Je ne veux pas opposer à ces arguments d'autres du type « les chiffres sont têtus » ou « les chiffres parlent d'eux-mêmes », ce qui reviendrait à faire preuve d'une certaine malhonnêteté intellectuelle (en totale contradiction avec le chapitre II), car les chiffres ne parlent évidemment jamais d'eux-mêmes. Ces données chiffrées – trois programmes en 1952, 15 en 1965, 32 en 1999 et 153 en 2013 –, c'est moi qui les ai rassemblées, construites (mais pas inventées) et mises en avant en prenant un parti pris : compter le nombre de programmes offerts chaque année afin de mesurer, sur un temps long, l'évolution de l'offre de français au niveau universitaire. Le graphique que j'en ai tiré et que j'ai mis en exergue dans le chapitre I, peut impressionner²²⁴. Il est pourtant le résultat d'un parti pris assumé et il présente certaines limites. Cette démarche peut, par exemple, donner une impression de continuité alors que l'histoire de ces institutions et de ces programmes a été, depuis 1949, plutôt mouvementée : aléas, périodes d'instabilité, campagnes politiques contradictoires et souvent violentes, fermetures et restructurations intempestives... De plus, il y a tout ce que la vision graphique ne dit pas : les types d'étudiants recrutés selon les époques, les types de programmes en place, le type d'enseignement, les types d'universités concernées, mais aussi la prise en main idéologique, la situation politique et sociale générale... Même si ces éléments ont été réintroduits dans l'analyse, ils ne ressortent pas d'eux-mêmes sur le graphique. De plus, d'autres portes d'entrée seraient possibles pour aborder la question du développement de l'enseignement d'une langue étrangère dans un pays. Néanmoins, même si le graphique 1 ne « parle pas de lui-même », il nous permet de faire deux observations. La première est qu'il y a une augmentation de l'offre universitaire de français sur le temps long, de 1949 à aujourd'hui. Même si ce développement ne s'est pas toujours fait au même rythme (augmentation lente et irrégulière pendant 50 ans, croissance exponentielle depuis une quinzaine d'années), on ne peut le nier. La deuxième observation est que, comme on l'a vu plus haut, l'évolution observée

²²⁴ J'ai pu moi-même en mesurer l'effet lors de conférences données dans des pays voisins de la Chine et où le français est en recul comme le Vietnam (même s'il faudrait préciser ce qu'on entend par « recul »).

ne correspond pas nécessairement à la vision généralement proposée du développement de l'enseignement universitaire des langues étrangères en Chine depuis 1949. Or en tant que chercheur s'intéressant à la situation du français en Chine, ces deux observations interpellent et ne peuvent pas rester sans réponse, notamment l'accélération subite et considérable après 2000. Malgré cela, une nuance doit être faite : par son côté spectaculaire et pas sa manière de biffer les différences de statut et la réalité des différents programmes, ce graphique donne une image en partie faussée de la réalité. Autrement dit, il s'agit d'un outil d'analyse trop simple pour être (complètement) vrai.

Voyons maintenant ce qu'il se passe du côté de la demande.

2. Côté demande : le français, un capital ?

Dans les entrevues réalisées pour cette thèse, l'image de la langue française apparaît de manière très positive et avant tout liée à la France, conformément à la littérature sur le sujet, ainsi qu'à mes propres constats au cours de mes nombreuses années de présence en Chine.

2.1 L'image positive du français : « une langue romantique et un pays magnifique »

Concernant leurs représentations de la langue française, la très grande majorité des personnes interrogées évoquent spontanément l'image d'une « langue romantique, élégante », soit pour y adhérer, soit pour la discuter, soit pour la contester :

« **Ét. A6** : [...] je trouve que le français est très joli et la France est un pays magnifique [...] »
(Université A, étudiante A6, lignes 31-32)

« **Ét. A7** : [...] je pense que le français est une langue romantique / [rire] et c'est une langue plus élégante que les autres langues et donc j'ai choisi le français [...] »
(Université A, étudiante A7, lignes 77-78)

« **Ét. A11** : Peut-être ils pensent la France est romantique mais pas le français
ENQ : d'accord ok

Ét. A11 : Peut-être parce que les luxes quelque chose comme ça

ENQ : C'est ça

Ét. A11 : Le Tour Eiffel quelque chose comme ça

ENQ : La Tour Eiffel oui

Ét. A11 : La Tour Eiffel quelque chose comme ça attire les attirer »
(Université A, étudiant A11, lignes 287-293)

« La liberté pour l'amour »

Parmi les stéréotypes les plus mobilisés, nous retrouvons sans surprise le romantisme. Il faut tout d'abord signaler que le romantisme supposé de la langue française est systématiquement lié à la France, à tel point que mes interlocuteurs peuvent en venir à débattre de savoir si c'est la France ou le français qui est romantique :

« **Ét. A10** : [...] stéréotype // et la langue française / d'après moi / la langue elle-même c'est pas romantique et le xxx c'est très important / par le français on peut accéder à la culture française qui est romantique

ENQ : Donc selon toi la culture française est romantique ?

Ét. A10 : Oui la culture française est romantique / mais maintenant je ne sais pas comment / on ne peut pas définir ce mot [rire]

ENQ : [rire] oui je voulais te demander c'est quoi la culture romantique ? C'est pas évident

Ét. A10 : Parce que la France / si vous me demandez / comment dire / la romance est très fréquente / la France [demande de l'aide en chinois] apparaît avec le plus de fois dans notre histoire romantique / notre comment dire / poème / notre écriture / nos écritures romantiques sont liées à la France c'est pourquoi / ainsi

ENQ : Mais la France est romantique alors dans quel sens ici ? C'est dans quel sens ici ?

Ét. A11 : Notre professeur dit / c'est la liberté pour l'amour

ENQ : La liberté pour l'amour ?

Ét. A11 : Avant / les / pour les Chine / leur mariage n'est pas liberté / leur parents les aider de choisir leur copain:: / Mais à ce moment-là / en France / les Français peuvent choisir / la liberté pour l'amour / il y a des œuvres:: / je ne sais pas quoi / il y a quelque chose / le / les Chinois le sait [savent] / et peut-être comment dire [demande de l'aide en chinois] / le désir vient / la lumière vient / peut-être donc il pense le français est très romantique / c'est mon professeur dit ça

Ét. A12 : Oui au début du XX^e siècle quand la Chine est encore à demi fermée / à demi ouverte par la guerre / à ce moment-là il y a une œuvre française par Alexandre Dumas / oui / euh:: / c'est euh *Camélias*

ENQ : *La Dame aux camélias* oui

Ét. A12 : Et à ce moment-là les Chinois connaissent la France surtout par ce livre / et dans ce livre c'est la liberté de l'amour

Ét. A10 : Oui »

(Université A, étudiantes A10, A11 et A12, lignes 307-335)

Cette possibilité de choisir son partenaire de vie souligne le contraste avec la Chine où le mariage n'est pas nécessairement une question d'amour, mais le rapprochement de deux intérêts. Ainsi à travers la littérature française, tout au moins celle qui est proposée au public chinois, il est permis de rêver à « la liberté de l'amour ».

Cette image positive influence-t-elle le choix de l'apprentissage du français ? À cet égard, la remarque suivante est éloquente et laisse perplexe :

Le français, une *langue romantique* ? « Un mensonge pour se consoler »

« **Ét. A10** : [...] mais pour les gens qui disent ça [ndlr, le français est romantique] je crois que ce n'est pas une raison pour étudier le français c'est plutôt un mensonge pour se consoler »

(Université A, étudiante A10, lignes 409-410)

De quoi faudrait-il se consoler ? C'est ce que nous tenterons de comprendre en abordant une autre étape de ce chapitre, à savoir la manière dont s'effectue le choix d'apprendre le français.

2.2 Le choix du français passé à la loupe

Lorsque l'on évoque avec les étudiants les souvenirs de leur dernière année du secondaire, il est intéressant de remarquer, constat que j'avais déjà noté au cours des pré-enquêtes, qu'aucun ne mentionne spontanément (ndlr, sans que je l'invite à le faire) le choix ultérieur de la spécialité, en l'occurrence du français. Tous relatent en revanche sans détour et très rapidement la forte pression qui pèse sur leurs épaules cette année-là, posant de suite l'enjeu : obtenir aux épreuves de l'examen national d'entrée à l'université (le *gaokao*) la meilleure note possible pour bénéficier du plus grand choix possible et intégrer une université aussi réputée que possible. C'est peu de dire qu'il s'agit d'un enjeu majeur, qui peut « changer une vie ».

1) Le *gaokao*, l'examen d'une vie

L'examen du *gaokao* est au cœur du processus de décision, comme ces *verbatim* tirés d'un focus-groupe permettent de le constater :

« **ENQ** : [...] comment le français est venu dans votre vie ? /// comment il se trouve qu'à un moment donné / dans votre vie / il y a eu du français ? / est-ce que c'était par hasard ? / est-ce que c'était vraiment par choix ? [...] comment ça se fait que maintenant le français est une part de votre vie ?

Ét. B8 : /// euh::: / je ne sais pas si vous savez // avant d'entrer à l'université / il y aura le *gaokao* // et après le *gaokao* on choisit l'université et notre spécialité selon notre note / c'est-à-dire si mon note est haut / on a plus de choix // mais / moi / ma note est justement assez pour entrer ici et choisir::: / et pour entrer ici / parmi le choix / le français est le meilleur choix pour moi »

(Université B, étudiante B8, lignes 36-46)

« **Ét. B7** : Avec le *gaokao* c'est toujours un point tournant pour les élèves chinois avant et après / peut-être votre vie est totalement changée

ENQ : Oui / oui

Ét. B7 : _ mais avant vous ne savez quel est le chemin [que] vous allez choisir ce que vous allez suivre »

(Université B, étudiante B7, lignes 131-135)

Beaucoup de travail certes, mais un objectif clair

Les étudiant-e-s évoquent une année de dur labeur, pendant laquelle il leur a fallu fournir des efforts considérables, et consentir à de nombreux sacrifices :

« **Ét. A12** : La raison consiste au collège parce que nos étudiants / le seul chose importante pour lui / c'est étudier étudier étudier et le résultat c'est la note / si vous avez un haut note / une note élevée / tu peux avoir une carrière en succès / c'est notre manière de penser / donc on prend pas

très:: / on n'a pas une connaissance exacte du travail / du futur / au delà de notre école / de notre école / donc je pense que c'est un peu l'erreur d'enseignement [ndlr : le défaut du système éducatif] »

(Université A, étudiante A12, lignes 376-386)

« **Ét. B3** : Si j'ai la chance je voudrais passer encore une fois au lycée car j'aime la vie au lycée je pense que quand j'étais au lycée j'ai seulement un but [...] ; donc la vie // la vie est /// pressée mais heureuse

ENQ : Contrairement à l'université ? Est-ce que je dois comprendre ça ? [rire]

Ét. B3 : [...] à l'université il n'y a pas un but précis mais au lycée on a le but précis on croit que si on réussit le but donc on peut [être] très heureux »

(Université B, étudiante B3, lignes 50-58)

Pour bien comprendre ces propos, il est nécessaire de rappeler certains éléments du contexte éducatif chinois. Les réformes mises en place à partir de 1977 marquent non seulement un retour, mais également un renforcement de l'élitisme. Depuis 1949, « the three criteria used in recruiting students were academic achievement, class origin, and political performance » (Liu, 2011, pp. 164-165) La remise en service de l'examen national d'entrée à l'université en 1977 fait perdre de l'importance aux deux derniers critères au profit du premier, et cette approche élitiste est également perceptible dans la réaffirmation et le renforcement de la hiérarchisation universitaire (Liu, 2011, pp. 174-176). Comme il en a été discuté dans le précédent chapitre, derrière les chiffres impressionnants de croissance des effectifs, ce n'est pas à une démocratisation du système à laquelle on assiste : les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur sont particulièrement marquées (voir à ce propos Liu, 2011, pp. 147-148) du fait de la faible accessibilité aux meilleures universités du pays. Comme le rappelle Rocca :

Plus de 90% des étudiants ayant obtenu les meilleurs scores choisissent Tsinghua ou Beida à Pékin ou Fudan à Shanghai. En 2008, seuls 0,03% ont réussi à entrer dans une des deux premières. On imagine la valeur de leur diplôme (Rocca, 2010, p. 55).

Les chiffres actuels ne sont guère différents. Mais poursuivons avec les étudiants et le récit de leur dernière année dans le secondaire.

2) Le choix de la spécialité : un processus en deux temps

L'organisation du concours national d'entrée à l'université, le *gaokao*, est complexe et peut différer d'une province à l'autre. Notons que dans de nombreuses provinces, une réforme a été mise en place dans les années 2000, ayant un impact direct sur les stratégies familiales : dans la plupart des provinces (mais pas dans toutes), les choix d'universités sont désormais formulés une fois les résultats au *gaokao* obtenus ; auparavant, il fallait émettre des vœux avant l'obtention des résultats et ainsi parier sur un plus ou moins grand succès aux épreuves.

La situation actuelle s'apparente de ce fait à la gestion d'un capital-points. Les familles, pour prendre leur décision, se basent sur la note d'entrée dans telle université et dans telle spécialité de l'année précédente, cette information étant publique. Si cette note d'entrée n'est pas nécessairement la même d'une année sur l'autre, variant selon plusieurs facteurs dont le nombre de candidats (suivant en quelque sorte la logique de l'offre et de la demande), elle fournit tout de même une indication. Un autre élément à rappeler est l'importance de l'ordre des vœux : il arrive en effet que certaines cohortes soient composées majoritairement d'étudiants dont la spécialité correspondait à leur deuxième ou troisième choix, voire d'étudiants qui avaient coché la case : « acceptera toute spécialité proposée par l'université », ce qui peut laisser dubitatif quant à la motivation de ces étudiants. Ce rappel est nécessaire pour comprendre que le choix s'effectue en deux étapes, dont la première, le choix de l'université, est la plus importante, comme l'ont décrit plusieurs étudiants interrogés :

« **Ét. B1** : Je pensais à une université de finance car mes notes à l'époque-là [n'étaient] pas très bonnes et je crois que cette université est assez bien pour moi et avec le *gaokao* j'ai réussi bien et je viens à l'Université de [...] [nom de son université, qui est très renommée] »
(Université B, étudiante B1, lignes 139-142)

« **ENQ** : Alors vous comment le français est arrivé dans votre vie (...) »

Ét. B6 : Moi / c'est totalement par hasard // Avant d'arriver à l'université / je ne connais point le français et / après le *gaokao* pour moi l'essentiel c'est de rentrer à [dans] une université

Ét. B7 : Prestige

Ét. B6 : Plus : : : renommée / et donc j'ai choisi l'université de (...) [nom de son université, qui est très renommée] »

(Université B, étudiants B6 et B7, lignes 220-224)

Le choix de la spécialité ne s'effectue que dans un second temps, en fonction de ce que l'on « peut s'offrir » :

« **Ét. A10** : Moi aussi / d'après moi avant [que] j'entre dans cette université / quand je suis au collège // bien sûr / c'est la note d'examen d'entrée::: »

ENQ : Du *gaokao*

Ét. A10 : Du *gaokao* [rire] / c'est un facteur très important / il y a un peu d'universités que je peux choisir donc xxx [nom de son université] c'est à ma portée / donc / je peux choisir entre différents départements / et le français c'est mon premier / c'est ma priorité »

[...]

Ét. A10 : Mais quand les élèves ils terminent leurs études aux lycéens il n'a pas réfléchi assez / il a obtenu pendant le concours d'entrée à l'université et puis il doit selon leurs notes choisir leur spécialité « ah c'est bien / mes notes est suffisamment pour le français pour étudier le français » et puis peut-être il va choisir cette spécialité »

(Université A, étudiante A10, lignes 294-300 puis 392-396)

« **ENQ** : [...] et pourquoi tu as choisi le français toi ? »

Ét. A7 : Pour moi c'est la coïncidence [rire] / cette spécialité a été décidée par hasard / parce que vous savez / en Chine le *gaokao* [rire]

Une autre étudiante : _ [rire]

Ét. A7 : Il y a beaucoup de choses qu'on ne peut pas décider / euh donc [sourire] / mon premier désir / il n'est pas le français mais à cet an il y a beaucoup de situations et donc / à la fin je suis entrée dans cette université et cette université est spécialisée dans [les] langues et parmi ces langues je pense que le français est une langue romantique / [rire] et c'est une langue plus élégante que les autres langues et donc j'ai choisi le français »
(Université A, étudiante A7, lignes 69-79)

Des stéréotypes disparates et presque « fourre-tout » sur la France et la langue française sont à ce moment-là proposés par les étudiants, sans véritable distance critique, ce qui n'est pas surprenant lorsqu'on se souvient que le choix de la spécialité est surtout opéré dans le cadre d'une stratégie de gestion d'un capital-points.

3) Le français n'est pas pour autant un choix par hasard

Le fait que la note au *gaokao* soit décisive ne signifie pas l'absence de toute réflexion concernant la spécialité, même si cette réflexion s'avère variable selon les étudiants.

Peu ou pas de réflexion

Certains étudiants avouent que la réflexion sur leur spécialisation a été superficielle :

« **Ét. A10** : C'est parce dans notre xxx la France / dans les feuilletons ou dans les films / la France / c'est un nom qui nous inspire beaucoup / qui nous attire beaucoup / donc c'est un peu au hasard / par hasard / oui j'ai pas euhhh / les connaissances précises sur notre marché du travail / ou les conditions précises sur la France / c'est seulement pour la culture / la culture ou // l'image de la France / stéréotype »
(Université A, étudiante A10, lignes 302-307)

Pour cette étudiante, une connaissance rudimentaire de la France et de la culture française et l'image positive qu'elle en avait lui ont fait choisir le français, avouant cependant avoir non seulement basé sa réflexion sur un stéréotype, mais que celle-ci n'a pas été très poussée, notamment concernant les débouchés professionnels. D'autres propos récoltés révèlent également que des spécialités parfois très éloignées des langues, voire des sciences humaines et sociales, ont été en ballottage, rappelant ainsi que le choix d'une spécialité résulte avant tout d'une réflexion stratégique d'accès à une université. Si une étudiante hésite avec la chimie, un autre pense à la finance :

« **Ét. B6** : C'est aussi à cause du *gaokao* / parce que avant le *gaokao* / j'ai aussi deux choix // ma::: / mon 1^{er} choix / c'est la finance / parce que comme un garçon / je crois que la finance est meilleure pour moi // mais pour apprendre une langue étrangère / c'est plutôt les filles qui sont plus fortes
ENQ : Ok
Ét. B6 : Alors le la finance / c'est mon 1^{er} choix / mais apprendre une langue étrangère ça va / alors ça devient mon deuxième choix »
(Université B, étudiante B6, lignes 86-92)

D'autres étudiants, enfin, affirment que ce choix a été contraint.

Un choix souvent sexué

Choisir une langue étrangère est également un choix surtout féminin. C'est ce qui était apparu dans l'enquête socio-historique (premier ensemble de données) : 85% des étudiants de français sont des étudiantes, ce que confirme non seulement Dai dans sa recherche en précisant qu'il ne s'agit pas d'une spécificité de la langue française (Dai, 2010, p. 293), mais aussi les nombreux participants à cette recherche. L'étudiant qui hésitait entre la finance et le français est représentatif à cet égard ; voici un autre exemple :

« **Ét. B1** : ce sont mes parents qui m'aident quelle spécialité je veux choisir / et ils pensent que pour une fille [sourire des autres] c'est plus chic d'apprendre une langue étrangère et je / je pense que la France c'est un pays [que] j'aime »
(Université B, étudiante B1, lignes 145-148).

L'un des directeurs me l'a de même indiqué : nombre de filles choisiraient le français pour « trouver plus facilement un mari ». Si les propos paraissent directs, la réalité ne semble guère être différente en Europe, en Amérique du Nord et probablement dans d'autres régions du monde : une domination féminine dans les cursus de langues étrangères...

De nombreux étudiants, enfin, évoquent dans leur réflexion le marché du travail et leur avenir professionnel.

4) L'avenir professionnel, une véritable source d'angoisse

Plusieurs étudiants ont mené un véritable processus de réflexion, en pesant le pour et le contre d'un tel choix de spécialité. Certes, le résultat obtenu au *gaokao* reste l'élément décisif, mais une réflexion est bel et bien présente dans les propos suivants :

« **Ét. A6** : En fait j'aime bien les langues pas seulement le français / moi j'ai je j'apprends l'espagnol aussi / euh premièrement je trouve que le français est très joli et la France est un pays magnifique / je pense donc / de plus je pense que quand j'ai / je dois chercher du travail le français est plus simple »
(Université A, étudiante A6, lignes 30-34)

« **Ét. A3** : Pour moi c'est depuis très longtemps / quand je commence à étudier l'anglais je trouve ça magnifique / alors je décide de travailler dans une université de langues étrangères plus tard / et donc après le *gaokao* à la base de ma note je choisis l'Université [...] [nom de son université] / mon but c'est très clair.

ENQ : Mais toi ton but c'est les langues pas le français en particulier ?

Ét. A3 : Oui

ENQ : Alors pourquoi ne pas avoir choisi l'allemand ou l'espagnol ou le japonais le russe ?

Ét. A3 : Mon premier choix est le français parce que le français est la seconde langue la plus utilisée dans le monde et après c'est l'espagnol parce que ce sont très très utilisés dans le monde.

ENQ : L'espagnol aussi ?

Ét. A3 : Oui »

(Université A, étudiant A3, lignes 137-150)

« **ENQ** : D'accord / donc à ce moment-là [ndlr : au moment où vous avez choisi le français] / vous avez fait toute / toute cette analyse / là comme ça ?

Ét. B7 : Oui je dois faire une analyse parce que ça touche mon futur travail

ENQ : D'accord

Ét. B7 : Il s'agit de mon futur / alors peut-être / c'est par ce choix-là que j'ai changé mon chemin après »

(Université B, étudiant B7, lignes 121-127)

Ainsi, lorsque le choix est moins dû au hasard et à l'arbitraire qu'à une réflexion poussée, on constate, avec les propos de ces trois étudiants (A3, A6 et B7) que le français peut représenter une forme de capital monnayable sur le marché du travail. Le raisonnement de l'étudiant A3 souligne en effet une prise en compte du statut des langues puisqu'il présente implicitement le français et l'espagnol comme deux langues internationales.

Avantage comparatif du français par rapport à l'anglais

Un autre élément est enfin mis de l'avant par les étudiants : l'avantage par rapport à l'anglais et par rapport autres langues étrangères.

«**Ét. B8** : [...] moi / ma note est justement assez pour entre ici et choisir::: / et pour entrer ici / parmi le choix / le français est le meilleur choix pour moi /

ENQ : Pourquoi ?

Ét. B8 : Parce que / euh::: / parce que c'est une langue étrangère mais / comment dire / moins / comment dire moins commune que l'anglais // les anglophones beaucoup plus moins que les francophones

ENQ : D'accord / ok // donc / c'est / c'est::: c'est par rapport au travail plus tard / ou par rapport à quoi ?

Ét. B8 : Par rapport au travail

ENQ : D'accord

Ét. B8 : Ça me donne un atout sur le marché du travail »

(Université B, étudiante B8, lignes 45-55)

«**Ét. B7** : [...] mais le français n'est pas comme l'anglais qui est trop parlé dans le monde

ENQ : Oui

Ét. B7 : Y a beaucoup / on peut dire en Chine / sera [rire] c'est le premier pays anglophone [rire] dans le monde

ENQ : [rire] ça c'est pas / c'est pas faux

Ét. B7 : _ Tout le monde parle l'anglais

ENQ : Oui / oui

Ét. B7 : Bien que vous soyez des sciences humaines ou bien des sciences naturelles vous parlez l'anglais

ENQ : Oui

Ét. B7 : Cela va nous donner moins de chance [...] Et d'autres langues comme le Japon::: / moins de débouchés et / c'est aussi le cas de la langue coréenne et / quant aux Espagnols ou

bien et le Portugal / je crois par rapport au français c'est moins attirant [rire] alors finalement j'ai choisi la langue française »
(Université B, étudiant B7, lignes 103-120)

Si l'étudiant B7 a fait un choix réfléchi, dans lequel se mêlent goûts personnels (« attirant ») et réalisme (« débouchés »), il évoque, de même que l'étudiante B8, une réalité souvent rappelée par mes interlocuteurs : la saturation de l'anglais. Omniprésente, cette langue est enseignée à tous les niveaux du système éducatif (d'où la boutade de l'étudiante : « la Chine est le premier pays anglophone du monde »), ne permettant pas de « se distinguer » sur le marché du travail. La maîtrise de l'anglais est en effet souvent considérée comme un acquis par de nombreuses entreprises lorsqu'elles recrutent, aussi la mention d'une autre langue sur le CV peut-elle constituer un atout non négligeable. Cette saturation de l'anglais avait déjà été signalée dans le chapitre V : il semble ainsi que les stratégies des universités visant à offrir d'autres programmes de langues que l'anglais trouvent leur pendant dans les stratégies estudiantines de choix de spécialisation.

Face à l'âpre concurrence du marché du travail, des étudiants très réalistes.

Ce qui ressort particulièrement des entrevues est l'angoisse de devoir affronter la dureté d'un marché de l'emploi hautement concurrentiel. Dans ce contexte, est-on bien armé avec le français ?

« **ENQ** : C'est ça d'accord et alors la même question : quand vous dites que vous êtes étudiante de français / c'est quoi la réaction ?

Ét. B1 : Ils croient que c'est une bonne spécialité et ils toujours me disent 'ah c'est la langue la plus belle du monde' il sait [ils savent] que le français est très difficile à apprendre et il est aussi me proposer de faire un deuxième diplôme parce qu'ils croient une langue n'est pas une vraie spécialité / vous devez apprendre quelque chose pour votre travail

ENQ : Pour apprendre oui c'est ça vous avez tous fait un deuxième diplôme comme [B1] ? En quoi ?

Ét. B3 ou B4 : Journalisme

Ét. B2 : Je n'ai pas de second diplôme

ENQ : D'accord / et pour vous deux c'est quoi la réaction quand vous dites que vous êtes étudiantes de français ?

Ét. B3 ou B4 : Mes parents / mes parents / ils espèrent que je serai un professeur mais je ne l'aime pas / donc j'ai choisi le français alors ils se plaignent tous les jours 'c'est difficile de trouver un bon travail'

Ét. B3 ou B4 : Oui oui

Ét. B2 : C'est ça on pense toujours au travail.

ENQ : Oui oui donc quand vous aviez / et toi c'est la même réaction quand tu dis que tu es étudiant de français ?

Ét. B3 ou B4 : Oui mes parents disent que faire un deuxième diplôme ou on n'a pas de travail à l'avenir »

(Université B, étudiants B1, B2, B3 et B4, lignes 277-298)

« **ENQ** : Parce que tout à l'heure vous avez dit 'quand on dit qu'on fait français c'est beau c'est ceci' mais bon tu vas travailler dans quoi avec ça ? / en gros il faut apprendre un vrai métier avec la finance ou je ne sais pas quoi / et si l'allemand est scientifique ou je ne sais pas quoi ce que tu as dit technique alors ça va l'allemand la réaction des gens va être plus positive par rapport à l'allemand ou pas ?

Ét. B1 : Je crois que c'est le même parce que c'est aussi une langue.

Ét. B2 : Très étranger pour les xxx chinois

ENQ : Même si l'image / parce que vous êtes d'accord avec ce que disait [B1] ? L'image de l'allemand est différente du français ?

Ét. B3 ou B4 : Oui

Ét. B2 : Oui quand on dit que l'allemand on croit toujours que ... les nazis et puis l'industriel très excellent et les voitures l'automobile xxx de pierre / et j'ai habité avec les garçons qui apprennent l'allemand et je crois que c'est toujours la même chose comme nous / ils prennent le second diplôme et puis ils s'inquiètent le travail etc / c'est toujours la même chose.

ENQ : Ça ça ne change pas beaucoup même si l'allemand a la réputation d'être scientifique technique

Ét. B2 : Oui »

(Université B, étudiants B1, B2 et B3 ou B4, lignes 316-336)

Plusieurs étudiants évoquent également comme un handicap le fait qu'une langue n'est pas une « vraie spécialité » (c'est aussi l'image qui leur est renvoyée très régulièrement), d'où l'investissement, quand cela est possible, dans une deuxième spécialité (sous la forme de cours du soir ou en fin de semaine), en vue de développer leur champ de compétences. Les étudiants font preuve d'un grand réalisme, et témoignent d'une réelle inquiétude, voire d'une profonde angoisse face à un marché du travail extrêmement concurrentiel. Et même dans le cas où une autre langue est impliquée (dans cette entrevue, l'allemand, dont l'image semble loin d'être aussi positive que celle du français), ils font, au final, face à la même problématique. Il est par ailleurs aussi remarquable que surprenant de constater que les étudiants de l'université prestigieuse sont également angoissés par rapport à leur avenir professionnel, comme si, pour eux aussi, la concurrence pouvait s'avérer rude, ce qui souligne à la fois la tension qui règne sur le marché du travail ainsi que la pression des parents qui souhaitent assurer à leurs enfants une stabilité économique (dans un pays qui l'est peu).

Pour les étudiants de français, une solution qui permet d'obtenir à la fois un « bon travail » et un « bon salaire » reste envisageable : travailler en Afrique.

On rêve de la France et on va travailler en Afrique

Les étudiants mobilisent un grand nombre d'images liées au rêve, éventuellement celui de la France, tout en sachant que s'ils s'y rendent, ce sera tout au plus pour des études, vu le taux de

chômage important ; le travail est en revanche bel et bien en Afrique. Autrement dit, on rêve de la France et l'on travaille en Afrique.

«**Ét. B7** : Ça / c'est à cause du *gaokao* // et de plus / l'image traditionnelle française peut jouer un rôle important dans notre choix / parce que quant à la France / ma première idée / c'est un pays romantique / la langue française est très belle / alors / enfin / j'ai choisi le français / et maintenant / il y a un autre facteur qui est très important / c'est le continent africain parce que la plupart d'étudiants français peuvent trouver le travail en Afrique ou bien sur l'Afrique // la plupart d'entre nous ne peuvent pas aller travail en France / c'est seulement // 1% / 2% qui peuvent y aller / parce que les Français / eux / ils ne peuvent pas trouver un travail »
(Université B, étudiant B7, lignes 510-518)

«**Ét. A6** : Euh comme tous les étudiants comme la plupart des étudiants de quatrième année ils vont à l'Afrique pour devenir / travail traducteur je pense que je vais aussi trouver un même travail pour aller à l'Afrique »
(Université A, étudiante A6, lignes 243-246)

L'Afrique apparaît dans le paysage et... ce n'était pas prévu au programme! Nous y reviendrons plus loin dans ce chapitre.

2.3 École, stratification et mobilités sociales : et le français dans tout ça ?

Le lien entre spécialité et marché du travail a été discuté lors des entrevues aussi bien avec les étudiants qu'avec les enseignants, et des propos redondants présentant ce lien comme distendu n'ont pas constitué la moindre des surprises :

«**Ét. A9** : En Chine il y a beaucoup de gens leur travail maintenant est différent de leur spécialité / oui parce que je pense c'est parce que il y a trop de monde en Chine
Plusieurs : [rire]
Ét. A9 : On ne peut pas il est difficile de trouver un travail qui est avec qui est correspond à sa spécialité »
(Université A, étudiante A9, lignes 229-235)

Certes, ce type de propos pourrait se retrouver dans de nombreux pays, néanmoins, si l'on se souvient que le choix de l'université prime sur celui de la spécialisation à l'issue des études secondaires en Chine, nous pouvons nous interroger, à la fois sur le fonctionnement du système éducatif et du marché du travail, de même que sur la notion de besoins sociaux. Autrement dit, les entreprises recrutent-elles en fonction de la formation reçue, notamment de spécialité (qui correspondrait à leurs besoins) ou en fonction d'autres éléments ? Un tel procédé ne rend-il pas très secondaire, et finalement peu important, le choix de la spécialité, et dans le cas qui nous intéresse du français ?

Pour mieux comprendre les termes du débat, il nous faut revenir à la question des inégalités sociales et scolaires au cœur des combats idéologiques de la Chine nouvelle depuis ses

origines en 1949. Le débat sur la stratification sociale est important en Chine du fait des transformations sociales considérables induites par le développement économique du pays depuis 1978. Il s'agit d'un débat sensible car situé dans un contexte idéologique très marqué, celui d'un pays officiellement communiste.

L'enjeu de la classification sociale dans un pays communiste

La société à l'époque de Mao (avant 1978) était officiellement divisée en deux groupes : d'un côté, les groupes sur lesquels le PCC pouvait s'appuyer, c'est-à-dire les classes populaires : membres du parti, ouvriers et paysans, cadres révolutionnaires, et soldats ; de l'autre, les classes ennemies regroupant une série de personnes définies par leurs propriétés et les affaires qu'elles menaient avant 1949, ainsi que par leur positionnement politique et leur affiliation après cette date. Si l'abolition officielle des classes sociales n'implique pas nécessairement leur disparition dans la réalité, les organes de l'État et du PCC se sont démenés pour qu'il en soit ainsi en mettant en place un nivellement vers le bas. Ces deux groupes étaient effectivement « traités de manière différente dans tous les domaines (éducation, services, bénéfices) : les premiers étaient favorisés politiquement, économiquement et pour l'accès à l'éducation au contraire des seconds qui souffraient de discrimination et d'intense persécution » (Lin, 2006, p. 182). Le but de la politique du gouvernement était de ce fait

[...] de déstratifier la société grâce à une politique d'égalitarisme centrée sur la notion de 'peuple' [...]. Les voies et moyens pour déstratifier sont de toutes sortes : système salarial égalitaire [...], système de rationnement de la consommation quotidienne, système de rationnement du logement, politique de remise en cause de l'utilisation de primes (Zhou, 2008, p. 151).

Depuis 1978, une nouvelle donne et des inégalités sociales qui se creusent

Avec le développement économique du pays et le passage d'une économie hyper centralisée et planifiée à une « économie socialiste de marché », cette vision de la société est devenue de moins en moins opératoire. En effet, les changements ont été rapides et considérables : rappelons en effet avec Rocca que « jamais dans l'histoire tant de gens [n']ont changé aussi vite de vie » (Rocca, 2010, p. 50). Si la Politique de Réformes et d'Ouverture a entraîné une redistribution des rôles sociaux et une forte mobilité (Rocca et Audin, 2008, p. 52), tout le

monde ne « monte » pas à la même vitesse et certains ne « montent » pas du tout²²⁵ ; c'est alors que les facteurs déterminants entrent en scène.

Les réformes économiques ont modifié les modes, mécanismes, voies et obstacles à la mobilité sociale qui, avant les réformes, restaient sous le contrôle de l'État à travers une série d'arrangements institutionnels. Après les réformes, un nouveau système – lié aux mécanismes de marché – domine et contrôle la mobilité des individus en supprimant les voies et obstacles à la mobilité liés aux arrangements institutionnels (Li, 2008, p. 172).

Un marché existe désormais et il s'agit de peser ce qui y fait valeur.

De nos jours, l'importance du *gaokao*

L'université reste accessible par l'examen national du *gaokao* : une position sociale meilleure peut de ce fait être acquise sans nécessairement posséder préalablement un capital économique ou politique ; ceci est particulièrement vrai pour la classe moyenne émergente, d'où l'attachement de nombreuses familles à ce symbole chinois de l'ascension sociale possible que représente le *gaokao*. Effectivement, malgré une compétition acharnée, ce système de sélection est (encore) majoritairement soutenu par les familles chinoises, au moins celles de la classe moyenne²²⁶, qui en acceptent les règles du jeu, et les légitiment même pour deux raisons : d'abord parce que ce système d'examens n'est pas entaché par la réputation de la corruption ; ensuite parce que l'argument du nombre, souvent entendu dans mes entretiens (trop d'habitants, trop de compétition) justifie l'idée même de sélection.

Un système éducatif très sélectif et légitime

Si la violence des inégalités sociales est flagrante de nos jours, elle semble atténuée par un système d'examens qui assure, en apparence, l'égalité des chances :

L'inégalité en matière d'éducation constitue l'une des inégalités les plus flagrantes en Chine. Toutefois, en comparaison avec d'autres types d'inégalités (pouvoir, revenus), elle donne l'impression d'être rationnelle et légale. En Chine, le système éducatif met l'accent sur les résultats et la réussite par le biais d'indices objectifs comme les examens (Wang, 2007, p. 124).

²²⁵ Voir les travaux du sociologue Li Qiang (cité dans Lin, 2008, p. 184) : Li effectue des regroupements en fonction de la Politique de réforme (depuis ceux qui en ont beaucoup bénéficié jusqu'à ceux qui sont condamnés à rester au bas de la société / de l'échelle).

²²⁶ On insiste depuis quelques années à une diminution du nombre d'inscrits au *gaokao*. Cette baisse s'explique par la désaffection croissante aux deux extrémités de l'échelle sociale : ceux qui n'ont quasiment aucune chance d'accéder à une bonne université et ceux qui peuvent poursuivre leurs études à l'étranger dans des universités réputées.

Ainsi, non seulement a-t-on affaire à un système éducatif très sélectif, qui fait le tri entre les « bons étudiants » et ceux qui le sont moins, mais les entreprises s'appuient sur cette même sélection pour recruter, ce qui est apparu de manière évidente au cours des entrevues : les entreprises regardent d'abord et avant tout l'université du candidat, comme l'indique cet enseignant :

« **Prof :** _ il y a ça aussi parce que au marché d'embauchement [embauche] on voit mais de quelle université vous êtes sorti première classe deuxième classe troisième classe »
(Université A, Professeur, ligne 425)

Ainsi, le système éducatif a pour but de sélectionner les meilleurs pour la société et et y parvient au point que les entreprises font confiance à cette sélection.

Les stratégies familiales : « ne laisser aucune case vide »

Le choix de la spécialité ressemble à un effet d'opportunité : il s'agit de « sauter sur l'occasion » qui se présente, s'apparentant ainsi à la stratégie consistant à « ne laisser aucune case vide » que justifient les tensions sur le marché du travail, décrites par mes interlocuteurs et confirmées par le sociologue Li :

Les secteurs économiques qui se développent sont ceux qui favorisent l'emploi très qualifié. Le niveau d'éducation augmente de manière spectaculaire, et le nombre d'étudiants a explosé. Mais en même temps, il faut noter que ces diplômés du supérieur ont de plus en plus de mal à trouver un travail. Les emplois de la classe moyenne croissent, mais de manière trop lente (Li, 2008, p. 139).

La pression pour faire des études supérieures est indéniable, « les titres scolaires [étant] dorénavant indispensables, surtout pour la jeune génération – l'ancienne pouvant maintenir sa position et son prestige grâce à ses ressources politiques et sociales » (Rocca, 2010, p. 53). Cette pression est encore plus importante lorsque l'on considère que la très grande majorité des enfants concernés sont des enfants uniques. Autrement dit, l'enfant unique devient l'un des seuls, si ce n'est le seul espoir de mobilité familiale.

Le français instrumentalisé ... comme toutes les autres spécialités universitaires

Comme je l'indiquais dans les chapitres I et III, il est très courant, lorsqu'un chercheur s'intéresse au développement de l'enseignement d'une langue dans un pays donné,

d'interroger les apprenants concernés sur les raisons de leur « choix²²⁷ ». De telles habitudes de recherche interrogent dans la mesure où il s'agit de dépasser une vision soit impressionniste, soit angélique : le français est pris dans des enjeux, comme d'autres langues, y compris la langue dite nationale. Du reste, pourquoi ne le serait-il pas ?

Ce qui est en jeu : bien plus que des langues

En parodiant Bourdieu, nous pourrions affirmer que l'enseignement d'une langue étrangère n'est jamais proprement linguistique²²⁸. Il ne faut pas oublier que les langues, en elles-mêmes, ne décident rien, ne souhaitent rien et ne symbolisent rien : elles existent, avec plus ou moins de difficultés, mais ce sont leurs locuteurs, ceux qui veulent le devenir ou d'autres personnes encore qui construisent des discours à leur endroit. Cette évidence est à garder à l'esprit et nous rappelle le fait que les langues peuvent être et sont, probablement constamment, instrumentalisées et impliquées dans des enjeux qui les dépassent. De l'empathie pour la langue française, il y en a chez les étudiants que j'ai interrogés, assurément : certains ont, par exemple, expliqué que cette langue est plus romantique que l'allemand. Mais l'essentiel n'est pas là. Ce que j'ai mis en évidence à travers les entrevues menées est un secret de polichinelle : les familles chinoises utilisent l'école à des fins stratégiques. La difficulté de trouver un emploi, de même que la très forte concurrence dans un pays d'1,3 milliard d'habitants rend nécessaire la mise en place de stratégies, et l'une d'elles consiste à miser sur le *gaokao* : le capital en sera plus éducatif (« être étudiant dans la bonne université ») que linguistique (« être étudiant de français ») : « L'éducation est une ressource importante qui peut se monnayer contre du pouvoir, de l'argent ou un bon emploi » (Wang, 2007, p. 121).

²²⁷ Ceci n'est pas propre aux langues. Une question telle que *pourquoi l'économie* ou *pourquoi le droit* serait-elle plus pertinente ? Il semblerait que pour certains domaines, elle ne soit pas souvent posée (pourquoi faire médecine ? Ou pourquoi s'inscrire à Polytechnique ?).

²²⁸ Une « situation linguistique n'est jamais proprement linguistique » (Bourdieu, 2002 : 105).

Conclusion du chapitre V

Le français, une *langue romantique* : « un mensonge pour se consoler »

Au terme de ce chapitre, on comprend mieux le message de cet étudiant : dans un système hautement hiérarchisé tel que le système d'enseignement supérieur chinois, il s'agit de se consoler de ne pas avoir pu rejoindre une bonne, voire une très bonne université. Ainsi, l'image positive du français, à défaut de compenser, viendra-elle « consoler » les étudiants, même ceux qui doutent de son caractère romantique... La représentation de la langue française « romantique et élégante » prend ainsi toutes les allures d'un vernis justificatif qui, lorsque l'on gratte un peu, a tôt fait de se craqueler devant des enjeux bien plus importants. Derrière ce vernis, derrière cette image, somme toute assez courante et assez banale d'une langue « romantique et élégante », beaucoup de choses se passent. D'abord et avant tout, il ne s'agit pas d'acquérir un capital linguistique monnayable sur le marché du travail, mais un capital symbolique lié à la réputation de l'université où le français est appris, capital qui peut jouer un rôle et être converti en un « bon travail ». L'université joue de ce fait un rôle dans une logique de distinction sur un marché du travail extrêmement compétitif.

Reform introduced an open system of markets and competition. Educational attainment became increasingly important to occupational status, income and opportunity for promotion. The cultural capital represented by higher education credentials became the paramount determinant in social mobility (Liu, 2011, pp. 15-16)

Dans ce contexte, le français apparaît surtout comme une – belle – façade même si, pour certains, il offre indéniablement des débouchés, qui ne se situent cependant pas dans la France rêvée, « romantique et élégante », cœur de la langue française, mais dans son héritage colonial, en ... Afrique.

Aussi existe-t-il une constante au-delà des périodes : le français est rarement un véritable choix et malgré les changements de la société, ce choix est toujours imbriqué dans d'autres choix plus complexes où la langue joue un rôle mineur.

Retour réflexif

Pour ma part, je me suis retrouvé face à une prise de conscience, celle de ma naïveté ou d'un certain angélisme : certes l'école, héritière des Lumières, est toujours porteuse d'un projet humaniste d'émancipation (les lumières de la Raison), pourtant, elle se voit chaque jour

détournée de ses missions par des classes sociales, pour leurs propres avantages, dans une perpétuelle stratégie de distinction. Ce qui se passe en Chine n'est ni plus ni moins ce qui se passe ailleurs. Si nous pouvons, avec Dubet, établir la différence entre inégalités sociales et inégalités scolaires (Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit, 2010), à cet égard, les sociétés chinoises et françaises se ressemblent : des inégalités très fortes et une réussite scolaire qui joue un rôle réhibitoire.

CHAPITRE VI – L’enseignement universitaire de français en Chine de nos jours : quelles histoires ? Les implications didactiques

Introduction

La francophonie universitaire chinoise comme porte d’entrée

La francophonie universitaire peut être considérée comme un champ (Bourdieu, 2002, pp. 113-120) au sein duquel la langue française est enseignée et où une réflexion est posée sur cet enseignement, dans un cadre défini – largement, mais pas totalement – par les acteurs locaux (institutions d’enseignement et de recherche, organismes de régulation, chercheurs, étudiants, gouvernement ...). Si la définition de cette notion reste à affiner, elle constitue une porte d’entrée prometteuse pour appréhender de manière inédite l’enseignement du français dans un pays. Elle permet effectivement de mettre un nom sur des espaces très actifs de la francophonie contemporaine, mais souvent ignorés, voire méconnus : non réellement pris en compte par l’OIF qui s’intéresse d’abord au niveau étatique, ces derniers ne le sont qu’indirectement par l’AUF dont les interlocuteurs sont principalement les universités et plus secondairement les réseaux de chercheurs. Parler de francophonie universitaire chinoise revient donc à considérer aussi bien des acteurs que des institutions et des structures ainsi que, comme dans tout champ, des rapports de pouvoir.

Le fer de lance de cette francophonie universitaire chinoise est incontestablement les départements et sections de français dont les principaux acteurs sont les directeurs et responsables, les enseignants et les étudiants.

Différentes générations

Tous ces acteurs – enseignants, étudiants, collègues, directeurs... – sont étudiants de français ou l’ont été. Or toutes ces générations se côtoient au sein de ces universités dans les

départements de langues. Partagent-ils tous la même histoire, les mêmes représentations, le même rapport au français, à l'ouverture, à l'étranger... ? Assurément non. On peut même dire qu'on a une cohabitation de générations très contrastées si l'on considère les situations très différentes qu'elles ont connues (politiques, sociales, éducatives...), ce qui nous renvoie à l'histoire de la Chine qui a connu de nombreuses évolutions et beaucoup de virages en peu de temps.

Troisième question de recherche

Quelles histoires circulent au sein de cette francophonie universitaire chinoise ? Le cœur de son action et sa raison d'être est l'enseignement, le fil rouge de ce chapitre sera donc les implications didactiques. La première question est celle des représentations sur le français qui sont, comme on l'a vu à plusieurs reprises, positives. Mais que recouvrent-elles exactement ? Quelles sont les réactions autour de ces représentations ? Comment ont-elles évolué et comment elles évoluent de nos jours ? Deuxième objet de focalisation de ce chapitre : les étudiants dont la situation est passée à l'analyse à travers la notion « d'investissement langagier ». Le troisième aspect concerne les enseignants et les départements. Enfin, une quatrième partie rassemblera plusieurs propositions didactiques.

Les données

Pour la rédaction du chapitre 6, le deuxième ensemble de données a particulièrement été exploité, notamment les entrevues réalisées dans les deux universités.

Préambule : plusieurs générations d'étudiants de français.

Toutes les personnes interrogées dans le cadre de cette thèse sont soit des étudiants soit d'anciens étudiants de français occupant maintenant des postes d'enseignants ou de responsables administratifs. Toutes ont dû répondre à la même question : « comment le français est-il arrivé dans votre vie ? »

Comme cela a été indiqué dans le chapitre III, le choix de cette question n'est pas anodin. La question posée dans ce type d'études est généralement : « pourquoi vous avez choisi d'apprendre le français ? » Comme il en a déjà été fait mention, ce procédé oriente la réponse vers des raisons liées au français et dans le même mouvement décontextualise le choix et fait abstraction des enjeux. Poser la question autrement – comment le français est entré dans votre vie ? – déstabilise certes au début, mais contraint dans un deuxième temps l'interlocuteur à endosser la responsabilité du récit. Le tableau ci-dessous présente de manière synthétique la situation de quelques personnes interrogées. Étant donné la diversité des participants, il a été possible de dérouler cette question sur une période de plus de 40 ans, du début des années 1970 au début des années 2010, soit une époque au cours de laquelle la Chine a considérablement évolué : certaines personnes ont commencé à apprendre le français pendant la Révolution culturelle (dans sa vision étendue, voir chapitre IV), d'autres au début de l'ouverture, d'autres dans les années 1980, 1990 ou 2000, d'autres enfin très récemment (dans les années 2010).

Voir le tableau sur les deux pages suivantes.

Tableau XXI. Tableau comparatif (intergénérationnel) : comment le choix du français s'est-il fait ?

H / F	Période <i>benke</i>	Comment présentent-ils / elles la situation ? Que mettent-ils / elles de l'avant ?
H	Début des années 1970	<p>« C'est le hasard [rire] [...] c'était encore la Révolution culturelle // donc à l'époque le Comité central / a voulu formé un certain nombre de jeunes étudiants [pour] devenir des interprètes de haute qualité / [ils ont choisi] des lycéens [excellents] [et sans problème] du point de vue de [leur] origine rouge [...] des descendants des ouvriers paysans soldats / donc / je je suis candidat et j'ai été retenu [...] nous sommes la première promotion des étudiants après la révolution culturelle [...]</p> <p>L'image du français (à cette époque-là) : « non y a pas de à l'époque / y a pas tellement d'image hein parce que ce que nous apprenons c'est vraiment politique hein on apprend 'Vive le Président Mao' 'Vive le Parti communiste chinois' et::: tout ça ce sont des contenus euh::: très très politiques »</p>
H	Période de la Révolution culturelle	<p>« Pour moi c'est un peu particulier parce que quand je suis rentré à l'université c'était encore à l'époque de la révolution culturelle [...] _ A ce moment-là j'ai pas de choix et puis comme je me comportais assez bien à la campagne à ce moment-là je travaillais à la campagne [...] comme des jeunes instruits »</p> <p>« Et puis mon père est très content car il était xxx du parti gestionnaire de la xxx c'est un peu la tradition [?] Union soviétique [?] dans le Ministère des affaires étrangères il est content [rire] »</p>
H	1978 (deuxième promotion)	<p>« PROF : Moi ? Alors / personnellement / j'ai appris le français pendant quatre ans à l'Université [xxx] [...] en 1978 [...] la deuxième promotion [du <i>gaokao</i>] [...] moi j'ai vécu la révolution culturelle / de mes yeux / de mes propres yeux / heureusement mes parents bon ça va / ils sont pauvres [rire] »</p> <p>« on pouvait choisir [...] / mais pour moi c'est un cas un peu particulier parce que mon premier choix n'était pas le français / j'avais choisi des écoles normales pour être [...] professeur de chinois de littérature / mais les notes le résultat [sourire] n'était pas très brillant</p> <p>ENQ : _ donc y avait déjà ce système là</p> <p>PROF : _ oui [...] on pouvait choisir le premier choix le deuxième choix comme ça et::: heureusement l'Université xxx [nom de l'université] avait un peu de retard [...] puis le Ministère était d'accord bon vous allez choisir ceux qui n'ont pas réussi au premier tour [rire] [...] donc là j'ai été choisi et on m'a appelé 'bon vous n'avez pas choisi ça mais si on vous si vous êtes admis est-ce que vous voulez apprendre le français chez nous ?' 'bien sûr!' donc c'est la chance »</p> <p>L'image du français (à cette époque-là) : « Je savais pas le français oui on sait qu'il y a la France mais c'est quoi cette langue et à cette époque là Daudet 'La dernière classe' n'était pas très connu parce que dans des méthodes au lycée ou à l'école primaire / y avait pas la dernière classe comme texte c'est après / après la réouverture et maintenant tout le monde sait 'ahh Daudet a dit c'est la langue française est la plus belle langue du monde' »</p>
H	Fin des années 1980	<p>1989 : Présélection dans son lycée par deux professeurs de l'xxx [nom de l'université]. Ils lui proposent le français. Pas beaucoup de choix à l'époque : anglais ou français.</p>
H	Première moitié années 1990	<p>« PROF : Le français est rentré dans ma vie par hasard, parce que::: En Chine, il y a <i>gaokao</i>, et, j'ai passé le <i>gaokao</i> et:::, [...] ma note:::, ce n'est pas mauvais, bien sûr [...] Sinon, je n'aurais pas pu entrer à l'xxx [nom de l'université]. Mais ma note, ce n'est pas très, très, très bon, non plus. [...] C'est mes parents, c'est mon père qui m'a choisi [...] le français [...]</p> <p>PROF : Selon lui [son père], il pensait qu'à l'époque, c'est-à-dire, c'était une discipline pas très, très vue, c'est-à-dire, une discipline qui attirait, qui n'attirait pas l'attention. Donc, il pensait que, peut-être, les candidats à cette orientation, ce n'était pas beaucoup, donc [rire] [...] Il m'a fait inscrire à cette discipline.</p> <p>ENQ : [...] dans l'idée que ce serait plus facile de trouver un travail, c'est ça ou:::</p> <p>PROF : _ Non, non, dans l'idée, c'est que ce serait plus facile d'entrer à l'université [rire] »</p>

F	Milieu des années 1990	« Euh:: moi c'est plutôt j'aime beaucoup la langue et comme on dit je suis plutôt forte en langue par rapport à d'autres j'ai passé le bac [<i>gaokao</i>] en 1994 donc j'ai choisi langue française à ce moment-là il y avait deux choix l'anglais et puis le français pour moi oui car justement deux choix et puis l'anglais puisqu'il y avait beaucoup de gens qui ont déjà choisi oui donc j'ai décidé de choisir le français il y a moins de monde donc j'ai choisi le français c'est ici à cette université »
F	Milieu des années 1990	« Moi j'ai passé mon bac [<i>gaokao</i>] en 1995 et tout d'abord je me suis inscrite dans une classe d'anglais moi aussi comme eux alors j'étais forte en langue c'est l'anglais après on m'a dit qu'il manquait deux élèves dans la classe bilingue c'était le français et l'anglais [...] j'ai changé je suis sorti de la classe d'anglais et alors je suis rentré dans la classe bilingue pour apprendre une langue de plus puisque j'étais : : : enfin je voulais entrer dans une université de Pékin alors j'ai pas bien réussi mon bac [rire] alors à cette époque-là j'étais un peu insatisfaite de cette université je voulais apprendre une autre langue de plus alors je n'avais pas d'autres choix alors c'est comme ça c'est par hasard que j'ai appris le français mais j'ai bien adoré [rire] j'adore toujours [rire] »
H	Début des années 2000	« PROF : Au lycée j'étais assez bien en anglais après premièrement j'ai voulu apprendre l'espagnol en fait j'ai pas voulu apprendre le français mais à ce moment-là notre lycée [université en fait] n'avait pas encore le département d'espagnol _ [...] après donc j'ai décidé pourquoi pas le français ? Alors j'ai décidé le français en plus dans notre manuel il y a une phrase _ PROF (une autre) : [elle s'esclaffe] PROF : _d'un écrivain français qui dit que la langue française est la plus belle du monde donc _ [...] Daudet c'est l'écrivain Daudet [...] Voilà c'est ça »
F	Deuxième moitié des années 2000	« Le français est arrivé dans ma vie c'est par hasard et c'est par mes choix [...] Après le <i>gaokao</i> / on doit choisir les spécialités / les universités / et selon mon ordre / j'ai choisi l' xxx [nom de l'université] et après j'ai cinq spécialités à choisir / donc comme la langue / je m'intéresse beaucoup à la langue / à la langue chinoise / à l'histoire et aussi aux médias / Je ne sais pas / je ne sais pas quelles sont mes vocations réelles / donc euh / et enfin / c'est le français qui m'a choisi [rire] / oui / et oui c'est le département c'est le département du français qui m'a choisi / qui m'a reçu // Donc / le français est par hasard entré dans ma vie »
F	Deuxième moitié des années 2000	« Moi / c'est totalement par hasard // Avant d'arriver à l'université / je ne connais point le français et / après le <i>gaokao</i> pour moi l'essentiel c'est de rentrer à une université [...] plus::: renommée / et donc j'ai choisi l'xxx [nom de l'université] [...] et là on peut choisir cinq spécialités au total et pour moi je voulais quand j'étais au lycée au // à cette époque là je voulais devenir::: comment dire / je m'intéresse à / au chimie / [...] à la chimie [...] alors donc j'écris la chimie et d'autres spécialités qui sont plutôt scien::: / de la science mais à cette époque là j'ai aussi l'avantage dans l'apprentissage des langues [...] donc je choisis une langue mais à ce / mais je n'ai pas le choix des autres langues [...] il n'y a pas anglais / il n'y a pas japonais donc je choisis le français »

1. Quelles représentations pour le français ?

Dans cette première partie, je souhaite mieux comprendre quelle est, dans les représentations de mes interlocuteurs, la place du français relativement aux autres langues. Je souhaite également savoir dans quelle mesure les représentations sur le français évoluent ou ont évolué. Ceci est important, car ces représentations, et les idéologies qui vont avec, sont celles de personnes qui soit enseignent le français, soit l'apprennent.

1.1 Le français et les autres langues : quelques questions pour y voir plus clair

En interrogeant mes interlocuteurs quant à leurs représentations sur d'autres langues, j'avais bien conscience d'un écueil : celui de contribuer moi-même à faire produire un discours stéréotypique. J'ai néanmoins décidé de prendre ce risque dans le but de mieux comprendre, dans ce cadre, la position du français. Autrement dit, dans une logique de distinction, cette langue apporte-t-elle, en termes d'image, une plus-value ?

Ce qui fait la réputation d'une langue

Au cours des entrevues, j'ai tenté de comprendre ce qui pouvait alimenter la réputation d'une langue. Les propos sur le romantisme, entendus par rapport au français, reposent sur des éléments concrets liés à la France, que sont par exemple l'industrie du luxe et de la mode, de même que sur des caractères attribués au peuple, et dans le cas des Français, l'amour de la liberté ou encore le romantisme. Concernant l'allemand, à l'instar du français, un lien est assez aisément établi entre un caractère dominant attribué au peuple (les Allemands) majoritairement associé à cette langue ainsi que des produits facilement identifiables : les Allemands sont sérieux, rigoureux, bien organisés et reconnus pour la qualité de leur production industrielle, la citation de quelques marques célèbres, notamment d'automobiles, venant confirmer l'argument. Ainsi, le français et l'allemand semblent avoir des images bien marquées et identifiables, ce qui n'est pas le cas d'autres langues : l'image de l'espagnol semble par exemple beaucoup plus floue, ni négative, ni positive, et l'établissement d'un lien avec des produits déterminés ou un caractère dominant n'est pas aisé : soit la langue n'évoque rien de particulier, soit les éléments spécifiques mis en avant par certains de mes interlocuteurs

ne sont pas partagés par d'autres (la religion, la musicalité de la langue...). Il ne semble pas possible de se rattacher à une symbolique partagée par une majorité de personnes, ce que confirme ce professeur pour l'Italie :

« **PROF** : _ l'Italie ? Oui, l'Italie. Vous savez, les Chinois:::, parce que, pour les Chinois, l'Italie, c'est un pays moins important
ENQ : Moins important ? D'accord
PROF : Parce que l'Italie, c'est plutôt, pour les Chinois, c'est plutôt sur le deuxième plan. C'est-à-dire parce que pour les pays européens, c'est-à-dire, ce qui est sur le premier plan, c'est la France et l'Allemagne.
ENQ : D'accord, ok. Mais l'Allemagne n'est pas romantique ?
PROF : Non [...] Non, pour les Chinois, ce sont deux opposés, c'est-à-dire, c'est sur le premier plan, la France et l'Allemagne. »
(Université B, Professeur, lignes 139-146)

Ainsi, français et allemand ou France et Allemagne semblent faire l'objet de représentations très contrastées.

« L'allemand est parlé pour les ennemis, mais le français est parlé pour les amants »

D'autre part, au jeu des comparaisons, certaines langues « s'en sortent » moins bien que d'autres. C'est le cas de l'allemand :

« **Ét. B1** : Pour les gens la France et l'allemand n'est pas / n'est pas deux pays très similaires ils croient que la France est romantique les choses comme // rose
Ét. B3 OU B4 : _ l'amour _
B1 : _ oui et pour l'allemand ils croient que c'est scientifique et sérieux et l'allemand est plus difficile que le français pour apprendre »
(Université B, étudiantes B1 et B3 ou B4, lignes 307-312)

« **Ét. B7** : _ parce que l'allemand c'est très très dur / je crois c'est très dur l'allemand est parlé pour les ennemis mais le français est parlé pour les amants »
(Université B, étudiant B7, lignes 186-187)

« **Ét. B2** : Oui quand on dit que l'allemand on croit toujours que::: les nazis et puis l'industriel très excellent et les voitures l'automobile xxx de pierre »
(Université B, étudiant B2, lignes 328-330)

Les langues géographiquement proches

Orientant les échanges vers les langues de plusieurs pays voisins, il est apparu que le coréen ou le japonais, pour des raisons différentes (respectivement la mode et les *mangas*), peuvent être attirantes :

« **ENQ** : [...] donc si vous dites que vous êtes étudiants de coréen les gens vont dire ah
Ét. A12 : Ah oh bahh [rire ; connivence entre elles par rapport à un feuilleton coréen connu] parce que les feuilletons:::
ENQ : Ah les feuilletons ok / donc la réaction va être comment ?
Ét. A12 : Toutes les jeunes filles qui voient les feuilletons peuvent dire quelques mots de coréen
ENQ : De coréen d'accord

Ét. A10 : Beaucoup de nos amies elles apprennent le coréen par soi-même
ENQ : Juste pour le plaisir
Ét. A11 : Ce n'est pas très difficile
ENQ : C'est pas très difficile // c'est difficile ?
Ét. A11 : Pour les vedettes c'est xxx
Ét. A12 : Pour les jeunes filles elles ont l'énergie pour étudier cette langue parce que les hommes les stars qu'elles aiment
Ét. A11 : Les vedettes
ENQ : Les vedettes les stars oui ils sont coréens
Plusieurs : [sourire] oui oui »
(Université A, étudiantes A10, A11 et A12, lignes 463-481)

Si ces langues sont parlées dans des pays voisins, cela signifie aussi que le passé historique peut intervenir et complexifier la relation. Le cas du japonais est à cet égard très parlant : pour nombre de jeunes, cette langue est attirante pour des raisons culturelles, mais comme plusieurs enseignants me l'ont confirmé, ils « n'osent pas le dire », du moins pas trop haut. Il n'est effectivement pas politiquement correct en Chine d'affirmer publiquement son attirance pour un pays avec lequel les relations ont été dans l'histoire particulièrement violentes et ne sont toujours pas soldées²²⁹. Malgré un passé différent, le russe se trouve également dans une situation complexe, du fait de l'histoire entre les deux pays, et dans le cas de cette langue, un autre élément est à signaler, à savoir que ce pays et sa culture ne sont pas particulièrement à la mode. En conséquence, apprendre le russe est un peu daté, renvoyant non seulement aux débuts de la Chine nouvelle, période où cette langue occupait une place majeure, mais aussi à la brouille avec l'URSS qui a suivi (voir chapitre IV). Dans tous les cas, l'histoire pèse son poids, de même que la géopolitique contemporaine : la Chine a des frontières (parfois gigantesques) avec ces pays, dont certaines sont encore objet de disputes. Ces éléments de comparaison étant posés, revenons à la langue française.

Finalement, quelles représentations du français relativement aux autres langues ?

Dans l'esprit de mes interlocuteurs, l'image du français semble bien marquée, comparée à d'autres langues aux contours plus flous (l'espagnol, l'italien...). Le français n'est néanmoins pas la seule langue à se trouver dans cette situation : c'est aussi le cas de l'allemand, du russe,

²²⁹ Il existe des conflits de mémoires, notamment autour du « Massacre de Nankin » en 1937 (et les visites ponctuelles de certains Premiers ministres japonais au sanctuaire de Yasukuni dédié aux soldats morts au combat, dont plusieurs généraux condamnés pour crimes de guerre) ainsi que des conflits territoriaux très contemporains (exemple le plus emblématique : les îles appelées *Senkaku* par les Japonais et *Diaoyu* par les Chinois).

du japonais ou encore du coréen. Cependant, au grand catalogue des stéréotypes, le français et le coréen ressortent plus positivement que d'autres langues.

Certes, si ces images sont à relativiser, notamment parce que formulées par des francisants, nous pouvons tout de même remarquer que la langue française se trouve dans une situation « idéale » concernant sa réputation. Associée à des éléments valorisés tels que le romantisme, l'élégance, le luxe, permettant de rêver et de s'échapper, elle n'est, de plus, pas la langue d'un pays qui aurait eu ou qui a maille à partir avec la Chine. Comme le résume ce directeur, la France est un pays lointain avec lequel les contacts sont peu fréquents, impliquant de ce fait peu d'enjeux :

« **DIR** : [...] et plus tard nous avons une querelle terrible entre nous et les Russes [...] / vous savez très bien xxx contre les Russes et tout / ça n'est jamais venu n'est jamais intervenu entre les Chine les Français qui sont loin de nous et puis là il y a peu de contacts peu de complexes qui vous embêtent plus tard alors bien sûr tous ces jeunes qui ont grandi après la révolution après 1949 ils gardent une bonne impression ils connaissent la France par ses romans »
(Université B, Directeur, lignes 162-170)

Finalement, le seul événement tragique entre les deux pays remonte à 1860 (le sac du Palais d'Été par les troupes françaises et anglaises), événement condamné de manière magistrale par l'un des auteurs français les plus respectés²³⁰ :

« **DIR** : [...] et puis bien sûr il y a un truc qui nous embête c'est l'incendie du 颐和园²³¹
ENQ : _ oui le Palais d'Été
DIR : _ par l'armée française la fameuse parole par Victor Hugo qui condamne cet acte »
(Université B, Directeur, lignes 143-147)

Si mes interlocuteurs se gardent bien de rappeler des querelles plus récentes, notamment la menace de *boycott* de la Cérémonie d'ouverture des Jeux olympiques de Pékin par le président français Sarkozy suite à la répression du gouvernement chinois au Tibet, les enjeux réels, économiques, sont souvent évoqués : le commerce extérieur avec la France n'est qu'une peau de chagrin, notamment lorsqu'on le compare à celui avec l'Allemagne.

²³⁰ Si d'autres écrivains français réagissent au sac du Palais d'Été, par exemple Pierre Loti, les propos les plus percutants vont être tenus par Victor Hugo dans sa « Lettre au capitaine Butler » (1861), notamment le passage suivant qui a marqué les esprits et que rappelle le directeur cité (« la fameuse parole par Victor Hugo ») : « *Nous, Européens, nous sommes les civilisés, et pour nous, les Chinois sont les barbares. Voilà ce que la civilisation a fait à la barbarie.* »

²³¹ En pinyin : *yíhéyuán*.

Ainsi, comparativement à d'autres langues, le français « s'en sort bien ». Non lié à une histoire conflictuelle avec la Chine, il est par ailleurs perçu par certains comme étant « haut de gamme » :

«**Ét. B7** : Alors enfin j'ai choisi le français et en Chine je crois que si vous étudiez la langue française vous êtes plus haut de gamme [rire]
ENQ : [rire]
Ét. B7 : Par rapport à espagnol
ENQ : Haut de gamme / ça veut dire quoi ? Plus::: / ça veut dire mieux:::
Une des étudiantes : L'élite
ENQ : C'est ça ?
Ét. B7 : Oui oui
ENQ : Vous êtes d'accord avec ça ? // Disons que c'est pas toi qui le dit
Ét. B7 : **B7** : _ plus sophistiqué _
ENQ : _ c'est la perception des gens / hein ? On est plus sophistiqué plus haut de gamme
Ét. B7 : **B7** : Oui »
(Université B, étudiant B7 + une autre étudiante, lignes 151-163)

Le français « haut de gamme » joue ainsi un rôle de distinction sociale, dont certains peuvent profiter :

«**Ét. A11** : Si je dis aux autres 'j'étudie le français' ils me ils me
Ét. A10 : _ tous les autres vont dire wouaahhh _
Ét. A11 : _ oui il m'attire il m'attire
Ét. A10 : _ wouaahhh très bien _
ENQ : Il va dire quoi ?
Ét. A11 : Si je dis j'étudie le français / si je dis l'anglais ils vont dire ahhhh [neutre, sans réaction] / si je dis j'étudie le français ils vont dire ahhhh [positif, enthousiaste]
Ét. A10 : _ wouaahhh c'est romantique _
Ét. A11 : C'est romantique
ENQ : Donc la réaction est positive
Ét. A10 : Ahh c'est la langue la plus romantique du monde
Ét. A11 : _ alors tu es très romantique très élégant quelque chose comme ça
ENQ : Alors
Ét. A11 : Beaucoup / m'admirent beaucoup / je ne sais pas pourquoi
ENQ : D'accord
Ét. A11 : Mais c'est vrai [ndlr : ces réactions] »
(Université A, étudiantes A10 et A11, lignes 414-430)

1.2 Les représentations sur le français : des stéréotypes partagés, mais discutés

Cette section est plus spécifiquement consacrée aux représentations sur la langue française, et en particulier à la manière dont elles sont discutées et dont elles évoluent. À cet égard, les contradictions ne sont pas absentes de certains propos, comme nous pouvons le constater avec l'étudiante A7, déjà citée :

« **Ét. A7** : À la fin je suis entrée dans cette université et cette université est spécialisée dans [les] langues et parmi ces langues je pense que le français est une langue romantique / [rire] et c'est une langue plus élégante que les autres langues et donc j'ai choisi le français // hum en réalité d'abord je n'aime pas le français mais à mesure que [j'avance dans] les études / je pense que le français est intéressant et sa transmission est faire petit à petit [ndlr : son acquisition se fait petit à petit] »

(Université A, étudiante A7, lignes 75-81)

Cette étudiante n'a aucun problème à avancer dans un même segment le romantisme et l'élégance du français et un certain désamour envers cette langue (opinion qui a évolué par la suite). Ce type de propos interroge, car ils donnent l'impression de mobiliser des stéréotypes de manière presque automatique, sans réfléchir au sens de ce qui est avancé. Cette impression d'automatisme est d'autant plus renforcée que mes interlocuteurs insistent souvent sur le caractère de ces idées « partagées par tous les Chinois » :

« **Ét. B5** : En Chine / les gens croient que la langue française est plutôt élégante

Ét. B7 : Élégante / voilà

ENQ : Ok élégante

Ét. B5 : Romantique »

(Université B, étudiants B5 et B7, lignes 197-201)

« _ parce que pour le / pour les Chinois / le français est très romantique / oui / plus élégant / plus attirant pour l'anglais / que l'anglais »

(Université A, étudiante A11, lignes 256-257)

« **Ét. B1** : Pour les gens la France et l'allemand n'est pas / n'est pas deux pays très similaires ils croient que la France est romantique les choses comme // rose

Ét. B3 ou B4 : L'amour »

(Université B, étudiante B1 et B3 ou B4, lignes 307-309)

« [...] et de plus / le français [...] m'attire beaucoup [rire] / c'est vrai parce que en Chine nous parlons beaucoup de la beauté de la langue française »

(Université B, étudiant B7, lignes 113-115)

Ces étudiants semblent s'extraire, au moins dans un premier temps et pour un temps seulement, de leur agentivité en se fondant dans un collectif, ne faisant que répéter ce qui est partagé par « les gens », par « les Chinois ». Effectivement, la représentation du français « langue romantique et élégante » a souvent été discutée par mes interlocuteurs, faisant parfois l'objet d'une prise de distance critique, notamment auprès des étudiants de maîtrise (de fait, plus âgés) pour qui elle constitue un objet de négociation de sens : sur la signification à attribuer au terme romantique, sur le fait de savoir si le français l'est vraiment, si c'est le français ou la France qui est romantique... L'impression qui se dégage de ces étudiants et enseignants, aux prises avec un stéréotype répété en boucle, par habitude, et partagé en Chine, est une prise de distance et un processus de déconstruction. Il y a ainsi d'une part une forme de

capital symbolique indéniable qu'apporte le français, monnayable un peu partout en Chine (« je crois que c'est très positif [ndlr : le français] dans la tête des Chinois » précise l'un des directeurs) et en même temps de multiples preuves de réalisme. De fait, contrairement au grand public, non directement concerné par les langues étrangères, encore moins par l'apprentissage du français et qui n'est pas amené à questionner ces affirmations, les étudiants et enseignants de français sont des acteurs de premier plan, confrontés à ces stéréotypes omniprésents : le fait d'être impliqué à long terme avec le français (voire à très long terme si l'on considère les enseignants) induit un contact fréquent avec ces stéréotypes, qui s'entrechoquent avec toutes sortes de réalités : des personnes rencontrées (des Français, des francophones) à la visite de pays (la France ou d'autres pays francophones) en passant par l'apprentissage de la langue... Ainsi, bien que largement mobilisée par les étudiants, et plus encore les étudiantes, dans leurs discours pour expliquer leur choix de spécialité, la représentation du français langue romantique semble tellement éculée et stéréotypique qu'elle s'accompagne souvent des rires des participants qui la mobilisent, comme s'ils n'y croyaient pas complètement eux-mêmes. En fait, dans les entrevues, j'ai pu observer que toutes les composantes des stéréotypes sur le français et la France, assez similaires, étaient mobilisées de différentes manières : adhésion au premier degré, ironie, adhésion avec distance critique, rejet...

Pourtant, comme nous allons le voir à présent, ces représentations sur la langue française ne sont pas aussi figées qu'il n'y paraît : elles ont connu et connaissent des évolutions qu'il convient de présenter et d'interroger.

1.3 Le français : des représentations en évolution

1) Des représentations moins figées qu'il n'y paraît

Comme nous l'avons indiqué, les récits relatant l'apprentissage universitaire du français, par la diversité de mes interlocuteurs, se déroulent sur une période de plus de 40 ans, du début des années 1970 au début des années 2010. Même si numériquement, les jeunes générations sont plus nombreuses dans l'échantillon des personnes rencontrées, une évolution se dessine

néanmoins clairement dans les représentations du français sur la période évoquée : une image moins campée avant l'ouverture de la Chine et, même encore dans les années 1980.

« **IC3** : _ et à ce moment-là::: [1971] l'image du français c'est quoi [...] ?

Prof : Non y a pas de à l'époque / y a pas tellement d'image hein parce que ce que nous apprenons c'est vraiment politique hein on apprend 'Vive le Président Mao' 'Vive le Parti communiste chinois' et::: tout ça ce sont des contenus euh::: très très politiques »
(Informateur complémentaire 3)

Ce que confirme cet autre professeur qui a commencé ses études de français en 1978 :

« Alors là au début je savais pas le français oui on sait qu'il y a la France mais c'est quoi cette langue et à cette époque là Daudet 'La dernière classe' n'était pas très connu parce que dans des méthodes au lycée ou à l'école primaire / y avait pas 'La dernière classe' comme texte c'est après / après la réouverture et maintenant tout le monde sait 'ahh Daudet a dit c'est la langue française [qui] est la plus belle langue du monde' »
(Université A, Professeur, lignes 23-28)

La dimension révolutionnaire et patriotique

Une autre représentation, parfois distincte du et parfois liée au romantisme, a été abordée par plusieurs de mes interlocuteurs : la dimension révolutionnaire-patriotique. Dans l'imaginaire communiste chinois développé par le PCC, une filiation est effectivement établie entre plusieurs révolutions françaises (celle de 1789 et la Commune de Paris notamment) et la révolution communiste (Détrie, 2004, pp. 80-83) avec un dénominateur commun : un peuple qui se soulève contre la tyrannie. La lutte pour la liberté, non pas amoureuse cette fois, mais politique, consiste à s'affranchir de l'asservissement, comme les Français ont pu le faire à différentes époques. La filiation révolutionnaire et patriotique se retrouve par exemple dans les propos de ces enseignants qui se souviennent de leurs premières années d'apprentissage du français :

« **ENQ** : Et le français c'est vrai que le français n'était pas un choix à 100% c'était pas forcément vous avez pas fait absolument un choix de dire je veux apprendre le français:::

P3 : Pour moi non

P1 : Non [approbation]

ENQ : C'est ça ça s'est fait un peu comme ça

Les trois : Oui

P2 : Avant il n'y a pas trop d'influence : : :

P1 : On ne savait pas trop en fait on n'a pas eu assez d'informations à cette époque-là donc on commençait le français : : :

P3 : Et surtout j'ai grandi dans un village alors tout ce que je savais tout ce que je connaissais sur la France ça vient du livre alors ce que je connaissais le mieux c'est la révolution [rire] _

P2 : _ [rire] _

P3 : _ française

P1 : La révolution oui

P2 ou P3 : _ c'est pas le romantisme du tout comme maintenant on dit la France est romantique tout ça moi j'ai::: c'est Napoléon tout ça [rire] »

(Université A, enseignants P1, P2 et P3, lignes 321-340)

Ces deux filiations (révolutionnaire / patriotique et amoureuse) peuvent se rejoindre comme l'indique ce directeur :

« **DIR** : _ Il y a il y a plusieurs facteurs qui jouent derrière ça d'abord on peut considérer on peut faire une comparaison entre la littérature française la littérature c'est une [?] littérature et la littérature [?] c'est-à-dire dans cette littérature au sens large qui nous est arrivé plus ou moins par l'occident l'occidentalisation aussi par l'introduction du marxisme alors vous avez la Commune de Paris les premiers [?] installés par les premiers sociologues tel que [?]

ENQ : _ Oui Proudhon ?

DIR : _ Oui oui oui et vous encore plus tard cette tradition révolutionnaire 1789

ENQ : Oui le bicentenaire oui

DIR : Et tout ça raconté par des bouquins marxistes comme vraiment la lignée la tradition véritable de la révolution c'est vraiment très très bien vu [...]

ENQ : Oui oui

DIR : Et puis deuxièmement nous avons à cette époque-là des romans surtout les parties principales composées par des romans français et des romans russes

ENQ : D'accord

DIR : Alors la dose la plus forte pour faire des éloges à l'amour bien sûr ce sont c'est plutôt dans les romans français c'est plus fort que dans les romans russes

ENQ : Oui oui

DIR : Et c'est pour ça on a l'impression que les Français sont romantiques

ENQ : D'accord

DIR : Romantique roman »

(Université B, Directeur, lignes 130-160)

Dai, dans sa thèse sur la francophonie en Chine, retrouve également ces deux filiations (2010, pp. 289-290), romantique et révolutionnaire-patriotique.

Certains n'hésitent pas à affirmer que le français occupe, en Chine, une place importante dans l'imaginaire collectif (dès le secondaire) : une certaine proximité est établie avec la langue française et la France, proximité qui n'existe pas nécessairement avec les autres langues. Voici quelques exemples fournis par mes interlocuteurs :

- La proximité des différentes révolutions françaises (celle de 1789, mais aussi la Commune de Paris, dont il faut remarquer qu'elle est enseignée en Chine alors qu'elle ne l'est quasiment plus en France) et la Révolution chinoise, appuyée par le fait que de nombreux responsables politiques chinois ont été formés en France (Deng Xiaoping, Zhou Enlai...).
- La place importante accordée aux textes littéraires et patriotiques français à l'école chinoise, l'exemple le plus remarquable étant un texte d'Alphonse Daudet quasiment passé aux oubliettes en France : « La dernière classe », auquel il faut ajouter des textes français classiques en rapport avec la Chine, comme celui de Victor Hugo sur le sac du Palais d'Été dont il a déjà été fait mention.

Lorsque la France, les Français et la langue française sont évoqués, c'est donc du côté de la passion, que celle-ci soit amoureuse ou révolutionnaire, avec comme arrière-plan la liberté. Les deux images peuvent être mobilisées de manière concomitante, créant parfois une incohérence idéologique qui ne semble pas choquer (par exemple, les rois de France et la Commune de Paris évoqués dans un même propos).

Pourtant, force est de constater que la dimension politique n'est pas mobilisée, ni même évoquée, par la jeune génération, laissant ainsi entendre que cette double image – romantisme et élégance d'une part, liberté, esprit révolutionnaire et patriotisme d'autre part – n'a pas toujours été présente. À ma grande surprise, il semblerait même qu'elle se soit répandue principalement après la mise en place de la politique d'ouverture.

Ainsi peut-on tenter d'esquisser à grands traits un portrait des représentations du français parmi ces enseignants et étudiants (mais qu'il faudrait pouvoir confirmer par une étude plus large) :

- Dans les années 1970 : une image encore peu fixée ; le français, outre son statut de langue de la France, n'évoque pas grand-chose.
- Dans les années 1980 et 1990 : une fixation autour de stéréotypes révolutionnaires et romantiques avec un enseignement aux contenus encore très politiques.
- À partir des années 2000 : un maintien des représentations stéréotypées, mais un affaiblissement de la dimension politique.

Pour bien comprendre cette évolution, il faut également la replacer dans des contextes éducatifs qui ont, eux-aussi, beaucoup changé.

« Vive le président MAO »

Les plus anciens se souviennent d'un enseignement au service des idéaux de la révolution, avec notamment un enseignement du lexique en lien avec ladite révolution et l'agenda idéologique du parti :

« **P1** : À cette époque le manuel français était encore::: comment dire révolutionnaire je me rappelle à la deuxième leçon on nous apprend un mot une machine moissonneuse-batteuse
P2 ou P3 : Moi : : : quoi ?
P1 : Moissonneuse-batteuse c'est la machine avec laquelle tu:::_
P2 ou P3 : Une méthode très ancienne
P1 : Tu récoltes [rire]
ENQ : C'est l'agriculture ça oui

P1 : Oui et 'Vive le président Mao' quelque chose comme ça [rire]

P2 ou P3 : Ah oui c'est la méthode dans les années : : : 60 oui

P1 : _ oui c'est le petit manuel comme ça comme ça là »

(Université A, enseignants P1, P2 et P3, lignes 341-351)

« **PROF** : [...] comment dire / prolétarien [rire] et puis aussi on devait recevoir l'éducation de la classe ouvrière paysanne soldat comme ça / donc dans les textes y a cette référence / par exemple qu'est-ce que c'est ? C'est une lime

ENQ : _ une lime ? [incrédule]

PROF : Oui! [mimant]

ENQ : [rire]

PROF : Qu'est-ce qu'il fait ? Il est tourneur [rire]

ENQ : [rire] intéressant

PROF : [rire] qu'est-ce qu'elle fait ? Elle est pêcheuse / elle est tisseuse

ENQ : [rire] oui intéressant

PROF : Quelque chose comme ça / et là heureusement / ces outils / j'en garde les noms hein / une pelle [...] qu'est-ce que c'est ? C'est une scie pour scier / là // c'est quoi un tourneur ce rôle c'est un tour et::: /// heu /// »

(Université A, Professeur, lignes 58 à 70)

Considérer les entrevues selon les générations a permis de mettre à jour la place différenciée du politique : absent des entrevues des nouvelles générations, ce thème est abordé spontanément et systématiquement par les anciennes. On ressent à la fois le poids du pouvoir politique dans les années 1970 et les espoirs et changements qu'incarne la politique d'ouverture jusqu'au coup d'arrêt de 1989.

Dans les entrevues, il y a toute une dimension non verbale dont les transcriptions rendent peu compte : les yeux qui brillent, l'enthousiasme, notamment lorsque est évoqué le contexte : les « anciens » qui racontent comme on raconterait une histoire cette rencontre avec la langue étrangère, avec le premier expert étranger, avec le premier manuel étranger. On peut clairement voir que les plus jeunes ne sont plus dans ce type de récits. L'impression ressort d'avoir vécu une période très particulière, très différente d'aujourd'hui qu'on évoque spontanément (j'avais déjà eu cette impression avec des entrevues exploratoires : même débit, même passion à raconter ce qu'ils avaient vécu). Bien différente de la situation d'aujourd'hui, on constate un contraste important dans les discours tenus, notamment la rareté du matériel pédagogique de même que la rareté mais aussi la reprise des contacts avec l'étranger²³², l'ouverture, avec l'arrivée progressive des méthodes et enseignants étrangers, mais un contrôle politique encore important :

²³² On retrouve des récits similaires pour l'anglais dans Lam (2005, pp. 104-105).

« **PROF** : En même temps, je crois que un an après en 1979 on pouvait déjà utiliser ‘La France en direct’ / comme méthode / des diapos sur le mur [...] oui oui et le cours de conversation expression orale et puis audio-visuel et puis on recevait de temps en temps on commençait à recevoir des films français // dont l’Ambassade de France assurait la circulation / donc des films pédagogiques / et puis aussi des films heu::: que la Chine acceptait [rire] »
(Université A, Professeur, lignes 71 à 77)

« [...] et puis la présence des France on disait des experts

ENQ : Oui ils ont commencé à arriver en 80 81

PROF : Quand j’étais en première année y en avait déjà

ENQ : Ah déjà en 79 dès 79 y en avait

PROF : Oui /

ENQ : D’accord

PROF : [...] elle s’appelait [prénom] et le deuxième c’est [prénom] diplômé de Besançon Centre de linguistique appliquée »

(Université A, Professeur, lignes 323 à 330)

Et une reprise de l’enseignement et la remise en marche des universités avec des enseignants qui ne sont pas toujours enseignants :

« **PROF** : Ok / et puis euh:: mes professeurs ils étaient presque presque tous diplômés de l’Université des langues étrangères de Beiwei et puis de [...] l’Institut de diplomatie de Pékin [...] et puis ils avaient aussi travaillé au Ministère des affaires étrangères / dans la direction Asie-Afrique / xxx / donc avant d’être professeurs ils avaient tous une expérience / d’interprète ou de l’administration ou ils avaient travaillé en Afrique quelque chose comme ça donc ils avaient commencé l’enseignement où on était la première année de recrutement du concours du gaokao »

(Université A, Professeur, lignes 34 à 42)

On note ainsi une période d’espoir, une volonté d’aller de l’avant, comme en témoigne ce même professeur, qui symbolise assez bien la « génération 77 » (même s’il est entré l’année suivante à l’université) :

« **PROF** : À cette époque là je crois que tous mes camarades de classe étaient très motivés parce qu’on disait souvent tout le monde disait on doit rattraper le temps perdu par le par les à cause de la ‘Bande des quatre’ et heureusement maintenant nous avons le temps la chance d’entrer à l’université il faut pas y a pas de temps à gaspiller donc là c’était six jours par semaine / donc les cours / on avait seulement un dimanche un week-end donc beaucoup de formations de base / pour l’audition le parler comme ça _ »

(Université A, Professeur, lignes 42 à 49)

On ressent beaucoup d’optimisme dans ces propos et la volonté de rattraper le temps perdu, ce qu’on retrouve dans d’autres recherches (par exemple, Dai, 2010, p. 278). Le contraste entre les générations se mesure aussi par rapport aux possibilités d’ascension sociale. Ce professeur parle de cet enjeu en comparant la situation de sa génération avec celle des étudiants d’aujourd’hui : il oppose une époque où tout semblait possible à une époque – aujourd’hui – où les choses paraissent plus figées. On retrouve cela également dans les propos teintés de lassitudes des jeunes étudiants interrogés : des espoirs de mobilité sociale à l’époque ; mobilité qui semble plus difficile de nos jours.

2) De nos jours : vers une dévalorisation de l'image du français ?

Comme nous l'avons remarqué à plusieurs reprises, malgré des composantes variées (romantique, révolutionnaire...), les représentations stéréotypées du français sont toujours positives. Pourtant, plusieurs de mes interlocuteurs ont évoqué une évolution ces dernières années dans le sens d'une dévalorisation : les représentations positives du français seraient plus nuancées de nos jours. L'une des raisons est que de plus en plus de Chinois voyagent et nombreux sont ceux qui ont visité la France, voire y ont vécu quelques temps, cette confrontation à la réalité ayant sérieusement ébranlé leurs représentations idéalisées. Peuvent être cités pèle mèle des événements (les émeutes dans les banlieues françaises²³³, largement relayées par les médias chinois) et des observations (à ce jeu, Paris est particulièrement sur la sellette : une ville sale, des habitants peu sympathiques et accueillants, beaucoup d'immigrés²³⁴...). L'image de la France s'est donc, en quelque sorte, normalisée.

Une autre raison pourrait être également mise de l'avant pour expliquer cette dévalorisation relative : l'augmentation du nombre de département et de sections de français, à tous les niveaux. La « valeur » du français diminuerait ainsi, en contraste avec le passé où elle reposait sur la rareté – on l'a vu, utile soit pour entrer à l'université, soit pour trouver un travail, soit les deux –, mais aussi sur le fait que le français n'était principalement enseigné que dans de bonnes universités. Toute proportion gardée, n'a-t-on pas un risque de saturation, à l'instar de ce que connaît l'anglais ? Ne risque-t-on pas d'avoir trop d'étudiants de français ? C'est la question que pose cet enseignant :

« **PROF** : Oui et j'ai quand même un souci pour le marché la saturation pour les étudiants de français // à vrai dire y a pas assez de postes sur le continent [ndlr : en Chine] / parce que quand on voit le nombre de diplômés chaque année / combien d'étudiants quittent la fac pour aller travailler / heureusement y a l'Afrique [rire] y a l'Afrique [rire] chez nous 30 à 40% des étudiants [...] choisissent de travailler en Afrique y a quand même une raison pour de l'argent c'est des dollars quand même même dix fois plus qu'en Chine pour une jeune acheter un appartement acheter sa voiture »
(Université A, Professeur, lignes 254-261)

²³³ Mes entrevues ont été réalisées avant la vague d'attentats terroristes qui a touché la France en 2015 et 2016.

²³⁴ Argument présenté ici comme un élément négatif.

« Heureusement, il y a l’Afrique [rire] »

C’est effectivement l’élément nouveau à noter ces dernières années, un élément qui perturbe considérablement les représentations sur la langue française depuis quelques années dans la francophonie universitaire chinoise : l’émergence non anticipée de l’Afrique. Bien qu’anciennes, puisque remontant à l’époque des décolonisations, les relations entre la Chine et le continent africain ont :

[...] connu un développement prodigieux au cours des dix dernières années [...] : le commerce a explosé ; les projets d’infrastructure chinois se sont multipliés ; l’assistance de la République populaire au développement des pays africains a atteint un niveau sans précédent, talonnant l’aide plus traditionnelle apportée par l’Occident et le Japon. Cet essor des échanges et des projets de coopération a directement resserré les liens diplomatiques, voire stratégiques entre Pékin et la plupart des capitales africaines (Cabestan, 2013, p. 150).

En Chine même, « cet essor des échanges et des projets de coopération » signifie que nombre d’étudiants chinois ayant appris le français à l’université travaillent sur le continent africain pendant plusieurs années ; inversement, de plus en plus d’étudiants africains francophones poursuivent des études en Chine, dans tous les domaines, grâce à des bourses du gouvernement de Pékin. De manière plus générale, il existe une population africaine relativement importante résidant en Chine, spécialisée dans l’exportation de produits vers le continent africain.

L’Afrique, des représentations négatives

Or l’image de l’Afrique qui se dégage des propos récoltés est clairement négative, ce qui s’est vu maintes fois confirmé pendant mes années de présence en Chine :

« **Ét. B2** : Oui c’est ça / et puis ils me demandent : ‘où allez-vous après les études ?’ et là je dis l’Afrique.

ENQ : Alors là c’est quoi les réactions [...] ?

Ét. B2 : C’est comme je vais aller à l’enfer / oui / c’est ça et les gens âgés ils croient que je vais à la France / les jeunes ils croient que je vais à l’Afrique / l’Afrique c’est des réactions très différentes »

(Université B, étudiant B2, lignes 261-266).

« **ENQ** : [...] j’ai l’impression que [...] quand vous parlez / la francophonie n’est pas là c’est seulement _

Ét. A12 : _ la France oui

ENQ : La France hein c’est ça ?

Ét. A11 : Oui / oui / nous [on] n’aime pas l’Afrique

Ét. A12 : Non c’est toi / tu dis toujours nous [rire] [...]

Ét. A11 : Les Chinois // estiment pas /// c’est vrai / n’est-ce pas

Ét. A10 : Moi j’aime bien l’Afrique

Ét. A11 : Ahhh ! [incrédule]

ENQ : Et pourquoi alors ?

Ét. A10 : À Taiwan il y a une écrivaine qui écrit beaucoup sur ce lieu donc je ne trouve pas l'Afrique est ennuyeux pas bon

Ét. A11 : J'ai un camarade qui travaille en Afrique et il m'a dit les Africains sont paresseux mais si tu donnes l'argent // et ils lui demandent de travailler / ils s'enfuient /// on ne le trouve jamais [rire] »

(Université A, étudiants A10, A11 et A12, lignes 563-579)

Un enseignant confirme très directement ces représentations négatives de l'Afrique, n'hésitant pas à parler de racisme :

« [...] le racisme existe toujours en Chine le racisme [...] à l'égard des gens africains »

(Propos anonymés).

On peut se demander jusqu'à quel point ces représentations de l'Afrique interfèrent avec l'image du français, « haut de gamme » : eu égard à l'image clairement négative de l'Afrique, assiste-t-on à une dévalorisation de la valeur du français en Chine ? Nous allons y revenir à plusieurs reprises dans la suite de ce chapitre. Mais voyons maintenant comment étudiants, enseignants et départements / sections de français mobilisent et / ou se jouent de ces différentes représentations en lien avec leurs réalités.

2. Quels enjeux pour les étudiants, les enseignants et les départements / sections de français ?

2.1 Contrariétés étudiantes

Quelle que soit la génération, on mesure l'importance de l'accès à l'université. Pourtant, avec la politique de Réformes et d'Ouverture qui s'est accompagnée du retour de l'élitisme et le passage à une « économie socialiste de marché », une coupure apparaît que l'on pourrait schématiser ainsi : avant, on était choisi par l'université et placé ensuite par l'État, dans un contexte de pré-massification de l'enseignement supérieur ; maintenant, il faut lutter et multiplier les stratégies, dans un cadre concurrentiel très aigu, pour intégrer la meilleure université possible. Non seulement le simple accès à l'université ne suffit plus, mais la compétition est rude pour trouver un travail. Tout cela a des conséquences sur la motivation des étudiants et sur leur investissement dans leurs études.

1) Une motivation à géométrie variable

Pour des étudiants chinois, apprendre le français peut être affaire de contrariétés pour plusieurs raisons dont certaines ne sont pas liées à leur spécialisation universitaire. Comme on l'a vu dans le chapitre IV, les étudiants ont d'abord subi une très forte pression sociale et familiale pendant leur scolarité, particulièrement lors de la dernière année du secondaire. La pression parentale notamment est importante : on la retrouve tout au long du tableau comparatif présenté en début de chapitre, quelle que soit l'époque. Si cette importance de l'implication parentale n'est pas propre au contexte chinois – on peut facilement imaginer qu'un peu partout dans le monde les parents sont présents derrière leur enfant de 17 ou 18 ans pour l'aider à faire ses choix d'études –, ce qui ressort davantage ici est la fragilité de la situation générale de la Chine ainsi que son instabilité et donc, par ricochet, la volonté des parents d'assurer l'avenir de leur enfant²³⁵.

En raison de ces différentes pressions, les étudiants de première année sont souvent éreintés et peu motivés à se remettre au travail. Outre le fait d'avoir considérablement travaillé pour préparer le *gaokao*, l'impression qui se dégage est effectivement que les « dés sont jetés », ce qui est caractéristique des systèmes éducatifs où l'essentiel de la sélection se fait à la fin du secondaire.

«**Ét. B2** : Parce que ça c'est le plus important notre prof [nos] parents / ils disent que le plus important c'est le *gaokao* après le *gaokao* c'est nous-mêmes qui [décidons] tout / les autres choses c'est-à-dire si vous avez rentré dans une université très bien pour votre avenir ce sera ce sera un excellent avenir

ENQ : Il n'y aura pas de problème c'est ça ?

Ét. B2 : Oui il n'y aura pas de problèmes

Ét. B1 : C'est la même chose

ENQ : Et là ce discours-là vous l'avez entendu il y a trois y a quatre ans même avant

Ét. B2 : Oui c'est ça

ENQ : Est-ce que quatre ans plus tard ou cinq ans plus tard est-ce que vous êtes d'accord avec ce discours qu'on vous a tenu ?

Ét. B2 : NON / Non non non plutôt c'est pas un discours 100% faux. J'ai l'honneur de rentrer dans l'Université de xxx [nom de l'université B] parce que c'est une université très excellente comme vous avez dit et je crois que c'est [surtout] l'ambiance ou l'environnement que l'université nous donne »

(Université B, étudiants B2 et B1, lignes 87-101)

²³⁵ Et indirectement le leur car les parents s'attendent généralement à ce que leur enfant s'occupe d'eux dans leurs vieux jours.

On pourrait presque dire que tous les étudiants sont déçus – ceci ressort de toutes les entrevues, mais aussi de mes propres observations sur le terrain : ceux qui sont dans la « bonne » université le sont car on leur avait tellement promis le « graal » qu'ils ne voient pas nécessairement ce qu'il y a de particulier dans l'établissement où ils se trouvent ; quant aux autres, ils le sont, car, qu'ils s'investissent ou pas dans leurs études, leur avenir ne s'annonce pas sous les meilleurs auspices.

À ces éléments valables pour tous les étudiants peuvent s'ajouter des éléments plus spécifiques aux étudiants de langues, en particulier de français.

Le retour à la réalité de l'apprentissage d'une langue

Dans ce contexte – la logique d'un système éducatif avant tout basée sur le choix de l'université, il est permis de douter de la motivation des étudiants, quelle que soit la spécialité concernée, même si, pour certains, le choix du français a été réfléchi et posé ; pour d'autres l'appétence pour cette langue n'intervient que plus tardivement, pour d'autres enfin, jamais :

« ENQ : Alors justement vos élèves oui parlons-en est-ce qu'ils sont motivés ?

P2 ou P3 : Ça va

P1 : On peut les diviser en trois par exemple souvent dans notre classe il y a 30 étudiants à peu près il y en a presque à peu près 10 qui veulent étudier le français et y en a 10 qui : : : ça va c'est un devoir comment dire c'est une langue de travail pour eux et y en a 10 qui veulent absolument rien à voir avec le français après les études

P2 ou P3 : Oh oui il y a des élèves ils viennent ici c'est parce que la spécialité est choisie par leurs parents donc ils n'aiment pas du tout enfin dans ma classe il y a certains qui ont presque pas abandonné mais ils savent presque rien

P1 : Et quand ils s'inscrivent au bac ils ont choix et ils demandent si vous n'avez été accepté par aucune université que vous avez choisie est-ce que vous voulez être choisi par une université quand il fait la croix : : :

ENQ : Donc c'est comme ça ils arrivent : : :

P2 ou P3 : Oui

P1 : Chaque année on a dans chaque classe on a au moins trois ou quatre étudiants qui sont venus choisis par la spécialité par : : : ils n'ont pas choisi la spécialité »

(Université A, enseignants, lignes 579-597)

Dans le tableau présenté au début du chapitre, un élément se doit d'être signalé : un mot est revenu très souvent, presque de manière systématique : « hasard », sur le mode « le français est entré dans ma vie par hasard », quelle que soit la génération. On se retrouve donc dans une situation assez singulière où se font face des enseignants dont beaucoup sont devenus étudiants de français « par hasard » qui enseignent à des étudiants de français dont beaucoup le sont devenus également « par hasard ».

Suite au choix non nécessairement réfléchi du français, les étudiants découvrent souvent, après coup, qu'apprendre une langue est difficile, ou que l'image qu'ils avaient de cette langue ne correspond pas à la réalité. Cette étudiante de maîtrise, par exemple, se demande comment le français peut être romantique avec des sonorités aussi peu engageantes que la consonne [r] qui est, selon elle, « pour vomir » (sic) :

« **ENQ** : D'accord / vous êtes d'accord là avec le français romantique::: / tout ça vous êtes d'accord avec tout ça ou::: ?

Ét. A12 : Non [rire] avec le son [imite un son phonétiquement] et le son [imite un autre son phonétiquement] / comment romantique ?

ENQ : Comment quoi ?

Ét. A12 : Comment cette langue est romantique ? / avec un son [imite un son phonétiquement] c'est pour vomir [...]

ENQ : Le français n'est pas romantique selon toi / d'accord ok

Ét. A12 : Et dans mon premier cours [ndlr : en première année], les étudiants dit que euh / dire leur impression sur la France et les Français / ahhh ! Ils disent TOUS ah c'est romantique hein / et je vais dire [je leur ai dit] on verra / on verra »

(Université A, étudiante A12, lignes 266-273 puis 280-284)

D'autres n'hésitent pas à signaler un contraste saisissant entre cette image romantique et élégante de belle langue attachée au français et les difficultés d'apprentissage, notamment de la grammaire.

Une distinction entre langue française et France est également établie :

«**Ét. A11** : Peut-être ils [les étudiants de première année] pensent [que] la France est romantique mais pas le français

ENQ : D'accord ok

Ét. A11 : Peut-être parce que les luxes quelque chose comme ça »

(Université A, étudiante 11, lignes 287-289)

Cette distance avait déjà été repérée pour des apprenants chinois de français-deuxième langue étrangère dans un article récent (Lei et Bel, 2015).

Un autre élément à aborder est celui de la mobilité géographique en lien avec l'apprentissage de la langue.

2) L'apprentissage du français : quelles mobilités ?

Mobilité et types de programmes

Partout dans le monde, traditionnellement, les langues sont liées à l'idée de contacts avec l'étranger et de mobilité, que celle-ci soit temporaire ou permanente, pour des raisons personnelles, professionnelle ou d'études.

En Chine nouvelle, les langues étrangères ont longtemps été synonymes de travail dans la diplomatie, donc de possibilités d'aller à l'étranger à une époque où une telle mobilité était rare. Apprendre une langue étrangère à l'université était ainsi porteur d'un certain prestige social et de beaucoup d'opportunités, ce que cet étudiant de troisième année explique en parlant de « l'ancienne génération » :

« **Ét. B2** : Les gens âgés ou plutôt les gens de plus de la trentaine ou la quarantaine ils disent 'ah bon c'est très bon vous étudiez une langue étrangère c'est excellent' / mais quand je le dis à des jeunes ils me disent : 'Ah! Vous étudiez une langue!' / une langue on dit une langue étrangère pas comme l'anglais alors ils disent : 'Bon c'est une langue c'est ça!' [rire]

ENQ : [rire] ça veut dire quoi ça ?

Ét. B2 : Car c'est pas xxx c'est pas une spécialité très spéciale c'est justement [ndlr : seulement] une langue comme l'anglais [...] »

(Université B, étudiant B2, lignes 251-259)

Comme nous l'avons vu dans le chapitre IV, le tournant a lieu dans les années 1980 avec la possibilité d'aller étudier à l'étranger sans avoir à demander une autorisation. Ces séjours à l'étranger et le retour en Chine en étant titulaire d'un diplôme d'une université occidentale étaient la garantie non seulement d'obtenir un bon travail avec un bon salaire, mais aussi un certain prestige social (Zheng, 1995). Concernant le français, on va voir se développer des les années 1980 et 1990 une mobilité géographique surtout vers la France d'étudiants dont beaucoup sont en fait des enseignants et directeurs qui vont y faire un DEA ou une thèse.

De nos jours, la situation au regard de la mobilité s'est complexifiée, ce qui justifie d'être rigoureux quand on parle des différents programmes existants, qui ont été présentés à la fin du chapitre I. Une certaine dévalorisation de la mobilité est à noter du fait qu'aller faire des études à l'étranger n'est plus aussi exceptionnel : en parallèle des « tortues de mer » (*haigui*) sont apparues les « algues de mer » (*haidai*)²³⁶.

Il faut également noter que peuvent se mêler des stratégies à différents niveaux. Certaines familles peuvent avoir un projet d'émigration, dans lequel l'apprentissage du français par leur enfant dans un programme de mobilité (étudiants non réguliers) s'inscrit. Le Canada peut à ce moment-là être la destination choisi, ce pays étant réputé plus ouvert à l'immigration que les

²³⁶ « Tortues de mer » (*haigui*) : nom donné aux étudiants de retour de l'étranger (jeu de mot fondé sur une homophonie : en chinois, « tortue de mer » se prononçant de la même manière que « étudiants de retour de l'étranger »). Le jeu de mot a été poussé plus loin lorsque les étudiants de retour de l'étranger ont été de plus en plus nombreux à ne pas pouvoir trouver un travail : ils sont alors devenus des « algues de mer » (Dai, 2010, p. 277).

pays européens. Certaines familles chinoises sont « globalisées » et ont déjà « un pied en-dedans, un pied en-dehors » de la Chine. Pour ces dernières, il n'est pas rare d'inscrire directement leur enfant dans une université de l'autre pays présent dans l'équation.

Sans nécessairement avoir un projet d'émigration, le faible coût des études en France est un argument souvent mis en avant :

« **P3** : Pour leur motivation faire des études en France enfin dans les familles aisées alors les parents : : : tout d'abord la France c'est les produits de luxe et tout ça une bonne alors entre _
P2 : _ oui [approbation]
P3 : _ les parents ils font pas de comparaison mais par exemple mon fils fait ses études en France alors mon fils : : : ça devient une mode
P1 : _ une mode c'est la mode
P3 : _ une mode parmi les riches
P1 : _ Oui oui
P3 : _ et surtout en France on ne paye pas trop cher en Angleterre aux États-Unis au Canada c'est trop cher en France les frais de scolarité c'est moins cher pour les classes moyennes alors les élèves apprennent le français c'est aussi pour ça
ENQ : Et ça c'est pour un groupe social spécial les parents qui ont déjà de l'argent pour envoyer les enfants
P3 : Oui dans notre département c'est presque un tiers des élèves [...] en deuxième année partent en France »
(Université A, enseignants P1, P2 et P3, lignes 802-818)

Il ne faut néanmoins pas confondre tous ces programmes de mobilité, même si trop d'universités de pays occidentaux « ferment les yeux » sur leur situation réelle.

Dans un cas, il s'agit de programmes intensifs de formation en français accueillant des étudiants « non réguliers » (ou « hors-quota ») qui n'ont pas obtenu un bon résultat au *gaokao* ; les parents n'acceptant pas l'université qui a été proposée (suite au processus national d'affectation) décident d'envoyer leur enfant à l'étranger pour y faire des études en passant par ce type de programmes. Dans ce cas, la quasi-gratuité des études en France est une information bien connue.

Les étudiants dont il est question dans cette thèse sont inscrits régulièrement dans des programmes de *benke* ou de maîtrise de français. Ils peuvent aller en France (ou ailleurs) pendant une année ou deux, dans le cadre de partenariats organisés par leur université ou poursuivre en maîtrise chez ces mêmes partenaires. Le niveau des étudiants n'est donc pas le même, ni leur motivation.

Face à cette plus-value que ne garantit plus nécessairement un séjour d'études à l'étranger, s'est ajouté un élément économique : la quasi-impossibilité de travailler en France, et même en Europe, du fait du fort taux de chômage.

Ainsi, les étudiants de français se trouvent-ils pris entre des discours et des réalités en lien avec la mobilité plus contradictoires : des représentations anciennes qui la valorisent et des réalités contemporaines plus complexes, dont l'une d'elle, apparues ces dernières années : les débouchés professionnels vers l'Afrique.

3) Mobilité professionnelle vers l'Afrique

Les débouchés professionnels en Afrique ont été abordés par les enseignants et les étudiants des deux universités, mais plus particulièrement par ceux de l'université A. La raison en est simple : la moitié des étudiants de français y travaillent après leurs études.

« **ENQ** : [...] est-ce que vous avez parmi vos étudiants certains qui travaillent déjà en Afrique maintenant [...] ? Vous en avez _

P2 : _ beaucoup [...]

P2 ou P3 : Presque dans tous les pays en : : : en Afrique

ENQ : Mais comment ça marche ? est-ce que : : : parce que je sais que ce sont des entreprises chinoises nationales surtout qui : : :

P2 ou P3 : _ qui viennent recruter

ENQ : Elles viennent carrément ici recruter : : :

P1 : Oui elles viennent faire des campagnes de recrutement

ENQ : Carrément sur le campus : : :

P1 : Oui sur le campus

P2 ou P3 : Mais comme on a déjà des élèves qui travaillent dans ces entreprises ça devient plus facile on a nos anciens élèves qui viennent recruter

ENQ : D'accord ah oui carrément

P1 : Oui carrément

P3 : On a de bonnes relations [rire]

ENQ : C'est incroyable et est-ce que ce sont un peu toujours les mêmes pays en Afrique ou est ce que ça change ? Ou est-ce que c'est un peu partout ?

Plusieurs : Partout

ENQ : Y a pas une relation privilégiée avec un pays ? c'est tous les pays : : : ?

P2 ou P3 : C'est tous les pays

ENQ : Aussi bien Afrique noire qu'Afrique du Nord

P2 ou P3 : Même y a des étudiants qui travaillent dans des pays en fonction des entreprises de leur programme de : : : on a des travaux à faire dans tel pays alors on va envoyer des interprètes là-bas »

(Université A, enseignants P1, P2 et P3, lignes 638-666)

« **ENQ** : Et après petit à petit ils se rendent compte que : : : [ndlr : qu'ils iront travailler en Afrique]

P2 : _ ils sont devenus réalistes [rire] [...]

Une prof : _ il y a aussi des élèves dès la première année ils savent déjà

P1 : _ ils vont en Afrique

Une autre prof : _ ils ont déjà reçu des informations : : : _

P1 : _ oui oui
ENQ : _ ça se sait de suite
P2 ou P3 : _ c'est pas pour le romantisme
ENQ : Ce n'est pas une surprise maintenant quoi : : : »
(Université A, enseignants P1, P2 et P3, lignes 617-625)

« **Ét. A11** : Beaucoup des étudiant aller à::: / vont // à / l'Afrique /
ENQ : En Afrique oui
Ét. A11 : ils gagnent beaucoup »
(Université A, étudiante A11, lignes 197-199)

Aller travailler en Afrique présente plusieurs avantages. Le premier est que, malgré les efforts que cela demande, le salaire est bon et ... en dollars. Il semblerait donc que le jeu en vaille la chandelle, car l'argument du salaire est régulièrement mis de l'avant par mes interlocuteurs :

« **P2** : En Afrique c'est quand même mieux / s'ils ont choisi une autre spécialité ils n'arrivent pas à trouver un poste / en Afrique c'est un peu dur mais un bon salaire »
(Université A, enseignante P2, lignes 627-629)

« **ENQ** : / et tu disais les étudiants qui étaient avec toi en benke sont en Afrique
Ét. A12 : Oui beaucoup sont en Afrique
ENQ : Même des filles ?
Ét. A12 : Oui même des filles
Ét. A11 : Parce qu'ils gagnent beaucoup
ENQ : Ils gagnent beaucoup
Ét. A11 : Oui beaucoup d'argent »
(Université A, étudiantes A11 et A12, lignes 664-671)

« **P1** : [...] parce que le [?] est public chaque année on publie le salaire de chaque spécialité d'université et le français il est toujours le plus élevé parce qu'il y a beaucoup de gens qui sont en Afrique et tu gagnes le salaire en dollar [rire] / sur Internet mais je ne sais pas d'où ça vient [...]

P2 ou P3 : _ [...] ce n'est pas une information officielle _

P1 : _ ce n'est pas une information officielle _

ENQ : Mais ça circule

Plusieurs : _ oui [approbation] [...]

P1 : _ et le français est le premier et il dépasse largement le deuxième parce qu'il y a une très grande différence entre le premier et le deuxième [rire] »
(Université A, enseignants P1, P2 et P3, lignes 777-795)

« **Prof** : Chez nous 30 à 40% des étudiants qui travaillent pour chaque année qui choisissent de travailler en Afrique y a quand même une raison pour de l'argent c'est des dollars quand même même 10 fois plus qu'en Chine pour une jeune acheter un appartement acheter sa voiture »
(Université A, Professeur, lignes 258-260)

En conséquence, les salaires, plutôt confortables, augmentent la moyenne de rémunération des étudiants à la fin de leurs études et contribuent ainsi à accroître la réputation du français, spécialité qui permet de trouver non seulement un emploi, mais également un emploi bien payé.

Le deuxième avantage concerne les compétences requises : il faut essentiellement maîtriser la langue française. L'inconvénient, signalé par de nombreux étudiants (voir chapitre V), d'être spécialisé en langues, donc de devoir se former dans un autre domaine, ne se pose plus dans le cas d'un départ en Afrique. D'autant plus que les tâches, variées, ne semblent pas demander de compétences particulières :

« **ENQ** : Et puis j'ai l'impression que pour tous c'est temporaire est-ce qu'il y en a qui veulent rester là-bas ?

P1 : J'ai des copains qui sont de la même année que moi ils sont encore là-bas mais je ne sais pas si c'est leur volonté ou ils sont obligés de rester là-bas parce que ce que demandent les entreprises chinoises en Afrique est assez spécifique c'est-à-dire les compétences qui sont utiles en Afrique ne sont pas forcément utiles en Chine donc pour revenir travailler en Chine ce serait difficile et la concurrence est plus féroce parce que en Afrique quand même il n'y a pas beaucoup de Chinois

ENQ : Et quoi comme genre de compétences par exemple ?

P1 : Par exemple en Afrique on vous demande de pouvoir communiquer avec des gens qui parlent français mais si vous n'avez que cette compétence là en Chine ce n'est pas très utile »
(Université A, enseignant P1, lignes 626-634)

« **ENQ** : Et c'est quoi comme genre de travail

Ét. A12 : Alors parce que notre université [ndlr : où elle a fait ses études de premier cycle, *benke*] est [spécialisé dans le domaine du] transport alors elles sont plutôt / travaillent pour construire une route construire l'aéroport c'est comme ça

Ét. A11 : Il y a beaucoup de _

ENQ : _ elles font quoi comme travail / travail de traduction

Ét. A12 : Traduction TOUT [insiste] elle dit qu'elle travaille pour tout elle calcule pour le salaire [...] elle traduit les documents [...] »
(Université B, étudiant B2, lignes 671-677)

Enfin, les règles habituelles de fonctionnement du marché du travail en Chine sont remises en question : la difficulté de trouver un emploi assorti d'un bon salaire lorsque l'on a fait des études dans une université assez peu réputée et / ou lorsque l'on a peu de relations²³⁷ (le *guangxi*) est quasiment annulée par les opportunités dont regorge le continent africain.

Si le départ pour l'Afrique est avant tout un phénomène masculin, de plus en plus les filles sont concernées :

« **ENQ** : Mais quand vous dites y en a beaucoup qui partent c'est comme la moitié des étudiants en Afrique ?

P2 ou P3 : La moitié oui à peu près

P1 : La moitié

P2 ou P3 : Presque tous les garçons oui

²³⁷ Comme le rappelle cet enseignant : « j'entends souvent les étudiants me dire 'bon tel ou tel étudiant très mauvais dans les études mais il a signé un très bon contrat parce que son père est un grand chef comme ça son père a beaucoup d'argent' vraiment ça me choque [...] je suis navré et là un seul exemple de ce genre nuit à tous [...] très mauvais effet » (Université A, professeur, lignes 418-419).

P1 : Les garçons oui
ENQ : Alors voilà y a cette différence les filles les familles ne veulent pas trop les envoyer c'est ça ?
P2 ou P3 : Oui
ENQ : Mais on m'a dit qu'il y avait quand même des filles qui partaient : : :
Plusieurs : Oui [approbation]
P1 : De plus en plus
ENQ : Alors pourquoi justement de plus en plus ? Parce qu'ils ont vu que finalement c'est pas si dangereux que ça ? _
P3 : _ c'est pas ça avant en Chine ils pouvaient trouver du travail maintenant c'est :: : _
P2 : _ concurrence _
P2 ou P3 : _ Oui
P1 : C'est plus difficile
ENQ : D'accord
P2 ou P3 : _ elles sont un peu obligées d'y partir
P1 : Je crois que c'est aussi parce que les entreprises sont plus ouvertes qu'avant
P2 ou P3 : _ ah oui oui oui avant les entreprises _
P1 : Avant les entreprises elles ne demandaient que des garçons
P2 ou P3 : _ ouais discrimination ouais
P1 : Que des garçons mais maintenant ils : : : elles voient un peu quand même les filles »
 (Université A, enseignants P1, P2 et P3, lignes 709-729)

Comme on l'a vu dans le chapitre précédent, 85% des étudiants de français sont des étudiantes. Les entreprises ayant tendance à préférer les garçons (et beaucoup de familles semblent leur donner raison), ces derniers se retrouvent avec un capital monnayable sur le marché du travail – un capital linguistique (la maîtrise du français), un capital symbolique (l'université) et un avantage en terme de genre (être un garçon) – dont on peut imaginer la valeur étant donné leur faible nombre.

L'Afrique a été évoquée à plusieurs reprises, davantage avec mes interlocuteurs de l'université A (l'université de langues étrangères) que ceux de l'université B (l'université prestigieuse) : en effet, ce mouvement vers l'Afrique ne concerne quasiment pas les étudiants des universités prestigieuses, ce que corroborent les propos d'un directeur d'un département de français d'une université réputée : « l'Afrique, c'est pour les mauvais étudiants ». Si cette affirmation sonne quelque peu hyperbolique, il est indéniable que les étudiants des meilleures universités semblent peu concernés par cette réalité, étant recrutés par les meilleures entreprises chinoises ou par les ministères²³⁸. En revanche, c'est une réalité pour les autres universités : non seulement, les étudiants sont lucides par rapport à ce projet non choisi à l'origine, mais

²³⁸ Même si un des garçons interrogés de l'université B hésite entre poursuivre des études de deuxième cycle en France ou aller travailler quelques temps en Afrique, du fait des salaires élevés.

également très bien informés. Ils connaissent la durée des contrats, le niveau de français requis, les tâches à effectuer, le niveau de salaire. Et pour cause : les entreprises viennent au sein même de l'université faire de la promotion et du recrutement dès la troisième année. Les étudiants sont ainsi tout à fait conscients de cette réalité : ils savent, souvent dès la première année, que la plupart des emplois se trouvent en Afrique, sans que des pays en particulier ne soient concernés, si ce n'est qu'il s'agit de pays francophones.

4) Motivation et investissement langagier

Pour terminer cette partie, je souhaite reconsidérer certains éléments précédemment présentés à la lumière de la notion « d'investissement langagier », développée par Norton dans les années 1990 et récemment rediscutée et amendée par Duchêne (2016) :

[...] comprendre l'investissement langagier nécessite non pas uniquement de comprendre comment l'apprenant – investi ou pas dans la chose – interprète le contexte social dans lequel il évolue, mais requiert aussi une analyse des processus qui conduisent ou empêchent l'apprenant à s'investir dans la langue, *en prenant en compte les acteurs, les structures, et les conditions du marché qui définissent la légitimité et créent les conditions de l'investissement* (Duchêne, 2016, p. 78 ; je souligne).

Penser l'investissement langagier en termes d'économie politique, c'est en ce sens analyser les processus de valuation associés à un certain investissement langagier, et c'est aussi chercher à comprendre l'investissement comme un processus *dynamique, contradictoire et historiquement situé, mis en acte discursivement et organisé par des institutions et des acteurs (et non seulement des apprenants)*, observables dans des pratiques, *qui ont des incidences quant à l'accès et à l'allocation des ressources* que l'investissement est supposé permettre (Duchêne, 2016, p. 79 ; je souligne).

À la lumière de ces éléments théoriques, peut-on appréhender autrement la situation de ces étudiants de français ?

Les travaux sur la motivation – par exemple les oppositions devenues classiques : motivation instrumentale / motivation intégrative (Gardner, 2001), motivation extrinsèque / motivation intrinsèque (Dörnyei, 1994) – ont largement influencé les sciences de l'éducation de même que la didactique des langues étrangères et secondes. La notion de motivation est également au cœur des approches communicatives en lien avec la définition des besoins des apprenants (Richer, 2012). Pourtant, on se rend compte avec les étudiants de français dont il est question dans la présente étude que la motivation n'est peut-être pas qu'un trait purement individuel ; elle est non seulement enracinée dans des contextes d'apprentissage, mais elle dépend aussi de la vision de l'ordre social qu'ont ces apprenants, de ce qui est valorisé là où ils évoluent et

donc des sources de pouvoir. Les étudiants de français sont véritablement écartelés entre des discours et des réalités très divers :

- une langue française associée à la France, qui reste la norme prestigieuse. On assiste à une idéalisation de la France qui n'est pourtant pas une destination pour un emploi ; quant aux possibilités d'études, c'est d'abord et avant tout parce qu'elles sont « gratuites »,
- une vision négative, voire même très négative, de l'Afrique qui est la destination puisqu'elle est pourvoyeuse d'emplois nombreux, bien rémunérés et assurant de bonnes conditions de retour au pays²³⁹,
- des opportunités peu connues et peu saisies de mobilité vers d'autres pays (Canada, Suisse, Belgique...),
- une université d'inscription qui a une plus ou moins bonne réputation, ce qui influence considérablement la possibilité de trouver un bon emploi,
- des représentations sur les langues plus aussi positives qu'auparavant (du type « quand on apprend une langue, on ne sait rien faire »),
- l'intégration d'une certaine idéologie colonialiste avec une reconnaissance tacite de la supériorité des pays européens et donc une dévalorisation de leur propre situation, voire une vision négative d'eux-mêmes,
- ...

Cette inventaire, un peu à la Prévert, n'est pas exhaustif et ne s'applique pas à tous les étudiants. Il a, en fait, surtout pour objectif de montrer que les étudiants sont pris dans des réalités socioéconomiques complexes. Ils ne sont pas seuls, face à la langue qu'ils tentent d'apprendre, mais pris dans un réseau complexe où de nombreux enjeux sont présents.

Dans ce contexte, quel « investissement langagier » est légitime ? Cela dépend aussi du positionnement des enseignants ainsi que des départements / sections de français.

²³⁹ Beaucoup de grandes entreprises permettent l'obtention du *houkou* d'une grande ville (Pékin, Shanghai...) si l'employé reste un minimum d'années en Afrique, généralement cinq ans.

2.2 Les enseignants et les départements / sections de français face à la question de la norme de référence

1) Maintenir la valeur du français coûte que coûte ?

Nous avons observé que le français et la France bénéficient d'une image positive en Chine, ce que diverses enquêtes²⁴⁰, de même que les propos de mes interlocuteurs ont démontré, malgré certaines interférences qui peuvent brouiller cette image. Ainsi peut-on se demander : quelle est l'attitude des enseignants de français et quelle est la politique mise en place dans chaque département et section ? Concernant les enseignants, essaient-ils de défendre leur « bien », la valeur du français ? Si oui, quelle est cette valeur ? Enfin, sont-ils ceux qui fixent les prix ?

Les enseignants se trouvent à notamment devoir gérer la « contradiction africaine » : une menace symbolique qui pèse sur la valeur du français, mais dont les débouchés professionnels sont importants. Les enseignants de français peuvent avoir intérêt à se référer au français de France pour *recupérer* le prestige lié à la France, à sa langue et sa littérature ; de ce point de vue, les variations et plus encore, l'Afrique, dont l'image est négative, ne sont pas les bienvenues. Il en va de même des départements et sections de français : si une part croissante des débouchés des étudiants chinois de français se trouve en Afrique francophone, et non, comme l'avancent certains discours datés, au « Ministère des Affaires étrangères ou du Commerce » ou encore à « l'agence de presse *Xinhua* », aucune université ne met en avant le débouché africain²⁴¹. Enseignants comme départements et sections de français se livrent donc à un numéro d'équilibriste, *surfant* sur l'image positive du français (et de la France) tout en prenant en compte la réalité, notamment les emplois en Afrique.

Dans cette situation, le professeur de français était un célébrant : il célébrait un culte de la langue française, il défendait et illustrait la langue française et il renforçait les valeurs sacrées. Ce faisant, il défendait sa propre valeur sacrée [...]. De même que les gens qui ont passé quinze ans de leur vie à apprendre le latin, lorsque leur langue se trouve brusquement dévaluée, sont comme des détenteurs d'emprunts russes ... (Bourdieu, 2002, p. 102).

²⁴⁰ Dai, 2010 ; Hu, 2006 ; Xie, 2008 ; Zhang, 2004 ; Zheng et al., 2003.

²⁴¹ Dans la présentation des départements de français à destination des élèves du secondaire qui s'apprentent à intégrer l'enseignement supérieur, l'Afrique est généralement absente (Bel et Feussi, 2015, p. 180).

L'enseignant chinois de français défend son bien, car il bénéficie de ce prestige, attaché dans le contexte chinois, à la langue française (cela se retrouve également dans d'autres contextes) et aux langues étrangères en général. Or cette position et ce prestige risquent d'être remis en cause : par l'ouverture à la diversité francophone, par les contacts de plus en plus fréquents avec la France réelle (et non rêvée), enfin par une démocratisation tous azimuts de l'enseignement du français à l'université, au risque de reproduire le schéma de l'anglais : une saturation impliquant de ce fait une dévalorisation.

2) Peu de volonté « d'investissement » dans l'Afrique

Si, comme nous l'avons vu, l'Afrique est une réalité qui s'impose à de nombreuses universités, aucune volonté de lui « faire une place » n'est manifeste : l'Afrique et plus généralement la francophonie ne sont quasiment pas enseignées.

« **ENQ** : La réalité est qu'ils ne vont pas travailler en France ils vont aller travailler en Afrique [...] Est-ce que vous avez essayé d'adapter ou vous avez adapté un peu ou l'enseignement ou les cours par rapport à cette réalité là ? [...] »

P2 : Pas beaucoup franchement pas beaucoup

P3 : On travaille pas même la littérature ou la culture française on travaille trop peu enfin moi je travaille : : : je m'occupe des élèves de première et deuxième années alors notre objectif principal est le test niveau 4 puisque c'est obligatoire pour leur travail sinon les entreprises ne leur donneraient même pas l'entretien l'occasion d'entretien / on travaille surtout la langue même la culture française c'est marginalisé

ENQ : Mais en troisième année on a plus de possibilité pour faire des choses

P2 : Euh::: troisième année ils ont cours de francophonie _

P1 : _ je sais pas _

P2 : _ ou le cours de culture mais c'est surtout la culture française ouais

ENQ : Surtout la culture française

P2 ou P3 : Pour l'Afrique je pense oui on travaille beaucoup moins

P1 : Moi j'ai un cours d'interprétation avec les quatrième années j'essaie parfois d'introduire [des articles de journaux] des vidéos sur l'Afrique ou sur l'accent africain parce que je voulais qu'ils s'adaptent avant d'être diplômés à l'accent africain mais finalement j'ai vu que ça change pas beaucoup de choses parce que finalement le plus important c'est le niveau de langue pour eux

P2 ou P3 : Oui [approbation]

P1 : Voilà surtout pour le recrutement c'est le niveau de langue qui est important / et pour l'adaptation je crois que ça vient elle-même quand ils sont en Afrique ils s'adapteront je n'ai pas eu un étudiant qui revient pour me dire 'finalement j'ai du mal à m'adapter en Afrique' donc finalement j'ai à peu près abandonné le petit projet

ENQ : Y a pas des expressions ou des expressions locales difficiles à traduire non ?

P1 : [...] ce qui est difficile c'est qu'il n'y a pas assez de matière à enseigner déjà moi je connais pas assez quels sont les accents des pays africains quelles sont leurs expressions et on n'a pas de : : : par exemple ici on a TV5 français on a : : : comment : : : la chaîne 9

ENQ : CCTV9

P2 ou P3 : La chaîne 9 oui CCTV

P1 : La chaîne 9 le français mais y a pas une chaîne africaine radio journal rien ici on n'a pas de matière à enseigner »

(Université A, enseignants P1, P2 et P3, lignes 671-708)

Cet échange souligne le fait que même dans le cadre de l'université A, où de nombreux étudiants partent travailler en Afrique, les contenus d'enseignement ne sont pas adaptés à cette nouvelle réalité (au minimum une présentation géographique, politique... du continent). Nous observons aussi des enseignants désarmés, ne connaissant eux-mêmes que très peu cette réalité bien éloignée et se sentant peu outillés. Ce que confirme Li au niveau de la Chine : « Les étudiants chinois ignorent la culture des [...] Québécois, celles des Belges et des Suisses et du vaste territoire francophone africain, *et même leurs professeurs ne la connaissent que très peu* » (Li, 2007, p. 125 ; je souligne). Il s'agit effectivement d'une situation assez courante :

[...], le Programme national encadre les études [...] de français pour les quatre années [du] premier cycle universitaire [...]. [Il y a un] cours facultatif de présentation de la francophonie, en troisième année. Lorsqu'il est ouvert, il est orienté vers ce que l'OIF appelle 'Francophonie du Nord'. [...] l'Afrique est ignorée. Si on se fie à l'expérience d'un [enseignant] [...], les seuls moments où cet espace est évoqué dans les cours sont les « quelques minutes de présentation de la carte des pays francophones » en début de semestre ou éventuellement durant la partie du cours portant sur l'OIF. Ainsi, il est très probable que des étudiants chinois [...] [de] français [...] n'aient quasiment jamais entendu parler de l'Afrique francophone au cours de leurs études (Bel et Feussi, 2015, p. 180).

Au sein de l'université où j'ai travaillé plusieurs années, un cours d'un semestre entièrement consacré aux « francophonies africaines » (au pluriel) a été mis en place dès la naissance de la section de français. Non seulement il s'agit du seul cours de ce type en Chine, mais il ne manque pas d'attiser la curiosité, voire de susciter l'incrédulité, lors des réunions annuelles des responsables de départements / sections de français.

Ce refus et / ou cette difficulté, pour l'institution, d'investir dans l'Afrique a son pendant en recherche :

« **ENQ** : [...] le français dont on parle depuis toute à l'heure c'est toujours la France la francophonie n'est pas::

P2 ou P3 : _ la francophonie moins _

P1 : _ oui beaucoup moins

P2 ou P3 : _ même maintenant dans les recherches on fait souvent des études sur la littérature française

P1 : _ oui

P2 ou P3 : _ alors d'autres pays pour la littérature francophone c'est beaucoup moins j'ai une amie qui a essayé de faire une thèse sur un écrivain africain malheureusement elle a abandonné [rire] c'est la seule qui a choisi un écrivain africain / à Beiwai il y a un centre d'études de Québec dans notre département il y a eu aussi : : :

ENQ : Il a fermé ?

P2 ou P3 : _ ça existe mais c'est : : : rien

P1 : Personne n'en parle »

(Université A, enseignants P1, P2 et P3, lignes 555-563)

Au niveau de la recherche, la Chinafrique est très peu abordée d'un point de vue académique, piste pourtant prometteuse en vue de mettre à jour la réalité de ces échanges dans toute leur complexité. Le directeur du département de français de l'université B confirme ce désintérêt :

« **ENQ** : J'ai l'impression que la langue française ça reste toujours la France la littérature française etc et puis donc maintenant y a l'Afrique dans le paysage comment ça se passe cette rencontre ? [...]

DIR : /// [...] d'abord quand vous êtes connaisseur de ce domaine [...] puis on vous amène à continuer ses études alors vous êtes sur un chemin moins incertain alors bien sûr vous continuez plus facilement et puis alors tout d'un coup on vous dit que vous devez aller étudier la littérature d'Afrique / africaine à ce moment-là il y aura un problème vous ne connaissez aucun Africain vous ne connaissez pas la vie et comment ça se passe en Afrique et tout d'un coup vous prenez un roman africain vous vous sentez de suite troublé perturbé on dit comme ça à un élève d'apprendre la littérature africaine et puis il se sent perturbé parce que

ENQ : _ oui oui oui

DIR : Il est un peu désorienté // deuxièmement le racisme existe toujours en Chine le racisme non seulement à l'égard des gens africains mais aussi à leur littérature qui est qualifiée par exemple de [rire] inférieure

[...]

DIR : C'est possible / est-ce que ça mérite d'être étudié ?

ENQ : Oui oui oui

DIR : On se pose la question

ENQ : Oui oui

DIR : Voilà alors troisièmement quand un élève vient ici qui aborde la littérature française il a cette idée il dit je vais plus tard [?] en France je vais étudier telle ou telle chose et puis peut-être il voudrait travailler dans ce milieu plus ou moins aisé et l'Afrique surtout pour une fille les parents ont peur que leur fille aille en Afrique »

(Université B, Directeur, lignes 289-314)

Les propos de ce directeur sont ambivalents : une volonté de s'arc-bouter sur la norme française transparait en émettant des doutes sur la qualité de la littérature africaine, de laquelle il se distancie (« *leur* littérature ») et à propos de laquelle il évoque un jugement de valeur, dont il ne serait pas l'auteur (« *leur* littérature qui est qualifiée par exemple de [rire] inférieure »), même si le doute apparaît ensuite par l'usage d'une fausse interrogation et du pronom personnel « on » (« C'est possible. Est-ce que ça mérite d'être étudié ? *On* se pose la question »). Ce responsable, codirecteur de thèses avec des professeurs français spécialisés en littérature française et publiant des ouvrages dans ce domaine n'est-il pas, par les doutes émis, en train de défendre un capital culturel qui constitue précisément son « fond de commerce », à savoir les prestigieuses littérature et culture françaises ?

Le francophone africain ne semble pas être un locuteur légitime, ni le français qu'il parle (et la manière dont il le parle) ni sa littérature. Il existe au contraire une norme de référence, qui est celle de la France et qui est vue comme unique.

3. Perspectives et recommandation didactiques

Dans cette dernière partie, je souhaite me livrer à un « jeu » d'anticipation : serait-il possible de penser la didactique du FLE/S en Chine autrement, à la lumière des éléments mis à jour dans la présente étude ? Essayons de voir ce qui pourrait être repensé et comment.

3.1 Quelle prise en compte de quelle diversité ?

S'il est un défi auquel doivent faire face les différents acteurs de la francophonie universitaire chinoise aujourd'hui, c'est bien celui de la confrontation à la diversité.

De manière générale, on peut d'abord affirmer que la question de la diversité se pose avec une particulière acuité en didactique des langues secondes / étrangères puisque l'objet enseigné est une langue qui n'est, par définition, pas celle des apprenants (langue étrangère), même si elle peut être présente dans l'environnement (langue seconde). Au cœur de la didactique des langues secondes / étrangères figure donc la question du rapport à l'autre ou aux autres, à tel point que les lignes qui viennent d'être écrites s'apparentent à un véritable parcours d'embuches, car chaque terme pourrait être discuté, voire contesté :

- Faut-il parler de *langue étrangère* ou de *langue seconde* ?
- Faut-il écrire *autre* avec un A majuscule ? Utiliser ce mot au pluriel ou au singulier ?
- Faut-il utiliser le terme *langue*, sans le discuter, come si sa définition allait de soi ?
- ...

Dans le contexte plus spécifique qui nous intéresse, la question de la diversité peut donc être traitée par rapport à la langue (prise en compte, ou non, de la variété linguistique, de la diversité francophone...). Elle peut être traitée de manière plus large en considérant que la diversité est un élément constitutif de l'humanité (en ce sens, il n'y a pas de raisons que tout le peuple français soit plus « élégant et romantique » qu'un autre et qu'il ne soit pas lui-même divers, ce qui renvoie, entre autre, à la question de l'essentialisation). La diversité peut aussi être celle des publics, des niveaux, des parcours, celle des approches méthodologiques, etc. Nous allons essayer d'aborder certains de ces aspects.

1) Diversification des publics et programme national

Avec la massification de l'enseignement supérieur, le public reçu à l'université est moins homogène qu'auparavant. De plus, comme on l'a vu, le choix de la spécialité dépend de nombreux éléments dont les stratégies mises en place par les familles. Dans ce cadre, serait-il possible d'envisager des approches didactiques différentes, qui ne feraient pas l'impasse sur ces enjeux et qui prendraient en compte le fait que ces étudiants sont là avant tout parce qu'ils ont obtenu un certain score au *gaokao* ? Ce qui implique donc qu'ils ont une plus ou moins grande volonté d'apprendre le français. Les conséquences d'une telle approche sont loin d'être négligeables, notamment pour les universités moins bien classées. Sans toutes les aborder, nous pouvons évoquer la question de la posture des enseignants : faire comme si les étudiants avaient toujours rêvé d'apprendre le français (et donc se plaindre régulièrement de leur non motivation) n'est assurément pas satisfaisant. Non seulement ce n'est pas la réalité, mais il s'avère également difficile de motiver des étudiants persuadés – et tout le leur rappelle (image négative constamment renvoyée par la société, difficultés prévisibles sur le marché de l'emploi...) – de ne pas être dans une « bonne » université. Ce changement de posture, qui se traduirait aussi par un changement de discours (qui pourrait être très concrètement formulé de la sorte : « on sait pourquoi vous êtes là, mais on doit quand même faire quelque chose ensemble pendant quatre ans »), pourrait déboucher sur des modalités formatives différentes qui impliqueraient davantage les étudiants, notamment dans la définition de leurs besoins futurs autour de la question suivante : quel usage du français est visé ? Ne pas obtenir de réponse immédiate à cette question de la part des étudiants (ils ne le savent peut-être pas eux-mêmes) n'empêche pas d'en discuter en classe et d'en faire un objet de réflexion pour mieux orienter et adapter la formation.

Ainsi, il s'agit de ne pas ignorer ce qui est « autour » de la salle de classe, mais constamment présent à l'intérieur, qu'on le veuille ou non : l'état réel de la motivation des étudiants certes, mais aussi leurs conceptions de l'ordre social, les enjeux dans lesquels ils sont pris, leur devenir... Autrement dit, il s'agit de ne pas ignorer cette question fondamentale : pourquoi a-t-on, dans un endroit donné, des étudiants qui apprennent le français ?

Néanmoins, il faut remarquer que l'existence d'un programme national limite parfois les initiatives locales.

Le programme national

Le programme national, qui s'étend sur quatre années divisées en deux parties (cycle de base et cycle de perfectionnement), a été rédigé en deux temps : en 1988 pour la première partie et 1997 pour la deuxième. À cette époque, comme nous l'avons vu dans le chapitre IV, peu d'universités offraient une spécialité de français. La situation est bien différente de nos jours. Or, ce qui marque est l'uniformité curriculaire. Malgré la massification des années 2000 et la diversification des publics que cela a entraînée, en termes de niveaux et d'origine, le programme national reste le même partout et pour tous. Si l'idée même de « programme national » nous rappelle la volonté de contrôle du PCC à tous les niveaux (des structures, des personnes, des esprits), elle renvoie également à la situation universitaire chinoise très hiérarchisée où les universités d'élite doivent servir de modèle aux autres du fait de leur excellence. Cette idée, présente dès les années 1950, est-elle encore pertinente de nos jours alors que la situation a drastiquement changé suite à la massification de l'enseignement supérieur ? Ne continuons-nous pas à fonctionner dans un monde qui n'existe plus ? Il y a maintenant une diversification des publics reçus à l'université, des niveaux comme des débouchés, comme c'est le cas dans tout les pays qui ont suivi un processus similaire. Même s'il semblerait qu'il y ait de plus en plus une volonté de la part du Ministère de parler de « cadre national » plutôt que de « programme national », l'idée de laisser l'initiative curriculaire aux universités ne semble pas encore faire son chemin. De fait, les curricula des universités suivent ce programme à la lettre, sans s'adapter au contexte local et aux besoins des étudiants ainsi qu'à leur niveau. Le défi à relever aujourd'hui est donc incontestablement celui de la diversification, notamment de la formation linguistique. Dans le programme national, l'organisation du deuxième cycle (cycle de perfectionnement, c'est-à-dire troisième et quatrième années) confère une liberté plus importante aux universités pour mettre en place une formation davantage en adéquation avec leurs spécificités, ce que certaines font.

法语专业 (*fáyǔ zhuānyè*) – littéralement « spécialité de français » – est une abréviation du nom officiel complet 法语语言文学专业 (*fáyǔ yǔyán wénwú zhuānyè*) qui signifie « spécialité de langue et littérature française ». L'utilisation de plus en plus courante de cette abréviation, si elle ne doit pas surprendre, car c'est une pratique usuelle en chinois, entraîne un glissement

progressif. Effectivement, de plus en plus d'universités suppriment insidieusement le mot « littérature » pour soit garder simplement « langue française », soit y accoler un autre terme, par exemple « affaires ». Le Ministère de l'Éducation semble laisser faire. Nommer n'est jamais un processus neutre ; on peut deviner, derrière ce procédé, une volonté pour les universités de se positionner autrement, ce qui renvoie à la réputation des langues de n'être pas vraiment une « vraie » spécialité. Si diversification il y a, c'est donc en accolant le nom d'une autre spécialité à français (affaires...), non en densifiant et diversifiant ce qu'on met derrière le terme « français ».

2) Dépasser les stéréotypes

Il est assez fréquent que les étudiants de français, au début de leur première année de *benke*, soient interrogés par leurs enseignants sur leurs représentations du français et de la France, ce qui donne lieu à une collection de stéréotypes dont un aperçu a été fourni dans le chapitre V. On peut se demander si un tel procédé n'entraîne pas un renforcement des stéréotypes sur la langue et ne contribue pas à en figer les représentations.

En début de chapitre, je posais la question d'une dévalorisation possible de l'image du français, évoquée par certains de mes interlocuteurs. N'est-ce pourtant pas inéluctable lorsqu'autant de personnes nourrissent une image aussi idéalisée d'un pays ? Comme je l'ai souvent indiqué à mes collègues et amis chinois durant mes années de présence dans le pays, outre leur découverte du fait que la société française, à l'instar de beaucoup d'autres, a aussi ses problèmes, la prise de conscience d'un tel décalage devrait les amener à s'interroger sur ce besoin d'idéalisation de la France. Dans le même ordre d'idées, une enseignante m'a expliqué la préférence « des Chinois », dans le cinéma français, non pas pour les films à caractère social, qui leur rappellent un quotidien d'inégalités et d'injustices qu'ils ne connaissent que trop bien, mais pour les « films de rois et de reines », mettant en scène l'amour, l'élégance et le luxe, le pouvoir..., plaidant dans une certaine mesure pour un « besoin de France » à travers une image que d'autres pays ne peuvent « fournir », la comparaison négative étant généralement posée avec les États-Unis. Nous retrouvons dans ces propos le rôle que peut jouer un stéréotype, à savoir une échappatoire à sa réalité quotidienne, la réalité de l'autre étant idéalisée et fantasmée, par contraste avec la sienne, présentée de manière plutôt négative.

Ainsi, un travail en classe sur le rôle des stéréotypes (de toute sorte, pas seulement ceux sur la France, le français, ou même les langues) pourrait s'avérer fructueux, mais aussi dédramatiser ce que peut impliquer toute rencontre avec un autre inconnu. Cela permettrait également d'aborder cette nouvelle langue non pas de manière figée – donc en l'essentialisant par une multiplication des généralités et des généralisations –, mais en évoquant la transformation de soi qu'implique tout apprentissage, *a fortiori* d'une langue étrangère.

Il s'agirait donc de mettre en place des activités permettant à tous – enseignants compris – d'interroger leurs propres stéréotypes afin d'aller au-delà, et d'aborder des éléments plus complexes, sans idéaliser l'autre, sans se dénigrer soi-même, ce qui implique de travailler également sur la conception de l'ordre social de ces étudiants (et probablement des enseignants). Autrement dit, il est nécessaire, mais aussi possible de susciter l'intérêt d'étudiants pas nécessairement extrêmement motivés au départ, mais qui découvrent petit à petit une certaine attirance pour cette langue.

Les programmes du type « éveil aux langues » pourraient être une piste à explorer d'autant plus que les Chinois sont chaque année plus nombreux à voyager à l'étranger. Dans le même ordre d'idée, puisque l'apprentissage du français en Chine vient toujours après celui de l'anglais, ne serait-il pas possible d'établir des ponts avec cette langue, notamment par rapport au lexique ? C'est la piste explorée par Cuet (2009).

Impliquer (réellement) les enseignants étrangers

Il est ressorti de l'enquête sociohistorique (premier ensemble de données) que quasiment chaque département / section de français avait un enseignant étranger, très majoritairement français. Pourtant, un cloisonnement existe : même si l'entente peut être bonne, enseignants chinois et étrangers ne partagent quasiment jamais le même bureau et n'enseignent pas les mêmes cours : les enseignants chinois sont en charge des cours de français fondamental (et de la préparation de l'examen national) alors que le « lecteur » étranger est responsable de l'enseignement de l'oral, généralement sans aucune collaboration entre eux, ce qui est regrettable. Certes, l'enseignant étranger est de passage et ne reste généralement qu'une

année²⁴². Pourtant, sans être utopique et prôner une collaboration qui ferait autant fi des différences de statuts que des exigences administratives et politiques, serait-il possible d'impliquer davantage l'enseignant étranger dans ce travail sur les stéréotypes ? Plutôt que de le réduire à un idéaltype (« le Français ») et par la même occasion voir l'enseignant chinois également se retrouver dans la même situation (« le Chinois »), ne pourrait-on pas envisager une déconstruction, dans des activités communes, des stéréotypes et une évocation de ce voyage entrepris pour se rapprocher de l'autre ?

Dans une dernière sous-partie, je souhaiterais aborder plus spécifiquement la question de la diversité francophone.

3) S'ouvrir à la diversité francophone

Comme on l'a vu *supra*, si l'Afrique est la destination professionnelle de nombreux étudiants, elle n'est pas présente dans l'enseignement, que ce soit dans les cours de langues (variété linguistique) ou de contenu (connaissances géopolitiques, économie, littérature, culture...). Selon Li, ce n'est cependant pas spécifique à ce continent : « [...] parce que le phénomène 'francophonie' est méconnu des enseignants, c'est en toute logique que l'on retrouve cette ignorance du fait francophone parmi leurs étudiants » (2007, p. 125). Pourtant, il y aurait de multiples occasions de s'adapter aux besoins futurs des étudiants, par exemple avec des cours d'introduction sur l'Afrique en utilisant du matériel pédagogique adapté et si possible authentique. Comme on l'a vu *supra* (2.2.2 Peu de volonté « d'investissement » dans l'Afrique), des expériences éparses sont menées pour ouvrir les étudiants à la connaissance du monde francophone. Il faudrait pouvoir dépasser l'initiative individuelle pour en faire une véritable politique départementale. On peut, à cet égard, citer un institut de troisième catégorie du centre de la Chine qui a décidé d'ajouter à son cursus des cours préparant les étudiants au français technique parlé en Afrique. Le directeur du département de français, avec qui je me suis entretenu, m'a expliqué agir par pragmatisme : ses étudiants, à la fin de leurs études, ont peu de chance de trouver un travail en Chine et iront très probablement travailler en Afrique, autant les y préparer le mieux possible. Cet exemple est à double tranchant : il est clair que le

²⁴² Certaines universités refusent même de garder les mêmes enseignants étrangers plus d'une année.

niveau de cet institut lui permet de s'engager sans complexe dans une telle politique puisqu'il n'a rien à perdre (du fait de son classement, cet institut n'a pas une réputation à défendre, il peut donc mener sans complexe une « politique africaine ») et tout à gagner (ses étudiants peuvent être plus performants et donc trouver un meilleur travail).

Il serait aussi très probablement fructueux de mettre en place des activités pédagogiques sur les représentations de l'Afrique. La très riche littérature africaine francophone pourrait assurément être une porte d'entrée. Une autre piste pourrait être tout aussi profitable : organiser des rencontres avec ceux qui reviennent (les anciens étudiants).

Effectivement, les francophones chinois travaillant ou ayant travaillé en Afrique sont de plus en plus nombreux. À leur retour en Chine, leurs propos ne sont plus aussi caricaturaux ; décrivant une réalité complexe, ils ne sont pas non plus nécessairement négatifs ou uniquement négatifs. De plus, il semblerait que la « vie en enfer » se soit finalement déroulée sans encombre :

« **ENQ** : Oui et cette image::: parce donc il y a quand même cette image que l'Afrique c'est dangereux etc / est-ce qu'il y a eu des anciens étudiants à vous qui ont eu des mauvaises expériences ?

P1 : Des mauvaises expériences ?

ENQ : Des étudiants qui ont eu des problèmes qui ont été agressés qui ont : : : parce qu'il y a cette réputation de l'Afrique c'est dangereux : : :

P2 ou P3 : _ oui

ENQ : C'est dangereux : : : c'est : : :

P2 ou P3 : _ oui oui

ENQ : Voilà ou qui ont été malades enfin j'en sais rien en fait qui ont eu des problèmes : : : est-ce que vous avez entendu des histoires d'anciens étudiants

P1 : _ non je n'ai pas eu

P2 ou P3 : _ non moi par exemple dans mes cours j'encourage mes élèves enfin je leur dis que depuis longtemps les Français travaillent en Afrique ce n'est pas aussi dangereux que vous imaginez

P2 ou P3 : _ oui

P2 ou P3 : _ oui tout ça

ENQ : Mais cette image elle est : : : elle existe je crois : : :

Plusieurs : _ oui [approbation]

ENQ : Une image de : : : mais globalement on m'a dit les gens me disent l'image de l'Afrique n'est pas positive du tout en Chine ?

Plusieurs : _ oui [approbation] »

(Université A, enseignants P1, P2 et P3, lignes 737-753)

Ces propos sont récurrents et concordent avec d'autres discours recueillis de manière informelle, présentant une relation plus complexe, voire la mise en évidence de points communs : l'Afrique n'est plus décrite dans une altérité radicale, ni présentée comme un bloc unique ; des similarités avec la Chine sont même mises de l'avant. Ainsi peut-on anticiper une

amélioration, au moins partielle, des représentations sur l’Afrique à moyen terme, au moins au sein de la francophonie universitaire chinoise. Les enseignants et les départements / sections de français pourraient dans ce cadre jouer un rôle actif en multipliant les occasions de rencontres. Ces dernières pourraient aussi se faire avec des ressortissants de pays d’Afrique francophone : ils sont effectivement de plus en plus nombreux à poursuivre des études en Chine.

Si la volonté de présenter une image plus complexe et plus diversitaire de la langue française et de ses locuteurs à travers le monde est louable et justifié eu égard aux évolutions constatées, une question se pose tout de même : de telles ambitions ne risque-t-elles pas de se heurter au projet politique ?

3.2 L’emprise du discours officiel, un obstacle ?

Une première remarque s’impose. Dans l’esprit de mes interlocuteurs, une langue est souvent attachée à un pays ; il faut noter qu’un lapsus fréquent dans les entrevues – « France » à la place de « français » ou « langue française » – s’est également avéré pour d’autres langues (« Russie » pour « russe », « Allemagne » pour « allemand », « Espagne » pour « espagnol »).

Une langue = un pays

Une telle vision ne doit pas surprendre ; elle est en phase avec le discours officiel très présent proposant une vision peu diversitaire du monde, composé d’une juxtaposition de pays monolithiques (le modèle : un pays = une langue = un peuple)²⁴³. Ainsi ai-je pu entendre des opinions affirmées très clairement et sans complexe, assimilant langue et pays²⁴⁴. Même si le fait d’associer le français à la France n’est pas spécifique à la Chine (Véronique, 2008, p. 345), cette association semble prégnante, et ne se limite pas à la langue française. Les enjeux sont d’importance, car il s’agit aussi de présenter la Chine comme une et les Chinois comme un peuple uni, vivant en harmonie (voir chapitre IV). Poser comme projet pédagogique d’accepter la diversité comme constitutive de l’être humain peut ainsi amener à un conflit de représentations.

²⁴³ Que l’on pourrait par ailleurs qualifier de « vision onusienne du monde » (un pays vaut une voix).

²⁴⁴ Exemple : « je n’aime pas le russe / je n’aime pas cette nation » (Université A, étudiante A11, ligne 254).

À cet égard, user de stéréotypes est une manière de parler de l'étranger sans prendre de risque. On peut ainsi se demander jusqu'à quel point le pouvoir politique a joué un rôle dans la propagation d'une image stéréotypée du français, ce qui renvoie aux débats sur l'ouverture : l'État intervient, car c'est le rapport à l'autre, dans un réflexe autoritaire où le pouvoir impose les contenus d'enseignement et ... les clichés. Ce n'est ni exceptionnel, ni propre à la Chine comme nous le rappellent Galisson et Puren :

[...] les cultures étrangères ont toujours fait l'objet d'une surveillance [...] spéciale de la part de nombreux régimes (surtout autoritaires, mais pas seulement!) [...] parce qu'elles sont dépositaires de ce qui caractérise l'Autre collectif dans son essentialité ; parce qu'elles rendent compte de sa spécificité, de son identité profonde. En un mot de la différence. Une différence qui peut se révéler un dangereux ferment d'instabilité, si elle fait prendre conscience à certains des limites ou des travers du système qui leur est imposé (1999, p. 97).

Ainsi, limiter l'enseignement des langues étrangères à la formation linguistique, comme le préconise le Programme national, ne semble pas constituer un positionnement uniquement méthodologique. Fu parle à ce titre de « [...] la volonté politique, voire idéologique, du pays de restreindre l'enseignement / apprentissage des langues étrangères uniquement à la formation linguistique » (2006, p. 36). Comme l'observe Martin, après avoir analysé en profondeur le Programme national :

[...] l'acquisition des connaissances linguistiques semble primer sur l'acquisition de la compétence de communication [...]. Nous pensons que la conception de la langue mise en avant est de type mécaniste, car les connaissances linguistiques, acquises dans un premier temps, permettraient à l'apprenant de communiquer en situation réelle dans un second temps (2007, p. 252).

On a donc un « étranger dénaturé », sans culture (sauf si elle est « folklorique »), réduit à une langue qui ne serait qu'un outil. S'il est une critique récurrente adressée par les étudiants chinois, quelle que soit l'université, aux méthodes d'enseignement, c'est bien d'une part d'être trop traditionnelles, et de l'autre, de présenter des contenus trop datés. Ainsi le français de la salle de classe est-il ironiquement affublé de deux qualificatifs : le « français muet et sourd » (聋哑法语), ce qui en dit long sur la place de l'oral dans les cours fondamentaux. On assiste d'ailleurs à une « [...] externalisation » de l'enseignement de l'oral [...] rejeté du côté du lecteur étranger à qui l'on demande de *faire parler les étudiants* (comme si les enseignants chinois ne pouvaient s'en charger) » (Bel, Huver, Liang et Mao, 2014, p. 410).

Conclusion du chapitre VI

Au moment de clore ce chapitre, je souhaiterais évoquer une dernière fois l’Afrique, non pas parce qu’elle occuperait une place centrale de nos jours dans la francophonie universitaire chinoise, mais plutôt par les questions que sa place soulève, jouant un peu le rôle de « poil à gratter ».

1. Quelle vision de la langue ?

La première question soulevée par l’émergence de l’Afrique est celle de la vision de la langue. « Le français ne serait pas ce qu’en font les locuteurs, mais il aurait une essence propre qu’il s’agirait de respecter²⁴⁵ » telle semble bien être la vision largement partagée au sein de la francophonie universitaire chinoise. Pourtant ne serait-il pas tant de dépasser cette vision essentialisante de la langue française quand la réalité vient sans cesse frapper à la porte, que ce soit la multiplication des usages qu’en font ces locuteurs chinois ou la multiplication des rencontres avec des francophones de tout horizon ?

2. La « Chinafrique », responsable de la croissance de l’enseignement du français ?

On entend parfois que l’importance croissante des relations avec l’Afrique francophone expliquerait le développement de l’enseignement du français en Chine. S’il est toujours difficile de savoir, qui de l’œuf ou de la poule est premier, je crois tout de même que la Chinafrique n’est pas la cause première de ce développement, pour toutes les raisons présentées dans le chapitre V (l’enseignement d’autres langues se développe tout autant). Le fait est maintenant que ça se sait :

« P2 : _ les garçons ils disent : : :

P1 : _ les garçons oui

P1 : _ j’apprends le français c’est pour avoir un bon travail un salaire élevé donc c’est pourquoi j’apprends le français ils sont comme ça _

P2 _ je crois que c’est : : : maintenant c’est peut-être ce qui les attire à apprendre le français déjà avant d’entrer à l’université [...] »

(Université A, enseignants P1 et P2, lignes 772-776)

Quoiqu’il en soit, par rapport à l’Afrique, la situation est doublement ironique. D’un côté, la francophonie universitaire chinoise est engagée dans une mondialisation qu’elle n’avait pas

²⁴⁵ Appel à candidatures pour une bourse de doctorat en sociolinguistique, Centre de recherche Valibel – Variation et Discours et de l’Institut Langage & Communication de l’Université de Louvain (UCL, Louvain-la-Neuve, Belgique).

prévue – ce qui était « au programme » était une mobilité accrue vers la France, éventuellement vers la Belgique, la Suisse ou le Canada – et elle doit faire face à une réalité et à une diversité francophone qu'elle n'avait ni anticipée, ni désirée. Il s'agit d'un véritable « effet *boomerang* » avec la résurgence d'une ouverture bien plus diversitaire que prévue, loin de se réduire à l'équation une langue = un pays. D'un autre côté, l'Afrique offre de bons emplois et permet – pour l'instant – la survie de ces très nombreuses sections de français, le gouvernement ne souhaitant pas maintenir de programmes dont le taux d'employabilité est trop faible.

3. Un « entre-trois » ?

Avec Bouvier-Laffitte, on peut dire que les étudiants de langues sont souvent dans un « entre-deux », entre leur langue et celle qu'ils sont en train d'acquérir :

L'espace sino-francophone dont il est question ici est un entre-deux, à la fois géographique et temporel qui se définit comme lieu de passage, de confrontation, de rencontre, de heurts, de médiation mais surtout de transformation. La transformation envisagée comme alternative à la pensée binaire, possible synthèse des opposés, tension des contraires ou des différents qui se développent *l'un par l'autre* et non *l'un contre l'autre* et se comprend alors comme un processus d'hybridation (Bouvier-Laffite, 2017, p. 6).

Avec l'Afrique qui vient brouiller les pistes de représentations trop simplistes pour être vraies, les acteurs de la francophonie universitaire chinoise ne se retrouvent-ils pas, malgré eux, dans un « entre-trois » que beaucoup refusent ? Voire même, si l'on considère le degré d'intégration de la Chine dans la mondialisation, un « entre-plusieurs » ?

CONCLUSION GÉNÉRALE

1. Retour sur les questions de recherche

À la base du questionnement principal de cette thèse figure le développement spectaculaire de l'enseignement du français dans les universités en Chine depuis le début des années 2000. Alors que leur nombre avait augmenté de manière plutôt modérée et irrégulière entre 1949 et 1999, les programmes universitaires de français (spécialité, 法语专业) connaissent depuis plus de 15 ans une croissance exponentielle (+ 340%). Paradoxalement, cette croissance est mal connue, mal mesurée et mal expliquée. Face à cette triple insatisfaction, l'objectif de cette thèse était de répondre à la question générale de recherche suivante :

Une approche en économie politique permet-elle de mieux comprendre le développement exponentiel des programmes universitaires de français en Chine depuis 2000 et ses raisons ?

Avec le premier objectif de recherche, il s'agissait de répondre à la question suivante : que se passe-t-il exactement et pourquoi ? Suivant une perspective sociohistorique, il s'agissait de présenter et expliquer la croissance exponentielle observée depuis 2000, mais également avant, depuis les débuts de la Chine nouvelle, ce qui a été l'objet du chapitre IV.

Si les programmes universitaires de français passent de 3 à 32 entre 1952 et 1999, cette augmentation, réalisée par vagues successives, à un rythme lent et irrégulier, est essentiellement liée aux aléas de la politique menée. C'est effectivement l'une des caractéristiques majeures de cette période : face à une société très contrôlée, malgré un net relâchement à partir de 1976-78, offre et demande de langues étrangères sont avant tout décidées par le gouvernement. Peu nombreuses, les universités qui proposent un programme de français en 1999 constituent un groupe non nécessairement homogène, du fait de la diversification progressive observée à partir des années 1970.

L'analyse critique menée a permis de mettre en évidence le fait que l'histoire de l'offre de programmes universitaires de français en Chine depuis 1949 n'a pas nécessairement suivi

l'évolution à laquelle on aurait pu s'attendre : cette histoire ne se plie ni aux limites chronologiques (et aux tendances qui y sont liées) ni aux cadres explicatifs généralement mis en avant dans l'historiographie dominante concernant l'histoire de l'enseignement des langues étrangères en Chine depuis 1949. Ceci nous a mené à nous interroger sur la notion de besoin. Depuis 1949, le gouvernement joue un rôle de premier plan en mettant en place, pour les langues comme pour les autres domaines, des formations répondant aux besoins du pays qu'il a lui-même définis : il décide donc des besoins sociaux en matière de langues étrangères et le français suit le mouvement général. Dans sa perspective, le bien « langue française » a une valeur certaine – notamment après l'établissement des relations diplomatiques avec de nombreux pays africains francophones et avec la France –, mais qui reste inférieure à celle de l'anglais, ou même du russe pendant un moment. Jusqu'en 1978, ce sont donc bien des besoins décidés en haut par un gouvernement qui, en quelque sorte, définit (et restreint) la demande sociale. Pourtant, après 1976-78 et la mise en place de la Politique de Réformes et d'Ouverture, il n'y a pas de développement quantitatif de programmes universitaires de français, ni d'autres langues étrangères à l'exception de l'anglais au niveau du premier cycle. Ainsi, pour cette période, non seulement la notion de besoin est-elle à interroger ; plus que cela, une entrée par les seuls « besoins » ne permet qu'imparfaitement de comprendre l'évolution de l'offre universitaire de français comme la période suivante va le démontrer.

Poursuivant ce travail d'explicitation, le chapitre V a porté sur la période depuis 2000. Le nombre d'universités offrant un programme de français (spécialité, 法语专业) est passé de 32 en 1999 à 143 en 2014. Tous les niveaux d'universités sont concernés et presque toutes les provinces. Pourtant, cette croissance est à relativiser, notamment par rapport à l'échelle de la Chine (premier système universitaire au monde), mais aussi par rapport à l'anglais ou au japonais. De plus, d'autres langues étrangères progressent autant de même que le nombre total de spécialités universitaires. Effectivement, le développement de l'enseignement du français en Chine dans l'enseignement supérieur est avant tout lié à la massification du système universitaire initiée à la fin des années 1990. Encore une fois, la seule notion de « besoin » ne permet pas de comprendre l'entière du phénomène.

Dans une perspective d'économie politique, sur le marché de l'enseignement universitaire des langues étrangères, les acteurs institutionnels que sont les universités, mais aussi les provinces

jouent un rôle non négligeable, qui entraîne une augmentation de la valeur du « français » : ouvrir des programmes de langues étrangères, et notamment de français, est une manière plus facile et moins coûteuse de répondre à l'injonction administrative de massification.

Pourtant, du côté de la « demande », de plus en plus d'étudiants répondent à l'appel et s'inscrivent dans ces programmes de français. Sont-ils attractifs ? Qu'apporte le français à ces étudiants ?

Si le français jouit d'une image positive (langue « romantique et élégante », liée à la France), ce n'est pas l'élément décisif qui entre en ligne de compte. La Politique de Réformes et d'Ouverture ainsi que le passage d'une économie hyper centralisée et planifiée à une « économie socialiste de marché » a entraîné une redistribution des rôles sociaux et une forte mobilité, mais l'ascension sociale n'est pas la même pour tous, certains en étant tout simplement exclus. Un des moyens est l'accès à l'université, par l'examen national du *gaokao*. Or, si on assiste à une explosion du nombre de candidats, du fait de la massification, le nombre de places dans les universités prestigieuses est resté quasiment inchangé, car ces dernières ont peu participé à la massification. Il est donc mathématiquement beaucoup plus difficile d'y entrer. La massification n'a pas nécessairement entraîné une démocratisation du système ; en revanche, cette situation a eu pour conséquence de créer des tensions très fortes autour du *gaokao*, sésame de la mobilité sociale. Dans ce cadre, ce qui compte est avant tout de savoir dans quelle université on peut s'inscrire et non dans quelle spécialité. Autrement dit, même si les étudiants sont inscrits dans un programme de français, il ne s'agit pas d'acquérir un capital linguistique monnayable sur le marché du travail, mais un capital symbolique lié à la réputation de l'université où le français est appris, capital qui peut jouer un rôle et être converti en un « bon travail ». L'université joue de ce fait un rôle dans une logique de distinction sur un marché du travail extrêmement compétitif. Dans ce contexte, le français apparaît surtout comme une – belle – façade même si, pour certains, il offre indéniablement des débouchés, qui ne se situent cependant pas dans la France rêvée, « romantique et élégante », cœur de la langue française, mais dans son héritage colonial, en ... Afrique.

Ceci nous amène au troisième objectif de recherche, qui était de mettre en évidence les implications didactiques des analyses produites.

Toutes les personnes interrogées dans le cadre de cette thèse, soit des étudiants, soit d'anciens étudiants de français occupant maintenant des postes d'enseignants ou de responsables administratifs, ont répondu à la même question : « comment le français est-il arrivé dans votre vie ? » Il a ainsi été possible de dérouler cette question sur une période de plus de 40 ans, du début des années 1970 au début des années 2010. S'il est une constante observée, au-delà des différentes périodes à l'étude, c'est que le français comme spécialisation universitaire est rarement un véritable choix ; malgré les changements sociaux observés en Chine, ce choix est toujours imbriqué dans d'autres choix plus complexes où la langue joue un rôle mineur.

Au sein de la francophonie universitaire chinoise, le français semble avoir une image assez précise et positive : celle d'une langue « romantique et élégante », plutôt haut de gamme. Pourtant, beaucoup sont capables de prendre une distance avec ces stéréotypes. De plus, on constate que ces représentations ont évolué depuis les années 1970, notamment avec une dimension révolutionnaire et patriotique qui semble moins présente aujourd'hui.

Par ailleurs, la question se pose de savoir si l'image du français est en train de connaître une certaine dévalorisation. L'une des raisons serait le nombre croissant de visiteurs chinois en France, confrontés *de facto* à l'image idéalisée qu'ils ont de ce pays. Une autre raison pourrait être l'augmentation du nombre de départements et de sections de français, à tous les niveaux, ce qui impliquerait automatiquement une dévaluation de la « valeur » du français. Enfin, un élément perturbe considérablement les représentations sur la langue française depuis quelques années dans la francophonie universitaire chinoise : l'émergence non anticipée de l'Afrique où de plus en plus d'étudiants chinois trouvent un emploi. Ainsi la complexité des représentations du français mises à jour influence-t-elle autant l'enseignement que l'apprentissage de cette langue.

Pour les étudiants, l'articulation entre les notions de « motivation » et « d'investissement langagier » montre qu'ils se trouvent dans une situation complexe à gérer entre des discours circulants et leurs réalités d'anciens élèves du secondaires, d'étudiants et de futurs professionnels. Du côté des enseignants et des départements / sections de français, les enjeux didactiques tournent beaucoup autour de la norme de référence ainsi que de la prise en compte de la diversité : diversité des publics accueillis, diversité francophone...

Enfin, quelques recommandations didactiques ont été formulées, allant dans le sens de présenter une image plus complexe et plus diversitaire de la langue française et de ses locuteurs à travers le monde, la question étant de savoir si la ligne politique actuelle le permet.

Cette thèse invite enfin plus généralement à réfléchir à la manière dont on parle du développement de l'enseignement d'une langue étrangère dans un pays donné.

2. Comment parler du développement de l'enseignement d'une langue étrangère ?

Si la question de départ était de comprendre pourquoi un tel développement de l'enseignement du français était observé en Chine dans les universités depuis une quinzaine d'années, l'objectif n'était pas nécessairement la production d'une explication unique et absolue. Dans ce cas, j'aurais mis en place un dispositif de recherche complètement différent, dans le but de valider (ou non) une hypothèse. Ainsi, la question du « pourquoi un tel développement » a été assez vite évacuée au profit d'autres questionnements qu'elle soulève. Par une analyse critique et contextualisée, j'ai plutôt cherché à comprendre les enjeux (pour qui, pourquoi et comment) et les implications, notamment didactiques, pour les acteurs et départements / sections concernés. J'ai été amené progressivement à poser une ultime question, non prévue au départ : comment parler du développement de l'enseignement d'une langue étrangère dans un pays ? En ce sens, la Chine constitue un cas d'école intéressant.

Effectivement se centrer sur la seule notion de besoins (sociaux, besoins des entreprises...) ne permet pas de comprendre ce qui se passe. Le fait est que le développement de l'enseignement du français est le résultat d'actions séparées d'acteurs – des personnes et des acteurs institutionnels – qui ont assez peu le souci de développement de telle ou telle langue, mais leur propre agenda, actions concomitantes, mais non concertées, qui débouchent sur le développement d'une langue (au moins son enseignement à défaut de son usage).

Ainsi pourrais-je tenter quelques ultimes recommandations lorsqu'il s'agit de présenter le développement de l'enseignement d'une langue étrangère dans un pays.

La première serait de ne pas aller « trop vite en besogne » en proposant des explications trop rapides. Il ne faut pas écarter d'emblée que la situation puisse être complexe et que les raisons apparentes ne sont peut-être pas les véritables raisons du développement de l'enseignement de la langue à l'étude. Dans ce cadre, il est nécessaire de prendre une distance avec les discours souvent formatés en la matière : une seule raison avancée qui ne serait liée qu'à la langue dont il est question, un seul acteur présenté, peu pris dans les contraintes de son contexte, à part pour chercher du travail... Il faut prendre le temps de l'analyse en portant un regard critique sur la situation et en cherchant à comprendre les enjeux dans le contexte à l'étude pour les personnes et institutions concernées.

Ceci implique d'être précis et rigoureux et de ne pas tout mélanger : les types de programme, les types de mobilité... Une bonne manière de procéder peut être de commencer par dresser une typologie de l'offre de langue : les différents types de programmes proposant le français comme langue enseignée et / ou langue d'enseignement avec les types de structures concernés. Avoir le souci de comprendre les enjeux permet également de mettre en évidence les dynamiques à l'œuvre.

Concernant le nombre d'apprenants, il est important de faire preuve de rigueur et d'honnêteté, en précisant, pour chaque cas de figure, comment le calcul a été fait (et donc quels apprenants ont été pris en compte) ; il est tout aussi important de clairement indiquer lorsqu'il est impossible de connaître les effectifs, ce qui est finalement assez souvent le cas. Ceci vaut aussi dans les comparaisons, dans le temps ou dans l'espace : il faut comparer ce qui est comparable (les mêmes structures, les mêmes niveaux...). Tout ceci implique également, en tant qu'expert, de résister aux différentes institutions et à leur volonté consumériste de chiffres parfois trop réducteurs et d'explications trop rapides.

3. Regrets, limites et perspectives

3.1 Regrets, limites

Pour terminer, cette étude présente plusieurs limites qui sont exposées dans cette section. Faire un doctorat est un parcours formateur et je me rends compte qu'il aurait fallu aller plus en

profondeur dans le traitement des données d'entrevues. Une idée, malheureusement abandonnée, était de faire remplir une petite fiche d'informations personnelles à chaque interlocuteur. Ceci aurait été particulièrement utile pour mieux (se) saisir ces histoires différentes, pour mieux les camper dans leur contexte forcément personnel (quel parcours dans le secondaire, quel parcours dans le supérieur, à quelle époque...) au-delà des permanences. Ainsi, ce travail a été esquissé sans être poussé très loin.

Dans le même ordre d'idées, je me rends compte que je n'ai pas manifesté assez d'empathie pour mes interlocuteurs, ce qui ressort dans les enregistrements. Ceci m'a probablement empêché d'aller jusqu'au bout de mon projet initial, qui était de prendre leur perspective. Une piste intéressante aurait été d'avoir une brève entrevue individuelle avec chaque participant, avant ou après, et, par exemple, de remplir avec eux la petite fiche mentionnée *supra*.

Je ne me suis également pas rendu compte de la richesse potentielle du matériau que j'avais entre les mains. Les esquisses de récits que j'ai eues auraient pu servir de base à un très beau travail, notamment de type « récits de vie ». Trop obnubilé par ma question de recherche, je n'ai pas compris, au moment des entrevues, que j'aurais pu orienter ces dernières d'une autre manière afin de permettre à mes interlocuteurs de davantage s'exprimer sur leurs expériences, leur parcours et faire émerger ainsi des éléments signifiants sur la manière dont le français a été intégré dans ces parcours.

La collecte de données en plusieurs temps a été très profitable. Il aurait fallu le faire de manière plus prononcée encore. Cet aller et retour entre le terrain et la réflexion enrichit considérablement la problématique.

Enfin, la liste des informateurs complémentaires a été, au final, bien plus restreinte que ce qui avait été prévu au départ, notamment pour des questions de temps et de logistique. Pourtant, interroger un responsable provincial du Bureau d'Éducation, encore en exercice ou non, par exemple dans une province où le français occupe une place importante, aurait probablement permis de mieux comprendre comment se décline la pression gouvernementale (les Bureaux d'Éducation provinciaux doivent appliquer les directives du Ministère de l'Éducation), mais aussi si les provinces, dont certaines sont très puissantes, arrivent à jouer une partition à part, dans quelle mesure et jusqu'à quel point. Un autre groupe de personnes qu'il aurait été

pertinent d'interroger est les parents d'étudiants inscrits dans des programmes de français. Acteurs essentiels dans la prise de décision quant au choix de l'université et de la spécialité, il aurait été intéressant de plonger avec eux dans l'avant et l'après prise de décision, là encore pour avoir accès à des discours circulants sur le français dans les familles, mais aussi pour mieux comprendre les stratégies familiales mobilisées. Certes, il a été possible d'avoir en partie accès à ces informations via les étudiants, qui tous parlaient spontanément du rôle joué par leurs parents, mais cela reste quand même des informations de seconde main. Il aurait enfin été probablement très fructueux de rencontrer et d'échanger avec des enseignants étrangers de français, très présents dans les universités chinoises, à la fois au cœur et à la périphérie des dispositifs d'enseignement, ainsi que des responsables de la Commission du ministère de l'Éducation pour le pilotage de l'enseignement spécialisé du français (organisme ministériel régulateur de l'enseignement du français comme spécialité en Chine).

3.2 Perspectives

Cette thèse ouvre quelques perspectives de recherche que je souhaiterais, pour terminer, indiquer. Elles sont au nombre de quatre.

1) Projets de recherche-action / recherche collaborative

Dans le chapitre VI, plusieurs recommandations didactiques ont été formulées. Pour qu'elles ne restent pas des vœux pieux, il pourrait être intéressant d'en mesurer leur applicabilité et surtout leur pertinence par le biais de projets de recherche-action et / ou de recherche collaborative. L'implication indispensable des enseignants dans ce type de recherche, depuis la formulation de la problématique jusqu'à la mise en place du dispositif, permettrait ainsi de voir quelles propositions pourraient être opérationnelles et comment.

2) Diffusion de la présente recherche

La présente thèse propose une vision originale de l'enseignement du français en Chine, par le biais d'une analyse d'économie politique. Elle s'ajoute à un corpus de thèses existant et de plus en plus étoffé portant sur la francophonie universitaire chinoise : celles de Xie Yong et de Hu Yu sur la mobilité étudiante vers la France, celles de Xu Yan et Mao Rongkun sur les méthodologies d'enseignement, celle de Dai Dongmei sur la francophonie en Chine depuis

1850, celle de Xia Min sur l'attractivité des territoires dans le choix du français.... Cette liste n'est pas exhaustive, mais témoigne du dynamisme de la recherche sur l'enseignement du français en Chine et de l'existence de travaux académiques – et donc d'un corpus de connaissances conséquent – de plus en plus nombreux en français.

3) Étudier la situation d'autres langues étrangères

Plusieurs intuitions de recherche ont été mises à jour dans cette thèse. Il pourrait être intéressant de faire une étude comparable sur la situation d'autres langues étrangères en Chine, comme l'allemand ou l'espagnol afin de confirmer ou d'infirmer ces intuitions de recherche.

4) L'avenir de l'enseignement du français en Chine

La question qui se pose, et ce sera la question finale, afin de boucler la boucle : est-ce que le nombre de programmes universitaire de français va continuer à augmenter ? Ceci pose la question de la durabilité du phénomène. Toutes les sections récemment ouvertes vont-elles perdurer ? N'est-on pas actuellement dans la gestion d'une « rente de situation » – les étudiants trouvent des débouchés facilement en Afrique donc la survie de ces sections n'est, à court-terme, pas menacée – qui pourrait bien s'éteindre un jour et entraîner la fermeture de nombreux programmes ? En conséquence, faudrait-il mettre en place des actions – et si oui, lesquelles – afin de consolider ce développement ?

Dans une logique de distinction, le français, non pas tant par rapport à l'anglais, mais plutôt par rapport aux autres langues (notamment européennes), pourrait occuper une place spéciale en Chine, articulée à la fois sur le prestige de la France, mais aussi sur la richesse que constitue la francophonie, présente sur quasiment tous les continents. Voilà assurément un beau programme de recherche et une piste à explorer.

BIBLIOGRAPHIE

Afin d'éviter les confusions concernant les noms des auteurs chinois²⁴⁶, deux éléments de la norme APA n'ont pas été respectés dans la présentation de la bibliographie :

- Tous les noms de famille sont indiqués en lettres capitales et en gras ;
- Le prénom est indiqué en entier (et non seulement la première lettre) car pour les prénoms chinois (comme pour les noms), il ne s'agit pas du vrai prénom mais de sa transcription en pinyin.

ALBARELLO, Luc (2012). *Apprendre à chercher*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.

ANADÓN, Marta (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.

ANADÓN, Marta et **GUILLEMETTE**, François (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives*, 5 hors-série, 26-37.

ANGELOFF, Tania (2010). *Histoire de la société chinoise : 1949-2009*. Paris, France : La Découverte.

BANQUE MONDIALE (1997). *China, Higher education reform*. Washington, Washington DC : Banque mondiale.

BATIFOUIER, Philippe, **CHAVANCE**, Bernard, **FAVEREAU**, Olivier, **JALLAIS**, Sophie, **LABROUSSE**, Agnès, **LAMARCHE**, Thomas, **ORLÉAN**, André et **TINEL**, Bruno (2015). *À quoi servent les économistes s'ils disent tous la même chose ? Manifeste pour une économie pluraliste*. Consultable sur le site de l'AFEP²⁴⁷.

BEL, David (2014a). L'enseignement du français en Chine. Dans Alexandre **WOLFF** (dir.), *La langue française dans le monde* (p. 290-322). Paris, France : OIF / Nathan.

BEL, David (2014b). Universités de classe mondiale : le cas chinois. Une vision systémique. Dans Mario **LAFORÉST**, Gilles **BRETON** et David **BEL** (dir.), *Réflexions sur l'internationalisation du monde universitaire : points de vue d'acteurs* (p. 29-54). Paris, France : Éditions des Archives contemporaines.

BEL, David, **HUVER**, Emmanuelle, **LIANG**, Minyi et **MAO**, Rongkun (2013). À la recherche de la « méthode chinoise » : convergence des discours, diversité des

²⁴⁶ Dans la tradition chinoise, le nom de famille est mis en premier au contraire de la tradition occidentale. Or, certains auteurs chinois indiquent, dans leurs travaux académiques écrits et publiés en français ou en anglais, leur nom après leur prénom, ce qui peut créer une confusion et ce d'autant plus que certains patronymes chinois peuvent être des prénoms et inversement (exemple : LI Jing et JING Lin).

²⁴⁷ Association française d'économie politique <http://assoeconomiepolitique.org/>

- pratiques, pluralité des interprétations. Dans Véronique **CASTELLOTTI** (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation : patrimoine(s) à diffuser ou projet(s) à construire ?* Paris, France : L'Harmattan.
- BEL**, David et **FEUSSI**, Valentin (2015). La Chinafrique en contextes universitaires : une francophonie non prévue ? Dans David **BEL** et Emmanuelle **HUVER** (dir.), *Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues Contextualisation – universalisme : Des notions en face à face ?* 12(1), 169-189.
- BELLASSEN**, Joël (2010). La didactique du chinois et la malédiction de Babel. Émergence, dynamique et structuration d'une discipline. *Association française d'études chinoises*, 18 hors-série, 27-44.
- BERGÈRE**, Marie-Claire (2000). *La Chine de 1949 à nos jours* (3^e éd. rév.). Paris, France : Armand Colin.
- BIDET**, Jacques (2008). Court traité des idéologies. *Actuel Marx*, 44(2), 129-146.
- BLANCHET**, Alain et **GOTMAN**, Anne (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* (2^e éd. refondue). Paris, France : Armand Colin
- BLANCHET**, Philippe (2012). *La linguistique de terrain : méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique* (2^e éd. rév.). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- BONIN**, Michel (2004). *Génération perdue. Le mouvement d'envoi des jeunes instruits à la campagne en Chine, 1968-1980*. Paris, France : Éditions de l'École Pratiques de Hautes Études en Sciences Sociales.
- BOUCHARD**, Yvon (2011). De la problématique au problème de recherche. Dans Thierry **KARSENTI** et Lorraine **SAVOIE-ZAJC** (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 63-82). Saint-Laurent (Québec) : Éditions du ERPI.
- BOUDON**, Raymond (1984). *La place du désordre : critique des théories du changement social*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- BOUDREAU**, Annette (2016). *À l'ombre de la langue légitime - L'Acadie dans la francophonie*. Paris, France : Classiques Garnier.
- BOURDIEU**, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*. Paris, France : Fayard.
- BOURDIEU**, Pierre (2002). *Questions de sociologie* (2^e éd.). Paris, France : les Éditions de Minuit.
- BOUVIER-LAFFITTE**, Béatrice (2017). *Langues et identités dans l'espace sino-francophone. Mobilités, plurilinguismes et appropriation du français* (Inédit présenté le 7 juin 2017 en vue d'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, Université de Cergy pontoise).
- BROUILLETTE**, Richard (producteur, réalisateur). (2015). *Oncle Bernard – L'anti-leçon d'économie*. Paris, France : Les films du passeur.
- BULOT**, Thierry, **BOYER**, Isabelle et **BERTUCCI**, Marie-Madeleine (dir.) (2015). Villes, discours, ségrégation, minorités. *Cahiers de Linguistique*, 41(1).

- CABESTAN**, Jean-Pierre (2013). Les relations Chine-Afrique : nouvelles responsabilités et nouveaux défis d'une puissance mondiale en devenir. *Hérodote* 150, 150-171.
- CAHUC**, Pierre et **ZYLBERBERG**, André (2016). *Le négationnisme économique*. Paris, France : Flammarion.
- CAILLÉ**, Alain (2015). *La sociologie malgré tout. Autres fragments d'une sociologie générale*. Jouve, France : Presses universitaires de Paris Ouest.
- CALVET**, Louis-Jean (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris, France : Plon.
- CANUT**, Cécile et **DUCHÊNE**, Alexandre (2011). Introduction - Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question. *Langage et société*, 136, 5-12.
- CAO**, Deming (2005). L'Association Chinoise des Professeurs de Français. *Synergies Chine*, 1, 25-26.
- CARTIER-BRESSON**, Jean (2008). *Économie politique de la corruption et de la gouvernance*. Paris, France : L'Harmattan.
- CASTELLOTTI**, Véronique (2015). Diversité(s), histoire(s), compréhension...Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues. Dans Emmanuelle **HUVER** et David **BEL** (dir.), *Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Altériser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?* (p. 245-278). Paris, France : L'Harmattan.
- CHAMPAGNE**, Patrick (1998). *La sociologie*. Toulouse, France : Les essentiels de Milan n°102.
- CHOMSKY**, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts : MIT Press.
- CHU**, Xiaquan (2007). Identité de la langue, identité de la Chine. Dans Anne **CHENG** (dir.), *La pensée en Chine aujourd'hui* (p. 270-299). Paris, France : Gallimard.
- CHUDZIŃSKA**, Yasmine (1983). Pierre Bourdieu, Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. *Mots*, 7, 155-161.
- COPANS**, Jean (1996). *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie*. Paris, France : Armand Colin.
- COPANS**, Jean (2008). *L'enquête et ses méthodes : l'enquête ethnologique de terrain*. Paris, France : Armand Colin.
- COSTA**, James (2010). *Revitalisation linguistique : Discours, mythes et idéologies* (Thèse de doctorat, Université Stendhal - Grenoble III). Représenté à https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00625691/file/Costa_thesis_29112010_Final_20.pdf
- COSTA**, James (2013). Enjeux sociaux de la revitalisation linguistique. Introduction. *Langage et société*, 145, 7-14.
- COSTA** James, **LAMBERT** Patricia et **TRIMAILLE** Cyril (2012). Idéologies, représentations et différenciations sociolinguistiques : quelques notions en question. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 6, 247-266.

- CUET**, Christiane (2009). L'enseignement plurilingue en Chine : une voie pour la recherche ? Dans Gilles **FORLOT** (dir.), *L'anglais et le plurilinguisme*. Paris, France : L'Harmattan.
- DAGENAIS**, Diane et **TOOHEY**, Kelleen (2016). Les théories de l'investissement et la prise en compte de la matérialité dans les situations d'apprentissage des langues. *Langage et société*, 157, 57-71.
- DAI**, Dongmei (2010). *La francophonie en Chine (1850-2000)* (Thèse de doctorat, Université Sorbonne nouvelle-Paris 3 / Université des langues étrangères de Beijing). Repéré à <http://www.theses.fr/2010PA030083>
- DEBONO**, Marc (2010). *Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique* (Thèse de doctorat, Université François-Rabelais -Tours). Repéré à <http://www.theses.fr/2010TOUR2008>
- DEBONO**, Marc (2014). Représentations et traitement des corpus numériques linguistiques : quid des représentations du chercheur ? Dans Marc **DEBONO** (dir.), *Corpus numériques, langues et sens : enjeux épistémologiques et politiques* (p. 23-44). Bern, Suisse : Peter Lang.
- DEBONO**, Marc (2015). Un barbare en didactique / un didacticien en Asie : petit détour littéraire pour éclairer certains enjeux des travaux sur les cultures d'enseignement et d'apprentissage en didactique des langues-cultures. Dans Emmanuelle **HUVER** et David **BEL** (dir.), *Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Altériser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?* (p. 25-48). Paris, France : L'Harmattan.
- DESLAURIERS**, Jean-Pierre (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal, Québec : McGraw-Hill.
- DESLAURIERS**, Jean-Pierre et **KÉRISIT**, Michèle (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans Jean **POUPART** (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111). Boucherville, Québec : Gaétan Morin.
- DÉTRIE**, Muriel (2004). *France-Chine : quand deux mondes se rencontrent*. Paris, France : Gallimard.
- DÖRNYEI**, Zoltán (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- DOSTALER**, Gilles (1995). Entretien de Gilles Dostaler « Qu'est-ce que l'économie politique ? » *Le bulletin de l'Association d'économie politique*, 16 Numéro spécial, 3-10.
- DUBET**, François (2011). *À quoi sert vraiment un sociologue ?* Paris, France : Armand Colin.
- DUBET**, François, **DURU-BELLAT**, Marie et **VÉRÉTOUT**, Antoine (2010). *Les Sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris, France : Éditions du Seuil.

- DUCHÊNE**, Alexandre (2012). Des langues, des locuteurs et des marchés : la variabilité de l'appropriation économique de la diversité linguistique. *Sociolinguistica*, 26(1), 120-135.
- DUCHÊNE**, Alexandre (2016). Investissement langagier et économie politique. *Langage et société*, 157, 73-96.
- DUMEZ**, Hervé (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative*. Paris, France : Vuibert.
- FERRAT**, Jean (2010). Ma France (1969). Sur CD *Ma France*. Barclay.
- FREGOSI**, Véronique et **GONZALEZ**, Annie (producteurs), **CARLES**, Pierre (réalisateur). (2001). La sociologie est un sport de combat. Paris, France : C-P Productions et VF Films
- FU**, Rong (2006). Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle. *Synergies Chine*, 1, 27-39.
- GADAMER**, Hans-Georg (1996). *Vérité et méthode*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- GAL**, Susan (1989). Language and Political Economy. *Annual review of anthropology*, 18, 345-367.
- GALISSON**, Robert et **PUREN**, Christian (1999). *La formation en questions*. Paris, France : CLE International.
- GARDNER**, Robert C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. Dans Zoltán **DÖRNYEI** et Richard **SCHMIDT** (dir.), *Motivation and second language acquisition* (p. 1–19). Honolulu, HI : National Foreign Language Resource Center.
- GASQUET-CYRUS**, Médéric et **PETITJEAN**, Cécile (dir.) (2009). *Le poids des langues : dynamiques, représentations, contacts, conflits*. Paris, France : L'Harmattan.
- GRAY**, John (1991). Liberation. Dans Brian **HOOK** et Denis **TWITCHETT** (dir.), *The Cambridge encyclopedia of China* (2^e éd., p. 265-266). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- GRECO**, Luca (2015). Analyse de conversation, anthropologie linguistique et analyse critique du discours : historiciser les débats, intégrer les approches. *Langage et société*, 153, 135-153.
- GOHIER**, Christiane (2011). Le cadre théorique. Dans Thierry **KARSENTI** et Lorraine **SAVOIE-ZAJC** (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 83-108). Saint-Laurent (Québec) : Éditions du ERPI.
- GROULX**, Lionel-Henri (1997). Contribution de la recherche qualitative à la recherche sociale. Dans Jean **POUPART** (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 55-82). Boucherville, Québec : Gaétan Morin.
- HAYHOE**, Ruth (1996). *China's universities, 1895-1995 : a century of cultural conflict*. New York, New York: Garland Pub.
- HAYHOE**, Ruth (2006). *Portraits of influential Chinese educators*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre Springer.

- HAYHOE**, Ruth, **LI**, Jun, **LIN**, Jing et **ZHA**, Qiang. (dir.) (2011). *Portraits of 21st century Chinese universities: In the move to mass higher education*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre Springer.
- HAYHOE**, Ruth et **ZHA**, Qiang (avec **YAN**, Fengqiao) (2011). Peking University - Icon of Cultural Leadership. Dans Ruth **HAYHOE**, Jun **LI**, Jing **LIN** et Qiang **ZHA** (dir.), *Portraits of 21st century Chinese universities: In the move to mass higher education* (p. 95-130). Hong Kong : Comparative Education Research Centre Springer.
- HELLER**, Monica (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris, France : Didier.
- HELLER**, Monica (2003). Globalization, the New Economy and the Commodification of Language and Identity. *Journal of Sociolinguistics* 7(4), 473–492.
- HELLER**, Monica (2007). Bilingualism as ideology and practice. Dans Monica **HELLER** (dir.), *Bilingualism : A social approach*. Londres, UK : Palgrave Macmillan.
- HENZE**, Jürgen (1984). Higher education: the tension between quality and equality. Dans Ruth **HAYHOE** (dir.), *Contemporary Chinese Education* (p. 93-153). Londres, UK : Croom Helm.
- HIBOU**, Béatrice (2006). *La force de l'obéissance. Économie politique de la répression en Tunisie*. Paris, France : La Découverte.
- HU**, Wenzhong (2001). A Matter of Balance. Reflections on China's Language Policy in Education. *Asian Englishes*, 4(1), p. 66-79.
- HU**, Yu (2006). Qu'est-ce qui fait courir les étudiants chinois vers la France ? *Synergies Chine*, 1, 192-199.
- HUVER**, Emmanuelle et **BEL**, David (2015). Introduction. Dans Emmanuelle **HUVER** et David **BEL** (dir.), *Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Altériser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?* (p. 245-278). Paris, France : L'Harmattan.
- JAFFE**, Alexandra (2008). Parlers et idéologies langagières. *Ethnologie française*, 38(3), 517-526.
- JAFFE**, Alexandra (2015). Une sociolinguistique critique des idéologies linguistiques : une lecture franco-américaine de la polynomie. Dans Romain **COLONNA** (dir.), *Les locuteurs et les langues : pouvoirs, non-pouvoirs et contre-pouvoirs* (p. 95-107). Limoges, France : Lambert-Lucas.
- KARSENTI**, Thierry et **SAVOIE-ZAJC**, Lorraine (2011). La méthodologie. Dans Thierry **KARSENTI** et Lorraine **SAVOIE-ZAJC** (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 109-122). Saint-Laurent, Québec : Éditions du ERPI.
- KAUFMANN**, Jean-Claude (2013). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris, France : Armand Colin.
- LAM**, Agnes (2005). *Language education in China: Policy and experience from 1949*. Hong Kong: HKU Press.
- LAMARRE**, Patricia (2013). Catching “Montréal on the Move” and Challenging the Discourse of Unilingualism in Québec. *Anthropologica*, 55(1), 41-56.

- LAMARRE**, Patricia, **LAMARRE**, Stéphanie, **LEFRANC**, Marina et **LEVASSEUR**, Catherine (2015). *La socialisation langagière comme processus dynamique. Suivi d'une cohorte de jeunes plurilingues intégrant le marché du travail*. Québec : Conseil supérieur de la langue française du Québec.
- LAPERRIÈRE**, Anne (1997). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches. Dans Jean **POUPART** (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 309-339). Boucherville, Québec : Gaétan Morin.
- LESSARD-HÉBERT**, Michelle, **GOYETTE**, Gabriel et **BOUTIN**, Gérald (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- LI**, Hongfeng (2007). L'expérience de la conception d'un cours sur la francophonie. *Synergies Chine*, 3, 125-131.
- LI**, Jun, **LIN**, Jing et **GONG**, Fang (2011). Nanjing University: Redeeming the Past by Academic Merit. Dans Ruth **HAYHOE**, Jun **LI**, Jing **LIN** et Qiang **ZHA** (dir.), *Portraits of 21st century Chinese universities: In the move to mass higher education* (p. 131-161). Hong Kong : Comparative Education Research Centre Springer.
- LI**, Qiang (2008). Entrevue de Li Qiang: 'La classe moyenne chinoise dans un parcours de sociologue'. Dans Jean-Louis **ROCCA** (dir.), *La société chinoise vue par ses sociologues : migrations, villes, classe moyenne, drogue, sida* (p. 133-140). Paris, France : Sciences Po Les Presses.
- LIN**, Jing (2006). Educational Stratification and the New Middle Class. Dans Gerard **POSTIGLIONE** (dir.), *Education and social change in China: inequality in a market economy* (p. 179-198). Armonk, New York: M.A. Sharpe.
- LINCOLN**, Yvonna S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative enquiry*, 1(3), 275-289.
- LIPIANSKY**, Edmond-Marc (1991). Représentations sociales et idéologies : analyse conceptuelle. Dans Verena **AEBISCHER**, Jean-Pierre **DECONCHY** et Edmond-Marc **LIPIANSKY** (dir.), *Idéologies et représentations sociales* (p. 35-63). Cousset, Suisse : Delval.
- LIU**, Jian (2011). *Expansion and equality in access to Chinese higher education: a cultural perspective* (Thèse de doctorat, Université de Toronto). Repéré à <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/29791>
- MAALOUF**, Amin (1983). *Les croisades vues par les Arabes*. Paris, France : Livre de poche.
- MAC FARQUHAR**, Roderick et **SHAMBAUGH**, David (1991). Cultural revolution. Dans Brian **HOOK** et Denis **TWITCHETT** (dir.), *The Cambridge encyclopedia of China* (2^e éd., p. 270-273). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- MALINOWSKI**, Bronislaw (1985). *Journal d'ethnologue*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- MANNING**, Kathleen (1997). Authenticity in constructivist enquiry: Methodological considerations without prescriptions. *Qualitative enquiry*, 3(1), 93-115.

- MAO**, Rongkun (2016). *Analyse contextualisée de l'expérimentation d'une approche didactique canadienne implantée en contexte universitaire chinois pour l'enseignement du français* (Thèse de doctorat, Université Bretagne Loire). Repéré à <http://www.theses.fr/2017REN20011>
- MARIS**, Bernard (2003). *Antimanuel d'économie*. Rosny, France : Éditions Bréal.
- MARTIN**, Éva (2007). *Culture (s) éducative(s) et formation continue dans le contexte de la coopération bilatérale, Le cas des enseignants chinois de FLE des universités* (Mémoire de Master II, Université du Maine).
- MCGILL**, Kenneth (2013). Political Economy and Language : A Review of Some Recent Literature. *Journal of linguistic anthropology*, 23(2), E84-E101.
- MOUCHÉ**, Sandrine (2008). La francophonie en Chine méridionale. *Synergies Chine*, 3, 187-190.
- MUKAMURERA**, Joséphine, **LACOURSE**, France et **COUTURIER**, Yves (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- NAGELS**, Jacques et **PLASMAN**, Robert (2006). *Eléments d'économie politique : critique de la pensée unique* (3^e éd.). Bruxelles, Belgique : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- NGOK**, Kinglun et **GUO**, Weiqing (2008). The quest for World Class Universities in China : critical reflections. *Policy Futures in Education*, 6(5), 545-557.
- NOIRIEL**, Gérard (2006). *Introduction à la socio-histoire*. Paris, France : La découverte.
- NOIRIEL**, Gérard (2017, à paraître). *Une histoire populaire de la France : du XIV^e siècle à nos jours*.
- NORTON PEIRCE**, Bonny (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29, 9-31.
- ORTEGA**, Lourdès (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London, UK: Hodder Education.
- PAILLÉ**, Pierre (2009). Recherche qualitative. Dans Alex **MUCCHIELLI** (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd., p. 218-220). Paris, France : Armand Colin.
- PAILLÉ**, Pierre et **MUCCHIELLI**, Alex (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- PATTON**, Michael Quinn (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, Californie : Sage.
- PAUGAM**, Serge (2010). Sociologue. Dans Serge **PAUGAM** (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (p. 124). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- PAULÈS**, Xavier (2013). La Chine. Des guerres de l'opium à nos jours, *Documentation photographique*, 8093.
- PEPPER**, Suzanne (1996). *Radicalism and education reform in twentieth-century China*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- PERROT**, Michelle (2006). *Mon histoire des femmes*. Paris, France : Éditions du Seuil.

- PETICLERC**, Adèle (2009). Introduction aux notions de contexte et d'acteurs sociaux en Critical Discourse Analysis. *Semen*, 27, 1-13.
- PIVOT**, Bénédicte (2013). *Langue, culture et commodification de la revitalisation en pays rama (Nicaragua)*. *Langage et société*, 145, 55-79.
- PROST**, Antoine (1996). *Douze leçons d'histoire*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- PU**, Zhihong, **LU**, Jingming et **XU**, Xiaoyao (2006). Survol historique des manuels de français en Chine. *Synergies Chine*, 1, 73-79.
- PU**, Zhihong (2009). Essor de l'enseignement du français en Chine : causes et tendances. Dans Serge **DREYER** (dir.), *Le français, la francophonie et la francophilie en Asie-Pacifique, Spécificités et interrogations* (p. 332-344). Paris, France : L'Harmattan.
- QUIVY**, Raymond et **VAN CAMPENHOUDT**, Luc (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, France : Dunod.
- RABY**, Carole (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe* (Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000750>
- REUTER**, Yves (2006). Penser les méthodes de recherche en didactique (s). Dans Marie-Jeanne **PERRIN-GLORIAN** et Yves **REUTER** (dir.), *Les méthodes de recherche en didactique* (p. 13-26). Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- RICHER**, Jean-Jacques (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Fernelmont, Belgique : Éditions E.M.E. & InterCommunications.
- ROBILLARD**, Didier de (2007). La linguistique *autrement* : altérité, expérienciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le *Titanic* ne coule pas. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 1, 1-149.
- ROCCA**, Jean-Louis (2010). *Une sociologie de la Chine*. Paris, France : La Découverte.
- ROCCA**, Jean-Louis et **AUDIN**, Judith (2008). *La société chinoise vue par ses sociologues : migrations, villes, classe moyenne, drogue, sida*. Paris, France : Sciences Po les Presses.
- ROSS**, Heidi (1992). Foreign language education as barometer of modernization. Dans Ruth **HAYHOE**, *Education and modernization, The Chinese experience* (p. 239-254). Oxford, New York: Pergamon Press.
- ROUX**, Alain (2015). *La Chine contemporaine* (6^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- RUI**, Sandrine (2010). Acteur. Dans Serge **PAUGAM** (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (p. 44). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- SAVOIE-ZAJC**, Lorraine (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Thierry **KARSENTI** et Lorraine **SAVOIE-ZAJC** (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). Saint-Laurent (Québec) : Éditions du ERPI.
- SILVERSTEIN**, Michael (1979). Language Structure and Linguistic Ideology. Dans Paul R. **CLYNE**, William F. **HANKS** et Carol L. **HOFBAUER** (dir.), *The Elements : A*

- Parasession on Linguistic Units and Levels* (p. 193-247). Chicago, Illinois : Chicago Linguistic Society.
- SOULÉ**, Bastien (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- STEINER**, Philippe (2011). *La sociologie économique* (4^e éd.). Paris, France : Éditions La Découverte.
- SUN**, Wanning et **GUO**, Yingjie (2012). *Unequal China. The political economy and cultural politics of inequality*. Hoboken, NJ : Routledge.
- SUN**, Liping (2002). Les élites en phase de transition. *Revue d'études du Zhejiang*, 1.
- UGHETTO**, Pascal (2006). Sociologie économique et économie politique. *Revue Interventions économiques*, 33, 1-24.
- VAN CAMPENHOUDT**, Luc et **MARQUIS**, Nicolas (2014). *Cours de sociologie*. Paris, France : Dunod
- VAN DER MAREN**, Jean-Marie (2013). *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para)médical, travail social*. Bruxelles, Belgique: de Boeck.
- VÉRONIQUE**, Georges Daniel (2008). L'institutionnalisation d'un espace linguistique transnational : réalités sociolinguistiques et politiques linguistiques. Dans Geneviève **ZARATE**, Danièle **LEVY** et Claire **KRAMSCH** (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 343-345), Paris, France : Éditions des Archives contemporaines.
- VEYNE**, Paul (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- VOGEL**, Ezra (2011). *Deng Xiaoping and the Transformation of China*. Cambridge, Massachusetts, Londres, UK: The Belknap Press of Harvard University Press.
- WANG**, Chunguang (2007). Éducation et inégalités sociales en Chine. Les privilèges se perpétuent au sein des élites. *Perspectives chinoises*, 3, 118-124.
- WANG**, Ming Li (2005). *L'enseignement universitaire du français en Chine : Permanences et (r)évolution*. (Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2). Repéré à http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2005/wang_ml#p=0&a=top
- WEBER**, Max (1981). *Essais sur la théorie de la science*. Paris, France : Pocket.
- WEISSBERG**, Daniel (2008). L'avenir du français en Asie. Dans Jacques **MAURIS**, Pierre **DUMONT**, Jean-Marie **KLINKENBERG**, Bruno **MAURER** et Patrick **CHARDENET**, *L'avenir du français* (p. 183-186). Paris, France : Éditions des Archives contemporaines.
- WHORTHAM**, Stanton (2001). Language Ideology and Educational Research. *Linguistics and Education*, 12(3), 253-259.
- XIA**, Min (2010). *Attractivité, territoires et langues : Le cas du français. Enquête auprès d'étudiants de Shanghai et de Hefei (Anhui)*. (Thèse de Doctorat, Université de Franche-Comté). Repéré à <http://www.worldcat.org/title/attractivite-territoires-et-langues-etrangeres-en-chine-le-cas-du-francais-enquete-aupres-des-etudiants-de-shanghai-et-de-hefei-anhui/oclc/800625407>

- XIE**, Yong (2009). Pourquoi ces Chinois ont-ils choisi d'apprendre le français ? *Synergies Chine*, 4, 133-144.
- XU**, Yan (2015). *Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine (1850-2010)* (Thèse de doctorat, Université de Nice Sophia Antipolis / Université des langues étrangères de Beijing). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01170506/>
- ZANCARINI-FOURNEL**, Michelle (2016). *Les Lutttes et les Rêves – Une histoire populaire de la France de 1685 à nos jours*. Paris, France : Éditions La découverte.
- ZARATE**, Geneviève (2004). *Représentations de l'étranger et didactique du français*. Paris, France : Didier.
- ZHA**, Qiang (2011). Understanding China's move to mass higher education from a policy perspective. Dans Ruth **HAYHOE**, Jun **LI**, Jing **LIN** et Qiang **ZHA** (dir.), *Portraits of 21st century Chinese universities: In the move to mass higher education* (p. 20-57). Hong Kong : Comparative Education Research Centre Springer.
- ZHANG**, Lun (2003). *La vie intellectuelle en Chine depuis la mort de Mao*. Paris, France : Fayard.
- ZHENG**, Li Hua (1995). *Les Chinois de Paris et leurs jeux de face*. Paris, France : L'Harmattan.
- ZHENG**, Li Hua, **DESJEUX**, Dominique, **BOISARD**, Anne-Sophie et **CAO**, Yongqiang (2003). *Comment les Chinois voient les Européens : essai sur les représentations et les valeurs des Chinois*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- ZINN**, Howard (2002). *Une histoire populaire des États-Unis : de 1492 à nos jours* (titre original : *A People's History of the United-States : 1492-Present*). Paris, France : Agone.
- ZHOU**, Xiaohong (2008). La classe moyenne chinoise : réalité ou illusion ? Dans Jean-Louis **ROCCA** (dir.), *La société chinoise vue par ses sociologues : migrations, villes, classe moyenne, drogue, sida* (p. 141-160). Paris, France : Science Po. Les Presses.
- ZHOU**, Xun (2012). *The Great Famine in China, 1958-1962 : A Documentary History*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.

ANNEXE 1 – Liste des entrevues

Universités et programmes / départements		Durée	Type d'entrevue	Profil des personnes	Langue de l'entrevue	Nom de code
Université A	Dép. de français	73'	Focus-groupe	Trois étudiants (niveau maîtrise)	français	A10, A11, A12
		67'	Focus-groupe	Trois jeunes enseignants	français	P1, P2, P3
		39'	Focus-groupe	Groupe 1 : Cinq étudiants (1 ^{er} cycle / 3 ^e année)	français	A1, A2, A3 A4, A5
		41'	Focus-groupe	Groupe 2 : Quatre étudiants (1 ^{er} cycle / 3 ^e année)	français	A6, A7, A8, A9
		47'	Entrevue individuelle	Le directeur du département	français	DIR
		78'	Entrevue individuelle	Un Professeur	français	Prof
Université B	Dép. de français	46'	Focus-groupe	Quatre étudiants (1 ^{er} cycle / 3 ^e année)	français	B1, B2, B3, B4
		50'	Focus-groupe	Quatre étudiants (niveau maîtrise)	français	B5, B6, B7, B8
		35'	Focus-groupe	Deux étudiants (niveau doctorat)	français	Entrevue non exploitée
		21'	Entrevue individuelle	Le directeur du département	français	DIR
		23'	Entrevue individuelle	Un Professeur	français	Prof
	Filière médicale francophone	29'	Focus-groupe	Trois étudiants	français / anglais	Entrevue non exploitée
	Bureau des relations internationales	53'	Entrevue individuelle	Directrice-adjointe	français	Entrevue non exploitée
	Dép. de sociologie	32'	Entrevue individuelle	un étudiant (niveau doctorat)	français	Entrevue non exploitée
informateurs complémentaires	1	45'	Entrevue individuelle	Vice-recteur	français	IC1
	2	25'	Entrevue individuelle Skype	Directeur de département	français	IC2
	3	46'	Entrevue individuelle Skype	Professeur-expert	français	IC3
	4	N/A	Correspondance écrite	Enseignant	français	IC4

ANNEXE 2 – Conventions de transcription

Mise en page de la transcription

- Mettre le code dans l'en-tête- de page à droite (affichage, en-tête) :

- Dans un en-tête encadré :

Type : ex. transcription d'entrevue / d'interactions

Date(s) : (de l'enregistrement)

Lieux : (de l'enregistrement)

Participant :

Interviewers :

Transcription :

Format :

-Numéroter les lignes (mise en page, disposition, numérotation)

-Numéroter les pages

Aspects orthographiques

1) Respecter l'orthographe, sauf certains cas comme. Ex. : j' va, i sontaient.

2) Pas de ponctuations ; il n'y a donc pas de . , ; :

3) L'accentuation dans le discours - par des majuscules. Ex. : quelle BELLE soirée

4) Indiquer les intonations par ! ?

5) Indiquer les pauses : / pour une pause courte, // pour une pause légèrement plus longue, etc., [5sec] pour une pause de 5 secondes.

6) Commentaires métadiscursifs en [...]. Ex. : [surprise], [rire], [bruit de porte]

7) Séquences non compréhensibles : (X) pour une séquence courte, (XX) pour une séquence plus longue, etc., (morX) pour une incertitude de fin de mot.

8) Chevauchement (parlé simultané) - à indiquer avec _ _.

Ex. : Paul : _ je pense _

Julie : _ mais moi _

ANNEXE 3 – Pour une nouvelle périodisation de l’histoire de l’enseignement du français dans les universités chinoises depuis 1949

Les grandes lignes

L’histoire de l’enseignement universitaire de français en Chine nouvelle commence véritablement en 1952. Pendant près de 50 ans, il connaît un certain développement passant de 3 à 32 universités. Néanmoins, ce développement est, jusqu’en 1999, lent et surtout irrégulier : il se fait par vagues successives inégales, en fonction des politiques linguistiques et éducatives, parfois contradictoires, du gouvernement. Ce développement est également pris dans l’instabilité et la violence politiques caractéristiques de cette période. Pour ce qui est des universités concernées, on observe une diversification croissante, aussi bien en termes de niveaux que d’un point de vue géographique. Pékin reste néanmoins le centre de la francophonie universitaire durant toute cette période, aussi bien qualitativement que quantitativement. Dans les années 1980, le français connaît, à l’instar d’autres disciplines universitaires, une certaine structuration, avec la rédaction de programmes nationaux, la rédaction de manuels et l’ouverture de programmes au niveau maîtrise. Enfin, il faut observer que parmi les 32 universités qui offrent un programme de français en 1999, certaines occupent une position dominante. À partir de 2000, le français est pris dans le courant de la massification de l’enseignement supérieur ce qui va transformer complètement le paysage. On assiste à une croissance exponentielle de l’offre avec une augmentation entre 2000 et 2013 de 340%. 143 universités proposent désormais un programme de français, dans la plupart des provinces chinoises et les universités concernées sont de tout niveau.

Aperçu détaillé

1952 : Début de l’histoire de l’enseignement universitaire du français en Chine nouvelle.

- Réforme structurelle majeure du système universitaire chinois.
- Les moyens du français sont redistribués.
- Trois programmes de français dans tout le pays en 1952.

1952-1957 : **Première vague** de création de programmes universitaires de français.

- Passage de 3 à 9 programmes.
- Recrutement des étudiants surtout sur critères académiques.

1958-59 : Pas d’ouverture pendant deux ans.

- Recrutement des étudiants surtout sur critères idéologiques.

1960-65 : **Deuxième vague** de création de programmes universitaires de français.

- Des instituts spécialisés, majoritairement en langues étrangères.
- 1960 = année faste avec quatre ouvertures de nouveaux programmes de français en une seule année.

1966-69 : Pas d’ouverture pendant quatre ans.

- Très fortes perturbations, violences.
- Interruption du fonctionnement normal des universités.
- Quasi-arrêt du recrutement étudiant.

1970-74 : Troisième vague de création de programmes universitaires de français.

- Reprise progressive en 1970 puis accélération à partir de 1972.
- 1972 = année faste avec quatre ouvertures de nouveaux programmes de français en une seule année.
- Reprise de l'envoi d'étudiants en France en 1972.
- Recrutement des étudiants surtout sur critères idéologiques.
- Début de diversification.

1975-77 : Pas d'ouverture pendant trois ans.

- Mort de Mao Zedong, crise de succession, consolidation du pouvoir de Deng Xiaoping.

1978-80 : Quatrième vague de création de programmes universitaires de français.

- Une minivague : seulement trois programmes ouverts.

1980-89 : Pas d'ouverture pendant dix ans.

- La plus longue période sans ouverture de nouveaux programmes depuis 1949.
- Mais plusieurs ouvertures au niveau de la maîtrise et du doctorat.

1990-98 : **Cinquième vague** de création de programmes universitaires de français.

- Surtout concentrée autour des années 1993, 94 et 95.

Depuis 2000 : croissance exponentielle des programmes universitaires de français

- Passage de 32 en 1999 à 143 universités en 2014 : augmentation de 340%.

**ANNEXE 4 – Nombre de spécialités de langues étrangères
offertes en 1980 et en 2013 : quelques exemples
d’universités**

Province / Municipalité autonome	Nom de l’université	Nombre de spécialités de langues étrangères en 1980	Nombre de spécialités de langues étrangères en 2013
ANHUI	<i>Université de l'Anhui</i>	3	6
	<i>Université d'Agriculture de l'Anhui</i>	0	3
	<i>Université normale de l'Anhui</i>	2	4
GANSU	<i>Université Jiaotong de Lanzhou</i>	0	4
	<i>Université de Lanzhou</i>	2	5
GUANGDONG	<i>Université normale de Chine du Sud</i>	2	4
JIANGSU	<i>Université de Nankin</i>	5	7
	<i>Université de Suzhou</i>	2	7
	<i>Université normale de Nankin</i>	2	8
JIANGXI	<i>Université aéronautique de Nanchang</i>	0	3
LIAONING	<i>Université normale de Shenyang</i>	2	4
SHANDONG	<i>Université normale du Shandong</i>	3	7
	<i>Université normale de Qufu</i>	3	5
SICHUAN	<i>Université du Sichuan</i>	3	5
	<i>Université normale du Sichuan</i>	2	4
	<i>Université Jiaotong du Sud-Ouest de la Chine</i>	1	4
TIANJIN	<i>Université Nankai</i>	3	6
YUNNAN	<i>Université du Yunnan</i>	2	3

**ANNEXE 5 – Universités chinoises ayant un programme
de *benke* de français (spécialité de français, 法语专业) en 1999,
à la veille du mouvement de massification de
l’enseignement supérieur**

Année d’ouverture	Nom de l’établissement à l’époque	Nom de l’établissement aujourd’hui En chinois (Entre parenthèses : en français ²⁴⁸)
1950	Institut des Langues étrangères de Pékin	北京外国语大学 (Université des Études étrangères de Pékin)
1952	Université de Pékin	北京大学 (Université de Pékin)
1952	Université de Nankin	南京大学 (Université de Nankin)
1954	Institut du Commerce extérieur de Pékin	对外经济贸易大学 (Université du Commerce international et d’Économie)
1955	Institut de Diplomatie	外交学院 (Institut de Diplomatie)
1956	Institut des Langues étrangères de Shanghai	上海外国语大学 (Université des Études internationales de Shanghai)
1957	Institut des Langues étrangères de l’APL	解放军外国语学院 (Institut des Langues étrangères de l’APL)
1957	Université Sun Yat-sen	中山大学 (Université Sun Yat-sen)

²⁴⁸ Pour la traduction en français du nom de ces universités aujourd’hui, c’est la version anglaise indiquée sur leur site Internet qui a été suivie. Ainsi, une même expression chinoise peut-elle avoir plusieurs versions françaises comme 外国语大学, traduit, selon les cas, par « Université des Études étrangères », « Université des Études internationales » ou encore « Université des Langues étrangères ».

Année d'ouverture	Nom de l'établissement à l'époque	Nom de l'établissement aujourd'hui En chinois (Entre parenthèses : en français)
1960	Institut des Relations internationales	国际关系学院 (Institut des Relations internationales)
1960	Institut du Commerce international de Shanghai	上海对外经贸大学 (U. du Commerce et de l'Économie internationale de Shanghai)
1960	Institut des Langues étrangères de Xi'an	西安外国语大学 (Université des Études internationales de Xi'an)
1960	Institut des Langues étrangères du Sichuan	四川外国语大学 (Université des Études internationales du Sichuan)
1964	Institut des Langues étrangères N°2 de Pékin	北京第二外国语学院 (Université des Études internationales N°2 de Pékin)
1964	Institut des Langues de Pékin	北京语言大学 (Université des Langues (et Cultures) de Pékin)
1965	Institut des Langues étrangères du Guangdong	广东外语外贸大学 (Université des Études étrangères du Guangdong)
1970	Université Fudan	复旦大学 (Université Fudan)
1972	Université des Chemins de Fer de Changsha	中南大学 (Université du Centre-Sud)
1972	Institut normal de Shanghai	华东师范大学 (Université normale de la Chine de l'Est)
1972	Institut des Minorités du Guangxi	广西民族大学 (Université des Minorités du Guangxi)
1972	Université du Yunnan	云南大学 (Université du Yunnan)
1973	Université de Wuhan	武汉大学 (Université de Wuhan)
1974	Institut des Langues étrangères de Tianjin	天津外国语大学 (Université des Études étrangères de Tianjin)
1974	École des Langues étrangères du Liaoning	大连外国语大学 (Université des Langues étrangères de Dalian)
1978	Université de l'Anhui	安徽大学 (Université de l'Anhui)
1978	Université de Xiamen	厦门大学 (Université de Xiamen)
1980	xxx ²⁴⁹	首都师范大学 (Université normale de la Capitale)

²⁴⁹ L'histoire de l'Université normale de la Capitale est assez complexe. Il ne m'a, malheureusement, pas été possible de retracer l'histoire de la spécialité de français (notamment de savoir dans quelle structure elle est apparue).

Année d'ouverture	Nom de l'établissement à l'époque	Nom de l'établissement aujourd'hui En chinois (Entre parenthèses : en français)
1990	Université du Shanxi	山西大学 (Université du Shanxi)
1993	Université de Hangzhou	浙江大学 (Université du Zhejiang)
1993	Université de l'Automobile	武汉理工大学 (Université de Technologie de Wuhan)
1994	Université du Shandong	山东大学 (Université du Shandong)
1995	Université de Xiangtan	湘潭大学 (Université de Xiangtan)
1998	Université du Hebei	河北大学 (Université du Hebei)