

Motivation de l'apprentissage du français et représentations de l'Autre chez les étudiants taïwanais

Pour traiter la question didactique du personnage à Taïwan, il nous paraît indispensable de présenter au préalable le terrain d'étude afin de contextualiser le sujet traité. Ainsi, le présent chapitre donne dans un premier temps un bref aperçu historique de Taïwan, à partir duquel on étudie les enjeux que soulèvent des facteurs historique, politique, économique et culturel dans l'enseignement des langues étrangères. Si l'histoire de Taïwan se marque par son statut particulier d'ordre politique, quelle serait son influence sur l'apprentissage du français des jeunes taïwanais ? Si le peu d'échanges économiques, politiques avec la France et les difficultés d'ordre linguistique entravent des jeunes taïwanais dans l'apprentissage du français, pour ceux qui choisissent cette langue comme spécialité du diplôme universitaire, qu'est-ce qui les encourage dans ce choix ? Dans ce contexte, qu'est-ce qui caractérise l'apprentissage du français par rapport à celui des autres langues étrangères ? Est-ce que le motif se lie au contexte historique de Taïwan et par conséquent à la construction identitaire des jeunes ? Ainsi, dans une perspective socioculturelle, comment élaborons-nous un enseignement-apprentissage qui intègre la construction identitaire des apprenants à partir de leurs représentations de l'Autre ?

4.1 Le contexte historique de Taïwan et l'enseignement des langues étrangères sur l'île

4.1.1. Un aperçu de l'histoire de Taïwan

A l'époque préhistorique, il existe déjà des traces d'activités humaines découvertes par des archéologues, mais c'est à partir de 1624 que l'on a des documents officiels pour dater l'histoire de Taïwan²³⁴.

²³⁴ En 1624, la dynastie Ming de la Chine autorise officiellement l'installation de la colonisation hollandaise sur « l'île sauvage de Taïwan », expression pour désigner la contrée non atteinte par la civilisation chinoise. (Lee, Hsiao-Feng, *Histoire de Taïwan*, [traducteur, Hsia Hou Yan], Paris : L'Harmattan, 2004, p. 16)

Se situant entre le continent eurasiatique, l'Asie du Sud-Est et le Japon, Taïwan joue depuis des siècles le rôle de point de passage entre ces zones géographiques. Couvrant un territoire restreint d'environ 36,000 km², l'île est néanmoins prise par différents pouvoirs successifs pour des raisons économiques et politiques. En 1624, lorsque les Hollandais arrivent sur cette île, afin de profiter de l'avantage géographique, ils y commencent un processus de colonisation. Ensuite, en fin de dynastie des Ming de la Chine, les Chinois vainquent les Hollandais et administrent Taïwan pendant une vingtaine d'années²³⁵, et c'est durant cette période que les Chinois du Sud-Est de la Chine immigrent de plus en plus à Taïwan, et se marient avec les aborigènes – les Formosans²³⁶.

Par la suite, en 1683 la dynastie des Qing de la Chine met fin au pouvoir de la dynastie des Ming, et prend à son tour le contrôle de cette île. A la suite d'une défaite contre le Japon, la Chine cède néanmoins Taïwan au Japon en 1895. Au bout de 50 ans de colonisation, à cause de son statut de vaincu à la fin de la seconde guerre mondiale, le Japon remet Taïwan au gouvernement de la République de Chine dont le pouvoir revient au Parti nationaliste - le Kuomintang (KMT). En 1949, une guerre civile entre le Parti communiste et le Parti nationaliste est déclenchée. Du fait que le Parti nationaliste a perdu cette guerre, il s'est ainsi réfugié à Taïwan. Dès lors, cette île est administrée par le Parti nationaliste sous le nom de la République de Chine (ROC/Taïwan) tandis que de l'autre côté, la Chine continentale est gouvernée par le Parti communiste qui établit un régime communiste et se nomme « la République populaire de Chine » (la Chine aujourd'hui).

A Taïwan, l'abolition de la loi martiale²³⁷ en 1987 contribue à l'installation du régime démocratique qui se développe et se fait remarquer par sa première élection présidentielle. Puis en 2000, ses habitants achèvent l'alternance de deux partis sur le gouvernement de Taïwan à travers leur vote de l'élection. C'est ainsi qu'un parti

²³⁵ En 1662, les troupes chinoises du général Zhen Cheng-Gong sont arrivés à Taïwan servant de base militaire pour « renverser la dynastie des Qing et restaurer les Ming ». (LEE Hsiao-Feng, 2004 : 25)

²³⁶ La désignation de l'île par *Formosa* (*belle* en latin et en portugais) est donnée par les portugais à leur arrivée en 1542 pendant la période des Grandes découvertes.

²³⁷ En 1948, étant donné que le développement du parti communiste a gagné plusieurs batailles dans la guerre civile, le gouvernement de République de Chine, tenu à l'époque par le parti nationaliste, a décrété en Chine la loi martiale pour déclarer l'état en guerre civile. La loi martiale est ensuite appliquée à Taïwan à partir de 1949 et abolie en 1987.

indépendantiste – le Parti démocrate progressiste (DPP) – prend le pouvoir à son tour, et met fin à un régime de parti unique du Parti nationaliste qui a gouverné l’île pendant 50 ans. Dès lors, Taïwan est alternativement administré par ces deux partis qui gagnent tour à tour l’élection présidentielle. Leur concurrence met effectivement en jeu le débat politique autour de la question de l’indépendance de Taïwan.

4.1.2. Les facteurs politiques, économiques et culturels mis en jeu dans l’enseignement des langues étrangères sur l’île

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, il faut souligner qu’après la défaite de la guerre civile, le parti nationaliste signe avec les États-Unis en 1954 des traités militaires selon lesquels ces derniers lui garantissent le pouvoir et lui accordent l’appui militaire, diplomatique et financier. Bien qu’en 1971 le gouvernement de Taïwan soit sorti de l’Organisation des Nations unies à la suite de l’entrée du gouvernement de Pékin comme seul représentant de la Chine au sein de l’ONU, l’île reste « toujours officieusement protégée par les États-Unis »²³⁸. Ce rapport étroit se manifeste non seulement par la quantité importante des hauts fonctionnaires taïwanais diplômés aux États-Unis, mais aussi par de nombreux échanges commerciaux contribuant à l’essor économique de Taïwan dans les années 1980 et 1990. Renvoyons ainsi à la statistique effectuée par la revue *Géopolitique*, publié dans N° 46, été 1994 :

Tableau 1 Les principaux partenaires commerciaux de Taïwan (1992)

Les chiffres d’affaires mensuels sont exprimés en milliards de dollars US.

	Importations vers Taïwan	Exportations en provenance de Taïwan
États-Unis	15,7	23,57
Japon	21,76	8,89
Allemagne	3,91	3,60
Grande-Bretagne	1,33	2,20
Pays-Bas	-	2,20

²³⁸ Jean-Pierre Cabestan, *Le système politique de Taïwan*, PUF, coll. « Que sais-je », 1999.

France	1,39	1,25
--------	------	------

Lorsque l'enseignement des langues étrangères visait à former des élites linguistiques pour répondre aux besoins de la société, il n'est pas étonnant que le premier Département de Littérature Étrangère soit créé en 1947 pour y enseigner l'anglais en vue de faciliter les échanges économiques et politiques avec les États-Unis. Notamment pendant la période où les importations du Japon vers Taïwan « se marquent par un excédent », ce dernier cherche à « compenser le déficit par ses exportations vers les États-Unis »²³⁹. Les talents taïwanais en anglais et en commerce international sont ainsi très demandés, et la compétence en anglais devient évidemment un atout dans la recherche des emplois. De nos jours, l'enseignement de l'anglais est intégré, en tant que cours obligatoire, dans les programmes du primaire, du secondaire et de l'université. En dehors du système de l'éducation nationale, il existe également des écoles privées qui pullulent dans les rues des grandes villes, et qui ont pour mission d'aider les élèves à préparer les tests de l'anglais tels que TOEFL²⁴⁰, TOEIC²⁴¹, IELTS²⁴². Mis à part l'omniprésence de l'anglais dans les institutions éducatives, les médias sont aussi nombreux pour contribuer à son apprentissage, à savoir une grande variété d'émissions en anglais diffusées par la télévision, sur radio et sur Internet. De surcroît, les films destinés aux adultes sont toujours projetés dans les salles de cinéma en version originale sous-titrés chinois. Les films anglophones (ceux des États-Unis et de l'Angleterre) comptent environ 40% dans l'ensemble des films projetés à Taïwan. Renvoyons à la statistique ci-jointe, menée par le Taipei Film Trade Association :

Tableau 2: les tops 5 des pays dont les films sont projetés à Taïwan en 2011

Pays	États-Unis	Japon	France	Taïwan	Angleterre
Nombre des films projetés	170	71	50	36	34

²³⁹ Yu-chun CHEN, «L'Enseignement du français langue étrangère à Taiwan Analyse linguistique et praxéologique», Thèse de doctorat en philosophie et lettres, sous la direction de Luc COLLÈS et Jean-René KLEIN, Université Catholique de Louvain, 2003, p. 10.

²⁴⁰ Test of English as Foreign Language.

²⁴¹ Test of English for International Communication.

²⁴² International English Language Testing System.

Propositions en pourcentage	33,52 %	14,00 %	9,86 %	7,10 %	6,71 %
-----------------------------	---------	---------	--------	--------	--------

Dans ce contexte, l'enseignement de l'anglais s'avère le plus privilégié, et domine celui des autres langues étrangères en raison de son utilité immédiate dans les domaines politiques, économiques et culturelles. Quant à celui du japonais, rappelons que l'île a été colonisée pendant 50 ans (1895-1945) par le gouvernement japonais. En vertu des faits historiques, de la proximité géographique et linguistique, les échanges d'ordre économique, politique, culturel restent importants entre ces deux pays asiatiques jusqu'à nos jours. De nombreux accords de coopération et d'entreprises taïwano-japonais sur l'île créent des emplois qui requièrent les compétences du japonais (Yuchun CHEN 2003 : 12). Pour satisfaire au besoin du marché, se crée en 1963 le premier département du japonais dont le nombre augmente progressivement en atteignant 42 en 2015. Au sein des 159 universités taïwanaises en 2015, le nombre des départements des secondes langues étrangères se chiffre au tableau suivant :

Tableau 3 : Le nombre de départements de langues étrangères aux universités taïwanaises

Langue enseignée	Japonais	Français	Allemand	Espagnol	Russe
Nombre de départements concernés	42	5	5	4	3

Le japonais jouit par ailleurs d'un grand prestige auprès des jeunes taïwanais, et il existe même les vagues des japonophiles pendant les années 1980 et 1990, voire 2000. En vue de l'intérêt à son égard et de l'instruction de la citoyenneté mondiale, ouverte d'esprit, l'enseignement du japonais est introduit en tant que cours optionnel au lycée en 1994, et devient aussitôt la seconde langue étrangère la plus demandée. Selon les statistiques publiées sur le site officiel du Centre des Filières des Secondes Langues Étrangères de Lycées²⁴³, les tops 5 des cours optionnels dans l'ensemble des lycées taïwanais au 2^e semestre de 2016 se classent de la façon suivante :

²⁴³ http://www.2ndflcenter.tw/class_detail.asp?classid=61, publié le 29/04/2015, consulté le 05/05/2018

**Tableau 4 : l'Enseignement des Secondes Langues Étrangères aux lycées
taiwanais**

Langue enseignée	Japonais	Français	Allemand	Espagnol	Coréen
Nombre de cours ouverts	664	233	199	172	156
Nombre d'élèves	20,753	6,289	5,348	4,946	4,220

A la lumière de l'ensemble des tableaux montrés, le japonais est sans doute la seconde langue étrangère la plus enseignée dans les cycles secondaire et supérieur. Elle représente également la seule langue étrangère, autre que l'anglais, dont l'étude peut se poursuivre jusqu'au niveau du doctorat.

Quant à l'enseignement supérieur du français à Taïwan, il débute en 1963 dans l'Université de la Culture Chinoise et l'Université de Tamkang²⁴⁴. Peu de temps après, l'Université Catholique de Fu-Jen²⁴⁵ s'est également engagée dans cette discipline en 1967, ainsi que l'Institut de Wenzao²⁴⁶ qui ne faisait pas partie du système universitaire à l'époque, a de même fondé la section du français en 1966. Tous les quatre possèdent un statut de l'institution privée. Il faut attendre 1981 pour que le gouvernement taïwanais se soit rendu compte de la « nécessité de diversifier ses partenaires économiques autre que les américains et les japonais », et s'investisse désormais dans l'enseignement des langues européennes (Yu-chun CHEN 2003 : 15). C'est ainsi qu'est créé le premier département du français public à l'Université Nationale Centrale. Du fait que cette dernière bénéficie « des avantages et des subventions importantes provenant de l'Etat »²⁴⁷, elle se développe rapidement et devient aujourd'hui le département du français dont la note de l'admission des candidats est la plus élevée. Précisons qu'à Taïwan, l'accès à l'université se fait par les deux voies : sur dossiers déposés aux départements choisis, ou sur concours d'entrée organisé par l'État. Dans tous les deux cas, les candidats doivent d'abord passer un examen commun pour ensuite être répartis dans leurs départements préférés selon leur note obtenue et l'ordre de leur

²⁴⁴ La section de français est transformée en département du français en 1975.

²⁴⁵ La section de français est transformée en département du français en 1967.

²⁴⁶ La section de français est transformée en département du français en 2001.

²⁴⁷ 吳錫德 · « 法語教學在台灣 1963- 1996 » · 第一屆海峽兩岸外語教學研討會 · 2004, p. 57 (WU Xi-de, « L'enseignement du français à Taïwan de 1963 à 1996 », Cross-Strait Conference on Foreign Language Teaching & Learning, 2004, p. 57).

préférence. En vertu de ce système éducatif, les élèves obtenant les plus brillants résultats d'examen posent, excepté pour des raisons personnelles, leur candidature à l'Université Nationale Centrale.

Pour aller plus loin, l'Université Nationale Centrale offre dès 2000 la possibilité de poursuite d'études en master²⁴⁸, ce qui témoigne de la détermination du gouvernement taïwanais dans la promotion de l'apprentissage des secondes langues étrangères. Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'enseignement du français au lycée en tant que cours optionnel de secondes langues étrangères se développe à la fin des années 1990 et continue de se propager à l'heure actuelle, le cursus de master de français vise en l'occurrence à former le personnel en didactique de FLE afin de répondre aux besoins des enseignants du français au lycée (Yu-chun CHEN 2003 : 16).

En ce qui concerne les universités qui n'ont pas de département de français, elles prennent des mesures pour incorporer la section de français ou les cours optionnels de français dans le département des langues étrangères (dont la spécialité est souvent l'anglais). D'après les recherches menées par Li-Chuan Chen en 2008, « le français est enseigné dans au moins deux universités taïwanaises sur trois, en tant que matière secondaire obligatoire ou optionnelle. »²⁴⁹ Ce pourcentage élevé souligne l'intérêt des étudiants insulaires porté sur la langue française dispensée non seulement aux étudiants du département de langues étrangères appliquées dans le but de les initier à une autre langue étrangère que leur spécialité de l'anglais, mais aussi proposée à ceux qui viennent d'autres départements de l'université, à savoir, celui de la musique, de l'art plastique, du droit, du tourisme, ou du commerce. Ce type de formation en cours optionnel s'étale dans la plupart des cas sur deux ans pour une séance de deux ou trois heures par semaine.

Tout compte fait, si la prédominance des enseignements de l'anglais et du japonais à Taïwan semble explicable en vertu des facteurs historiques, économiques et culturels, force est de constater la popularité du français, au troisième rang parmi toutes les

²⁴⁸ Le diplôme de master est créé à l'Université de la Culture Chinoise en 1968, à l'Université Catholique Fu Jen en 1984, à l'Université de Tamkang en 2002. En revanche, l'Institut de Wenzao ne propose pas encore le diplôme de master.

²⁴⁹ Li-Chuan CHEN, *Pour une communication interculturelle dans l'enseignant du français à Taïwan : le cas du public apprenant de l'Université Catholique Fu-Jen*, thèse soutenue en 2008, p. 33.

langues enseignées tant au niveau secondaire qu'au niveau supérieur, et parmi tous les films projetés sur l'île (voir Tableau 2).

Nous allons ainsi analyser l'attrait de cette langue pour les étudiants insulaires ainsi que leur motivation à l'apprentissage du français dans l'exposé suivant, mais au préalable, il faut souligner que sur le plan économique, les échanges commerciaux entre Taïwan et la France restent toujours faibles. D'après le Bureau de Commerces Étrangers de Taïwan²⁵⁰, les commerces totaux avec la France se chiffrent à 2,6 milliards de dollars en octobre 2015, par rapport à 48,6 milliards de dollars respectifs avec le Japon et avec les États-Unis, de sorte qu'ils ne représentent que 0,6 % de l'ensemble des commerces mensuels sur l'île. Nous pouvons d'ailleurs remarquer qu'en comparaison des chiffres d'affaires de 1992 (renvoyons au Tableau 1, où nous constatons que l'ensemble des importations et des exportations avec la France s'est fixé de même à 2,6 milliards de dollars), les échanges commerciaux avec la France n'ont pas beaucoup évolué et se montrent toujours modestes. Cela se répercute évidemment sur le marché du travail, sachant que les offres d'emploi concernant le français sont relativement peu nombreuses par rapport à celles de l'anglais et du japonais.

Une langue aussi différente du chinois, qui n'a pas l'avantages de la proximité linguistique dont dispose le japonais, ni « le caractère synthétique de l'anglais auquel est attribué un sentiment d'"efficacité" »²⁵¹, l'étude du français ne semble pas rentable par rapport au temps consacré à l'apprentissage et à l'opportunité de la pratique. A ces difficultés d'ordre linguistique s'ajoute le peu d'échanges économiques et politiques avec la France. Dans ce contexte peu favorable à son égard, quelles seraient les motivations des étudiants taïwanais dans l'apprentissage du français ?

4.2. La présentation de la méthodologie de l'enquête sur le terrain

Pour mieux comprendre les motifs et les attentes des élèves à l'égard de l'apprentissage de la littérature française, de 2014 à 2016 nous avons effectué des enquêtes de terrain sous forme de questionnaire individuel et anonyme destiné aux

²⁵⁰ <http://www.trade.gov.tw/Pages/List.aspx?nodeID=1375>, publié en ligne le 07/12/2015, consulté le 07/03/2015

²⁵¹ Michael D. Picone, « Le Français face à l'anglais : aspects linguistiques », In: *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 1992, n°44, p. 10.

étudiants taiwanais en quatrième année du Département de Français à l'Université de Tamkang. Si le public visé est constitué d'étudiants de la quatrième année, c'est que les textes littéraires y sont abordés en classe à partir de la troisième année, au bout d'un an d'apprentissage, ils sont ainsi jugés plus conscients de leur attitude vis-à-vis de cette matière. Quant au motif de l'apprentissage du français en général, ils ont également des objectifs plus clairs en fin de cursus universitaire par rapport aux étudiants des autres niveaux.

Au sujet du déroulement de l'enquête, nous avons dans un premier temps soumis le questionnaire au public choisi au début du premier semestre 2014-2015 (en septembre) sur deux groupes d'étudiants, et par la suite le même questionnaire au début du second semestre 2015-2016 (en février) sur un groupe d'étudiants. Ils sont tous inscrits au cours obligatoire intitulé « Histoire Littéraire » qui se déroule juste après la passation du questionnaire. Chaque groupe se compose d'une quarantaine d'élèves. Les professeurs qui ont pris en charge les cours nous ont laissé 20 minutes (5 minutes de présentation du questionnaire, et 15 minutes aux élèves pour y répondre) pour que les étudiants puissent remplir le questionnaire de façon anonyme. Le questionnaire rempli est récupéré à la fin des cours. Je me suis chargée d'expliquer en utilisant la langue chinoise le questionnaire écrite en français pour assurer sa meilleure compréhension chez les étudiants. Afin d'induire plus de liberté dans les réponses données par les étudiants, j'ai en plus précisé qu'il ne s'agissait pas d'un examen et qu'ils pouvaient, sous couvert de l'anonymat, répondre librement et que l'on n'évaluerait pas selon les critères de vrai ou faux. Le questionnaire sert de moyen pour obtenir des informations permettant d'adapter notre projet d'enseignement à leur intérêt et attente envers l'apprentissage de la littérature française.

En ce qui concerne la structure du questionnaire, elle se compose de trois parties de questions, y compris les questions dichotomiques (oui ou non), à choix multiple, semi-fermées et ouvertes (Voir le tome 2 « sondage-questionnaire » pour la version complète du questionnaire) :

- les questions 1, 2 apportent des informations générales sur l'identité des personnes interrogées (la date de naissance, le sexe, le niveau du français) et sur leur motivation de l'apprentissage.

- les questions 3-6 portent sur leur intérêt, leur genre de préférence de la littérature, leur motif et leur moyen d'accès à la lecture littéraire. L'objectif est de savoir dans une société commerciale et pragmatique que représente Taïwan, quel est le rapport des élèves avec la littérature française ?

- les questions 7-12 portent sur leur conception du personnage littéraire et sur leur représentation des femmes françaises. Ce sont plutôt des questions ouvertes auxquelles les élèves sont autorisés à répondre en leur langue maternelle (le chinois) pour qu'ils puissent développer le plus aisément possible leurs réponses liées à la définition, les fonctions et les intérêts que porte le personnage dans l'étude du texte littéraire.

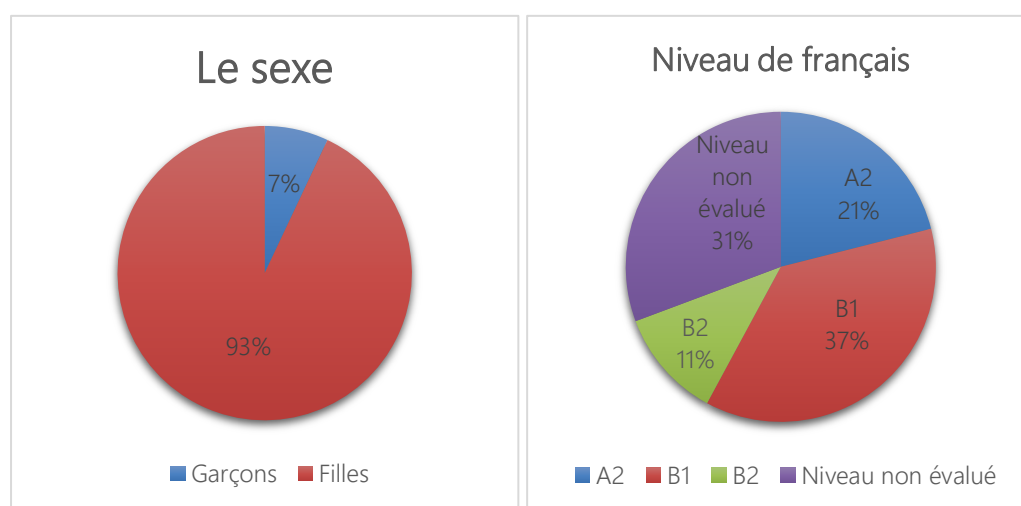
En tenant compte du degré de la difficulté des questions, nous commençons le questionnaire par les questions dichotomiques et à choix multiples qui comptent environ la moitié du questionnaire, concernant notamment les deux premières parties, et du reste, nous laissons les questions ouvertes demandant plus de réflexion dans la troisième partie du questionnaire. Le choix des questions se fait également en vue d'une progression thématique qui va des questions les plus générales concernant l'identité et la motivation des étudiants à celles les plus spécifiques portant sur leur conception du personnage, en passant par leur intérêt, motif et moyen d'accès aux textes littéraires. Par ailleurs, nous avons proposé un panel le plus exhaustif possible du champ des réponses en nous appuyant sur notre connaissance empirique du terrain. Une catégorie communément nommée « Autre raison » leur était également accordée pour qu'ils puissent avoir plus de possibilités d'enrichir leurs réponses. Le résultat de l'enquête affiche que moins de 1 % des élèves sondés optent pour cette option, ce qui montre que les propositions variées de réponses leur paraissent suffisantes.

En ce qui nous concerne pour ce présent chapitre, il s'agit des deux premières questions et la dernière question portant sur la représentation de la femme française. Nous réservons en revanche l'analyse des questions 3-6 dans le chapitre 2.2, ainsi que celle des questions 7-11 dans le chapitre 2.3.

4.3 Les motivations des étudiants taïwanais pour l'apprentissage du français

4.3.1 La présentation des profils et des motivations des étudiants sondés

Parmi les 114 étudiants à l'âge de 21-22, la plupart d'entre eux sont les filles, et leur niveau du français se montre hétérogène au bout de trois ans d'apprentissage, renvoyons au tableau ci-dessous. En ce qui concerne les élèves dont le niveau linguistique est non évalué, ce sont surtout ceux qui n'ont pas encore participé aux tests de français et comptaient y participer à la dernière session du test. Précisons que le niveau requis pour obtenir la licence de Français à l'Université de Tamkang est le B1 de CECR dont le test doit être réussi au plus tard lors de la session de mai avant la fin de leur étude. Selon les cas des différents groupes d'étudiants sondés, ils avaient au moins un semestre ou deux devant eux pour préparer le test.



En ce qui concerne la question sur la motivation dans l'apprentissage du français, elle est de type fermé à choix multiples, formulée de la façon suivant :

2) Pourquoi apprenez-vous le français ?

Intérêt(s) professionnel(s)

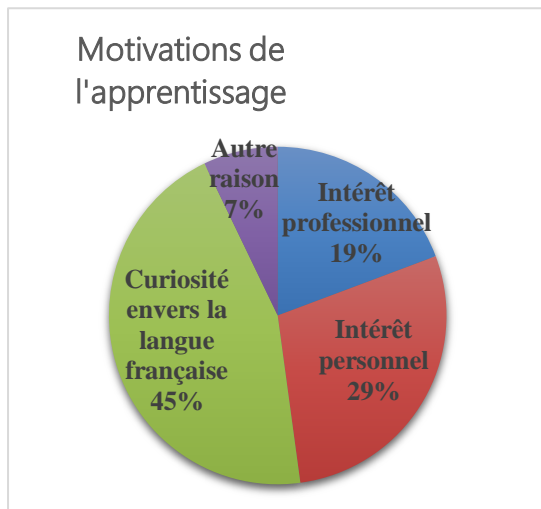
Intérêt(s) personnel(s)

Veillez préciser _____

Par curiosité envers une langue éloignée du chinois

Autre(s) raison(s) _____

Le résultat est illustré par le graphique ci-joint:



Il en résulte que presque la moitié des étudiants sont motivés par leur curiosité envers la langue française, ce qui paraît logique dans leur choix de la filière. Le résultat de l'enquête rejoint le constat soulevé dans la thèse de Li-Chuan CHEN, intitulée *Pour une communication interculturelle dans l'enseignement du français à Taïwan : Le cas du public apprenant de l'Université Catholique Fu-*

Jen. Le chercheur taïwanais y décrit son expérience en tant que jury en 2007 pour l'entretien oral avec les 40 lycéens-candidats à l'admission au département de français de l'université Fu-Jen. 80% des candidats ont évoqué leur vif intérêt pour cette langue après avoir regardé des films, des comédies musicales françaises, écouté des chansons, malgré le fait que leurs notions de français d'ordre linguistique, au moment du choix de la filière, soient encore très limitées. Selon les membres du jury qui exercent la fonction depuis de nombreuses années, il s'agit là « d'une constante chez les lycéens souhaitant faire des études de français. »²⁵² Les médias constituent en effet les grands vecteurs des représentations de la langue française, elles-mêmes jouent à leur tour un rôle important dans la motivation des apprenants sur le plan psychoaffectif.

Ensuite, l'intérêt personnel se positionne avant l'intérêt professionnel. Rappelons qu'à Taïwan, les débouchés sur le marché du travail sont relativement limités, notamment pour les postes de travail liés au traitement des échanges commerciaux avec la France. Le manque de perspectives professionnalisantes demeure la réalité dont les étudiants sont bien conscients. Ainsi, la curiosité envers la langue et l'intérêt personnel rassemblent au total 76% des étudiants enquêtés qui n'envisagent pas forcément leur apprentissage dans une orientation professionnelle. Dans ce cas-là, on remarque quelques explications succinctes telles que « parce que j'aime le film français. » « Je veux comprendre la France plus {sic}. » « J'aime bien communiquer avec les autres et

²⁵² Li-Chuan CHEN, « Pour une communication interculturelle dans l'enseignement du français à Taïwan : Le cas du public apprenant de l'Université Catholique Fu-Jen », thèse en Sciences du langage, Didactique du français langue étrangère, sous la direction de Laurent Masegeta et Kashema Bin Muzigwa, 2008, Université de Strasbourg, p. 45.

j'aime bien la culture française. » « Connaître précisément d'autres cultures de Taïwan {sic}. » « J'aime la comédie musicale française et la culture française. », cependant, la plupart d'entre eux ne précisent pas vraiment leur raison.

Nous avons tout d'abord pensé que c'était à cause de l'obstacle de la langue (la complexité du questionnaire en français) qui était à l'origine de ce mutisme, mais rappelons que les étudiants sondés sont dès le début informés d'être autorisés à s'exprimer en langue maternelle dans leurs réponses. Le mutisme ne devrait pas forcément se lier au problème de la langue. Si nous le considérons dans une perspective culturelle, l'étude du chercheur taïwanais Li-Chuan CHEN nous donne quelques idées :

Le silence est une forme de communication pour l'apprenant taïwanais. (...) L'origine de leurs difficultés n'est pas nécessairement liées à l'insuffisance des notions linguistiques mais plutôt à leur culture, leurs habitudes, et/ou à leur comportement général dans l'usage de la langue.²⁵³

En l'occurrence, le silence pourrait être dû à l'éducation taïwanaise dont les méthodes traditionnelles ne privilégient pas la sollicitation des opinions des élèves, et à la longue, ce manque d'entraînement à la prise de la parole entraîne également des difficultés à s'exprimer même dans les cas où ils sont sollicités.

4.3.2 La motivation instrumentale et la motivation intégrative dans l'apprentissage des langues secondes

Les motivations des apprenants étant ainsi insuffisamment formulées, il nous paraît nécessaire de recourir à quelques travaux concernés pour tenter d'éclaircir cet aspect. Dans l'ouvrage intitulé *Attitudes and Motivation in Second Language Learning* (1972), Gardner et Lambert distinguent deux types motivations, la *motivation instrumentale* et la *motivation intégrative*²⁵⁴. La première repose sur des motifs pragmatiques liés à la visée professionnelle, le statut social ou le niveau d'éducation exigé, alors que la deuxième repose sur des attitudes positives face aux locuteurs de la

²⁵³ Li-Chuan CHEN, « Pour une communication interculturelle dans l'enseignement du français à Taïwan : Le cas du public apprenant de l'Université Catholique Fu-Jen », op, cit, 2008, p. 58.

²⁵⁴ Gardner, R. C., & Lambert, W. E., *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972. Dans certaines versions de traduction, le terme la « motivation intégrative » est traduit en « motivation intégrée », tels sont le cas du travail de Karolina Axell (2007), et de Rod Ellis (1994).

langue cible, comme le désir d'intégration ou l'envie de le connaître. C'est dans ce dernier cas que la langue étrangère devient un élément clé qui favorise l'intégration de l'apprenant dans la communauté d'une autre culture que la sienne.

La notion de *motivation intégrative* (ou *motivation intégrée*) est étendue par des didacticiens des années 1990. Dans l'ouvrage *The Study of Second Language Acquisition* (1994), Rod Ellis la rapproche de la notion de la *motivation intrinsèque* relative aux intérêts et besoins personnels, suscitée par différents facteurs tels que des voyages, des amitiés, etc, de même que Lightboxn et Spada (1999) l'associent au développement personnel et l'enrichissement culturel. Quant à la *motivation instrumentale*, Rod Ellis la rapproche de la *motivation extrinsèque*²⁵⁵ liée aux facteurs extérieurs comme par exemple les récompenses en s'appuyant sur les travaux de Gardner et MacIntyre (1991) qui ont souligné la disparition de la *motivation instrumentale* suite à l'annulation des récompenses²⁵⁶.

Bien que les deux types de motivations déterminent parallèlement la réussite de l'apprentissage de langues étrangères, Gardner et Lambert (1972) estime que la *motivation intégrative* la soutient le mieux à long terme. Certes, l'apprenant ayant une orientation instrumentale peut avoir le même degré de motivation qu'un apprenant ayant une orientation intégrative, mais c'est le premier qui maîtrise mieux la langue étudiée que le second. L'idée fait écho à l'essai de Glikzman, Gardner et Smythe (1982). Ces derniers s'efforcent de démontrer qu'un élève ayant une *motivation intégrative* est non seulement plus actif dans la salle de classe mais aussi plus persévérant dans l'apprentissage. Or, la distinction des deux motivations est rejetée par Csizér et Dörnyei²⁵⁷ qui estiment que « la composante intégrative de la motivation contient à la fois deux variables différentes : une initiative pratique impersonnelle et des attitudes personnelles envers les membres de la communauté ciblée »²⁵⁸. À notre avis, cette théorie basée sur l'apprentissage de l'anglais devrait être ajustée au cas de

²⁵⁵ Rod Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press, 1994.

²⁵⁶ Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D., « An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective. », *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 1991, pp. 57-72.

²⁵⁷ CSIZÉR, K. et Z. DÖRNYEI, « The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort » in *The Modern Language Journal*, vol. 89 (1), 2005, pp. 19-36.

²⁵⁸ Le travail de CSIZÉR, K. et Z. DÖRNYEI (2005 : 19-36) cité par Balenović (2001 :191) et par Matija Kovačević (2014 : 14)

l'apprentissage du français en tenant compte des facteurs sociaux, tels que les enjeux politique, économique, culturel influant le rapport de l'apprenant avec la langue étudiée. Le résultat de notre enquête montre que seul 19 % des étudiants taiwanais ont des visées professionnelles en ce qui concerne l'apprentissage du français. De ce fait, « l'initiative pratique impersonnelle » soulignée par Dörnyei Csizér et Dörnyei ne se manifeste pas assez chez la plupart de notre public sondé.

4.3.3 Le désir de l'enrichissement personnel et social dans l'apprentissage des langues : des notions de *besoin et d'objectif* au concept de la *motivation existentielle*

Étant donné l'écart entre les motivations d'apprentissages de l'anglais et du français, recourons aux travaux de René Richterich. La notion de motivation est étendue dans son rapport avec les notions de *besoin* et d'*objectif* :

Toute action a toujours un objectif. Celui-ci peut être atteint ou non, fixé d'avance ou découvert ou transformé par l'action même, il peut être précis ou vague, explicite ou implicite, conscient ou inconscient, il est toujours présent, d'une façon ou d'une autre, dans tout ce que nous faisons. L'éducation et l'instruction, l'enseignement et l'apprentissage n'échappent évidemment pas à cette loi.²⁵⁹

Ainsi, l'enseignement d'une langue est rattaché à son objectif fixé d'avance, déterminé par le *besoin langagier* des apprenants. Or dans bien des cas, ce *besoin langagier* basé sur un processus d'enseignement plus précis, pourrait se distinguer du *besoin* que voient les apprenants d'une perspective pratique pour la vie quotidienne (Richterich, 1985 : 23). Il s'agit précisément d'un *besoin* qui pose « toute une série de problèmes d'ordre épistémologique, idéologique, et politique » en s'apparentant aux notions telles que « motivation, demande, attente, désir, intérêt »²⁶⁰. Dans une relation partiellement ou totalement confondue avec la motivation, le *besoin* lié aux « problèmes d'ordre épistémologique, idéologique, et politique » varie chez les apprenants selon divers contextes sociohistoriques impliqués. Ainsi, Richterich se garde de réduire les apprentissages de toutes langues à leur utilité langagière qu'elle

²⁵⁹ René RICHTERICH, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985, p. 23

²⁶⁰ Ibid., p. 22.

soit pour faciliter les échanges économiques ou politiques, en tenant compte des facteurs psycho-affectifs, tels que « motivation, demande, attente, désir, intérêt », impliqués dans la satisfaction du *besoin*.

Lorsque les *besoins langagiers* semblent le plus souvent former une base pour la *motivation instrumentale*, les *besoins* d'ordre affectif offrent le fondement pour la *motivation intégrative*. Le privilège de cette dernière chez René RICHTERICH se manifeste dans la citation suivante :

Rendre l'individu plus autonome, c'est aussi lui donner le sens des responsabilités et les moyens de mieux se réaliser personnellement et socialement et éventuellement, pourquoi pas d'être plus heureux. La réduction de la communication à sa fonction instrumentale et interactionnelle et le développement de méthodologies efficaces d'apprentissages risquent d'aboutir à toutes sortes de technocraties. La connaissance d'une langue étrangère ouvre l'accès à d'autres moyens de concevoir le monde et, par conséquent, à une meilleure compréhension de l'autre, à la tolérance.²⁶¹

La *motivation intégrative* est ainsi mise en rapport avec l'enrichissement personnel et social, en mettant l'accent sur l'envie des savoirs sur la civilisation, la culture dans un apprentissage de la langue étrangère. En cette matière, Serge Dreyer propose la notion de *motivation existentielle* qui fait appel à celles de « représentation sociale, de valeur, d'identité et prendre en compte l'environnement socio-économique et politique. »²⁶² Par-là, la motivation d'apprentissage est examinée dans une perspective socioculturelle où les phénomènes complexes des évolutions sociopolitiques sont tenus en compte pour évaluer leurs répercussions sur la motivation particulière des apprenants taïwanais. Comme ce qui est mentionné plus haut, la loi martiale à Taïwan est abolie en 1987, et l'économie taïwanaise prend ensuite son essor dans les années 1980 et 1990 en profitant d'un développement démocratique. Ces conjonctures politique et économique permettent aux Taïwanais de circuler à l'étranger plus librement. Les enfants de cette génération sont nés dans une relative aisance, et se

²⁶¹ Ibid., p. 16.

²⁶² Serge Dreyer, « Apprentissage du français et *motivation existentielle*. Le cas des universités à Taiwan », *Lidil*, 40 | 2009, p. 32

caractérisent par leur plus grande ouverture au monde (Dreyer 2009 : 38). Cependant, certains d'entre eux ressentent un conflit identitaire :

En fait, deux traditions sont en compétition : une tradition chinoise, héritage du gouvernement nationaliste d'avant 1987, et une tradition taïwanaise, concept qui a émergé progressivement depuis 1987. Ce sont deux constructions politiques qui s'opposent mais qui ne proposent, ni l'une ni l'autre, de réponse complète aux évolutions actuelles de la société taïwanaise que connaissent les étudiants.²⁶³

La confrontation des deux traditions cause non seulement un trouble politique qui met perpétuellement le statut de l'île en question – un pays indépendant, souverain ou une province de la Chine, mais aussi un trouble identitaire que subissent les jeunes gens. Lorsque les réfugiés chinois arrivent à Taïwan entre 1949-1953, représentant environ 15% de l'ensemble de population insulaire de huit millions²⁶⁴, ils affirment leur identité en se considérant comme les héritiers de la culture chinoise. En revanche, pour les enfants nés et éduqués sur l'île, leur relation avec la Chine s'affaiblit, et ils ressentent donc un sentiment d'incertitude à l'égard de leur nationalité. La confusion s'accroît dans la fréquence des questions identitaires qui leur sont imposées. De ce fait, une partie du malaise s'exprime, inconsciemment ou pas, par une évasion dans des cultures exotiques. Serge Dreyer qualifie le phénomène de « désirabilité de l'étranger, caractéristique de ces nouvelles générations, valeur qui ne possédait pas de terrain d'expression pour leurs parents »²⁶⁵, comme par exemple la vague des japonophiles et des américanophiles. Dans certaines circonstances, ils sont même reprochés de la xénophilie à l'instar d'un stigmat social.

L'apprentissage du français s'inscrit de la même manière dans cette évolution socio-politique. Les jeunes « conservent certains traits de la société traditionnelle,

²⁶³ Serge Dreyer, « Apprentissage du français et *motivation existentielle*. Le cas des universités à Taiwan », *Lidil*, 40 | 2009, p 38

²⁶⁴ Référons au livre écrit en chinois de Tong Fa LING, intitulé *Le grand refuge de 1949*, publié en 2009, le nombre des réfugiés chinois à Taïwan de 1949 à 1953 se chiffrent environ à 1200,000 qui représentent environ 15% de l'ensemble de la population de huit millions à l'époque. Aujourd'hui, la population taïwanaise compte environ 23, 500,000. (林桶法, 1949 大撤退, 聯經出版社, 2009, p336)

²⁶⁵ Serge Dreyer, « Apprentissage du français et *motivation existentielle*. Le cas des universités à Taiwan », *Lidil*, 40 | 2009, p 39

qu'elle soit chinoise ou taïwanaise, mais l'occidentalisation avancée de Taïwan les amène à développer des valeurs plus individualistes. »²⁶⁶ Ils cherchent effectivement dans la culture française les valeurs susceptibles de compléter ce qui leur paraît insuffisant dans la leur pour se permettre la possibilité d'une autre existence. Cette quête d'une identité renouvelée reflète en effet leur aspiration et leur besoin de réalisation personnelle, et se caractérise par un but inconscient de l'apprentissage comme visant « l'introduction d'un mode de vie plus romantique²⁶⁷ dans le quotidien de la société taïwanaise, jugé trop pragmatique par l'apprenant (*motivation existentielle*) »²⁶⁸.

À ce sujet, l'enquête menée par Dreyer de 1987 à 1999 auprès de 893 étudiants suivant des cours de français en option montre que : 79,1% d'entre eux pensent que les Français savent profiter de la vie ; 54,3% estiment les Français passionnés d'art ; 49,3% considèrent les Français sensibles et raffinés ; 59,4% trouvent romantiques les Français dans les films (2009 : 43). En effet, ces représentations des Français font voir la description de l'identité des sondés, comme ce que Geneviève Zarate souligne dans une perspective de la relation interpersonnelle ou intergroupale :

Les représentations ne sont pas seulement solidaires de la description de l'espace où elles sont produites, elles s'appliquent également aux communautés extérieures aux groupes qui les produisent. Elles aménagent la relation entre le groupe et l'autre et contribuent à nommer l'étranger selon le système de références interne au groupe. À l'instar de toutes les autres formes de représentations, les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit.²⁶⁹

²⁶⁶ Idem.

²⁶⁷ L'image « romantique » de la France et son peuple a également été soulignée dans le sondage que font deux chercheurs japonais et taïwanais en 2000 auprès de la totalité des étudiants de 4^e année dans les quatre départements de français existant à l'époque sur l'île. Parmi les 235 répondants, 56,6% ont appliqué le qualificatif « romantique » aux Français, le mot au premier rang devant largement le deuxième mot « Café » 15,7% et le troisième « Parfum » 15,3%. (Himeta Mariko, Chi Hsin-ping, « Les représentations de la France chez les étudiants taïwanais et japonais », in *Le français, la francophonie et la francophilie en Asie-Pacifique*, Paris, Editions L'Harmattan, 2009, p. 197)

²⁶⁸ Serge Dreyer, « Apprentissage du français et *motivation existentielle*. Le cas des universités à Taiwan », *Lidil*, 40 | 2009, p. 40.

²⁶⁹ Geneviève Zarate, *Représentation de l'étranger et didactique des langues* (1993), Didier, 2015, p. 30.

Les représentations des Français deviennent en l'occurrence des indices révélateurs du « système de références interne » des jeunes taïwanais. Pourtant, ce besoin ou désir culturel pour une construction identitaire n'est pas aussi évident qu'il paraît dans l'apprentissage du français à Taïwan, et par conséquent n'y est pas assez pris en compte. Comme ce qui est exposé plus haut, l'*objectif langagier* fixé par l'enseignant peut se distinguer du *besoin* d'apprentissage de l'élève. Si nous sommes d'accord sur le fait que les étudiants souhaitent améliorer qualitativement leur existence au moyen de la connaissance culturelle liée au savoir encyclopédique sur la France et les Français (Dreyer, 2009 : 40), cette *motivation existentielle* est très différente des *motivations instrumentales* des apprentissages de l'anglais et du japonais, eux-mêmes visent spécifiquement un but professionnel pour répondre à la quantité importante des échanges commerciaux et politiques. A cet égard, Dreyer précise :

Les apprenants de français à Taïwan sont très attirés par la culture française mais en raison de leur *habitus* d'apprentissage de l'anglais, ils éprouvent des difficultés à formuler cet intérêt dans un cours de langue étrangère. Les réponses du type « on est intéressé par la langue » masquent souvent cet intérêt pour les dimensions culturelles qui n'est pas légitimé dans les cours de langue étrangère à Taïwan.²⁷⁰

Le côté pragmatiste de la société taïwanaise n'accorde pas assez de place au capital affectif. Lorsqu'un apprentissage est jugé sans utilité immédiate, il risque d'être relégué au second plan. Dans ce contexte, les apprenants ne sont pas suffisamment sensibilisés aux autres raisons que les *motivations instrumentales ou extrinsèques*. Autrement dit, la valeur intrinsèque d'une culture étrangère et de l'esthétique de la langue cible n'est pas assez soulignée ou approuvée. Enfin, cet *habitus* d'apprentissage pourrait être proposé comme une explication à notre interrogation de départ : Qu'est-ce que signifie la réponse « pas de raison » formulée par une étudiante dans son questionnaire en matière d'intérêt personnel ? Probablement, il sous-entend : « Sans motif légitime pour son utilité, il s'agit plutôt d'un goût personnel lié à la curiosité envers la culture d'autrui. » Cette hypothèse peut se justifier par les autres informations que nous avons relevées de ses réponses : malgré sa difficulté à formuler ses motivations de l'apprentissage, l'étudiante en question exprime tout de même son intérêt envers la

²⁷⁰ Serge Dreyer, « Apprentissage du français et *motivation existentielle*. Le cas des universités à Taiwan », op. cit, pp. 40-41

littéraire française dans l'attente de « comprendre la société français et la population française » et de « développer un esprit critique et indépendant », deux choix cochés dans son questionnaire.

4.4 Le stéréotype et les représentations de la féminité française chez les étudiants sondés

Si nous sommes convenus avec Geneviève Zarate que les représentations de l'Autre servent d'indices révélateurs du « système de références interne » du sujet qui perçoit et interprète, un diagnostic des représentations initiales des apprenants sera indispensable. Notamment dans le cas où la *motivation instrumentale* laisse place à la *motivation intégrative ou existentielle*, le rôle prépondérant que joue l'aspect culturel dans l'apprentissage relie étroitement la question de la motivation à celle de la représentation. Comme l'affirme Danièle Moore : « Ce qui a été longtemps considéré, en termes surtout psychologiques, comme relevant des attitudes ou des motivations individuelles se trouve mis en relation avec les représentations sociales. »²⁷¹ Ainsi, dans le but d'élaborer des démarches pédagogiques destinées à notre public spécifique, nous tentons d'éclaircir d'abord les représentations de la féminité française qui circulent au sein de la communauté. Les données recueillies concernées donneront des pistes pour concevoir la démarche pédagogique intégrant le point de vue des apprenants, mais aussi viseront à être confrontées avec leur représentation actualisée en fin de séquence didactique. L'intérêt pédagogique réside ainsi dans le suivi des changements de représentations, en particulier dans l'évaluation du progrès accompli par les étudiants au bout de cet apprentissage.

Nous tenons également à souligner que l'analyse des données ne porte pas sur l'évaluation des représentations selon les critères du vrai ou faux, sachant que dans les contacts avec l'Autre, on fait souvent appel aux représentations mentales dont les « prototypes »²⁷² résultent de la sélection, de l'encodage, et de la mémorisation des informations sociales de la culture étrangère. Grâce à leur fonctionnalité permettant de

²⁷¹ Danièle Moore (coord.), *Les représentations des langues et leur apprentissage: Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, 2005, p. 9

²⁷² Roy G. D'ANDRADE, *The Development of Cognitive Anthropology*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995, p. 179

classer de massives informations reçues au quotidien, les prototypes nous épargne une existence chaotique, privée de toute organisation mentale (D'Andrade : 1995). Ces impressions simplifiées constituent « un premier pas vers la compréhension de l'environnement et l'établissement de vues claires et significantes », destinées à être ultérieurement révisées et articulées à la lumière d'expériences nouvelles. (Asch 1952 : 235 ; Amossy 1997 :48) C'est pour cette raison qu'elles ne devraient pas être considérées comme des défauts à éradiquer mais comme des perceptions de la réalité sociale ou culturelle servant « de modèles d'actions préétablis »²⁷³ à l'effet de régulariser des interactions sociales.

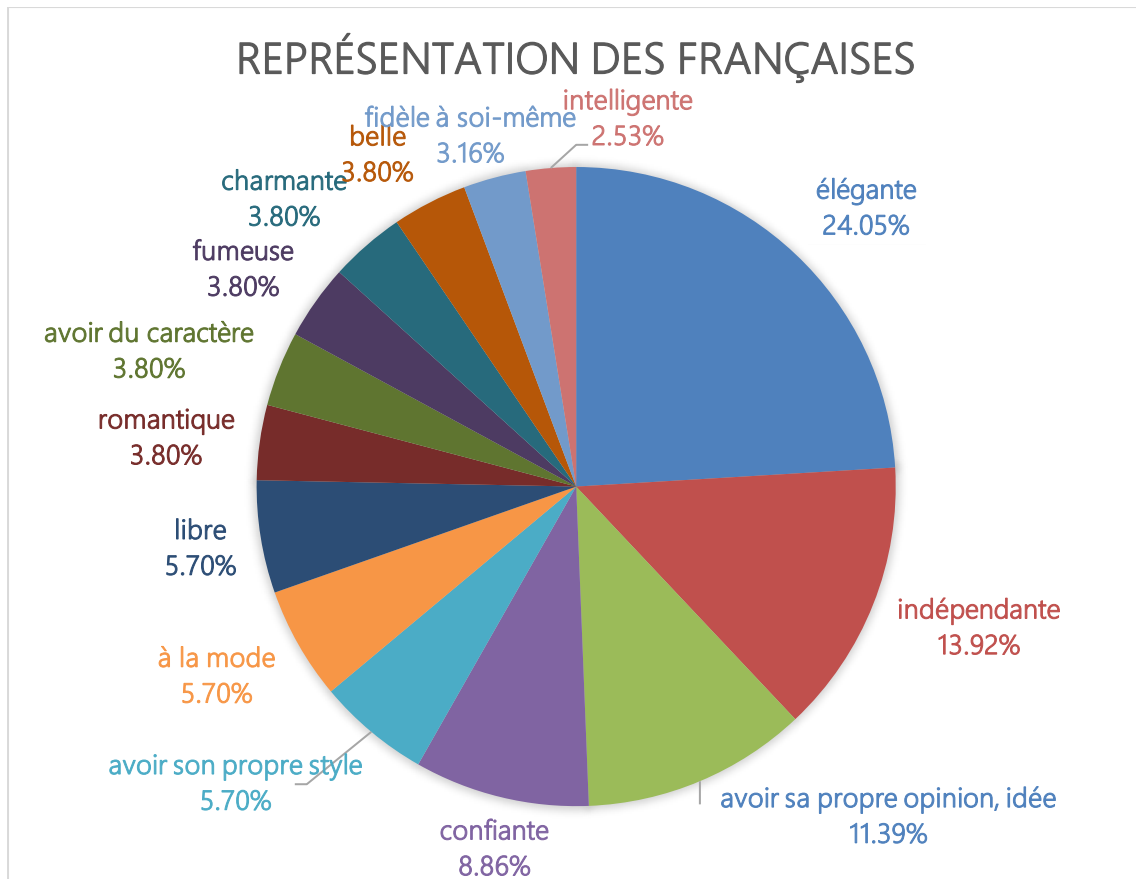
En ce sens, l'objectif didactique consiste à rendre conscients les apprenants de la présence de ces repères cognitifs dans l'interaction avec l'Autre, pour qu'ils puissent se prêter à une reconstruction des représentations internalisées qui ont cependant fait partie des motivations initiales de leur apprentissage. Présentons donc la question concernée qui est intégrée dans la dernière partie de notre questionnaire, formulée de la façon suivante :

12) Quelle est votre représentation de la femme française ?

Une femme française, c'est une femme _____

Voici le résultat de l'enquête présenté sous forme de graphique:

²⁷³ Erving Goffman estime que les représentations de soi et de l'autre sont soumises à la régulation sociale dans le sens où l'activité sociale se réalise à travers « la mise en œuvre de certains rôles de routine, ou modèles d'action préétablis qu'on développe durant une représentation et que l'on peut présenter ou utiliser en d'autres occasions. » (*La Mise en scène de la vie quotidienne. I. La présentation de soi*, Paris, Éditions de Minuit, 1973, p. 23)



Chez les 114 étudiants sondés dont 93% sont des filles et 7% sont des garçons, les dix premiers termes évoqués sur l'ensemble de 58 items sont par ordre décroissant : « élégante » 24,05%, « indépendante » 13,92%, « avoir sa propre opinion, idée » 11%, « confiante », 8,86% « avoir son propre style » 5,70%, « à la mode » 5,70%, « libre » 5,70%, « romantique » 3,80%, « avoir du caractère » 3,80%, « fumeuse » 3,80%. En vue de faciliter l'analyse des données, nous regroupons les dix termes en deux catégories : d'une part, les traits de l'apparence physique tels que « élégante », « avoir son propre style » et « à la mode » ; d'autre part, des traits de caractères tels que « indépendante », « avoir sa propre opinion et idée », « confiante », « libre », « romantique » « avoir du caractère », « fumeuse » (si l'on considère que l'image de la fumeuse renvoie à une libération des carcans féminins, elle se rapprochera des termes « libre » ou « avoir du caractère »).

4.4.1 L'analyse des sources de représentations détectées : « le mécanisme médiatique » et la mythification des féminités

Bien que les étudiants taiwanais n'aient eu que de rares contacts avec des Françaises, leurs connaissances à leur égard ne se réduisent pas à une page blanche. L'emprise des médias sur eux reste prépondérante, notamment dans un pays qui entretient une relation de faible densité avec la France sur les plans économique et politique. La présence physique des Françaises très limitée à Taïwan fait que la conception des représentations est fréquemment basée sur les images médiatisées. En l'occurrence, il n'est pas étonnant de remarquer que parmi les données recueillies se trouvent un certain nombre de conceptions basées sur l'imaginaire collectif, « produits d'une longue mémoire sélective du peuple »²⁷⁴, comme ce que Michelle Sarde souligne : « les clichés n'ont pas débarqué brutalement dans l'inconscient collectif ». Faisant partie du fonds communs, ces images sont transmises d'une génération à l'autre au moyen des différents systèmes de communication (1985 :28). L'idée rejoint la formulation de Christiane Villain-Gandossi qui souligne la circulation des images de l'Autre au moyen de la médiatisation internationale :

L'hypermédiatisation, qui permet à un rythme vertigineux la présence de chaque groupe humain à tous les autres, qui véhicule des images – même virtuelles -, renforce la persistance de stéréotypes, de préjugés, d'images de l'Autre, forgés et charriés par l'Histoire²⁷⁵ depuis des millénaires.²⁷⁶

Dans l'optique de Christiane Villain-Gandossi, la formation du stéréotype pourrait être indépendante de l'expérience individuelle et résulter d'une médiatisation internationale de longue durée. C'est la raison pour laquelle le stéréotype se marque par une « grande résistance aux changements »²⁷⁷. Ainsi, si nous sommes d'accord avec le fait que les médias proposent une accélération rapide de la mise en contact entre différentes communautés, il faut par ailleurs souligner que le stéréotype joue également un rôle crucial dans le fonctionnement des médias au sein d'un même peuple. Comme

²⁷⁴ Michèle Sarde, *Regard sur les Françaises Xe-XXe siècle*, Paris, Stock, 1985, p. 28.

²⁷⁵ Selon Ladmiral et Lipiansky dans *La communication interculturelle* (1989), les représentations sociales ne résultent pas seulement des perceptions et des projections individuelles mais s'ancrent aussi dans un imaginaire social, fruit de l'Histoire des rapports entre groupes appartenant à des cultures différentes.

²⁷⁶ Christiane Villain-Gandossi, « La genèse des stéréotypes dans les jeux de l'identité Nord-Sud », in *Stéréotypes dans les relations Nord-Sud*, *Hermès*, n°30, 2001, p. 29

²⁷⁷ *Ibid.*, p. 28.

ce que souligne Michèle Sarde, le « mécanisme médiatique »²⁷⁸ va souvent de pair avec la mythification, tant que l'image confectionnée ne s'identifie pas au stéréotype de la mémoire collective, le mécanisme va se gripper, la communication se trouvera alors dans une rupture, déconnectée avec le public (1985 : 30-31). À propos de cette grande résistance aux changements, Anne Higonnet propose des explications d'ordre esthétique :

On ne pouvait échapper aux images stéréotypées de sexes, parce que les moyens de reproduction industriels diffusaient très largement les images d'une certaine modernité féminine, parce que l'art jouissait d'un immense prestige culturel, et aussi parce que les définitions visuelles de la féminité impliquaient les notions de beauté et de plaisir.²⁷⁹

Ainsi, les moyens de reproduction industriels font circuler, à l'échelle internationale, des notions de beauté et de plaisir en déterminant la « modernité féminité ». C'est la raison pour laquelle les représentations des Françaises chez les étudiants taïwanais ne sont pas éloignées des images proposées par les médias : « élégante » 24,05%, « avoir son propre style » 5,70%, « à la mode » 5,70%, principalement conçues lors de la lecture des revues féminines et/ou du visionnage des films (anglophones et français, puisque les images des Françaises apparaissent également dans des films anglophones, et de cette manière, la francité circule dans de grandes productions cinématographiques internationales). Les deux vecteurs médiatiques constituent ainsi les sources principales de la féminité française pour les étudiants taïwanais. Rappelons que malgré le peu d'échanges commerciaux et politiques entre les deux pays, le nombre des films français projetés à Taïwan occupe la troisième place sur le marché du cinéma après les films américains et japonais (tableau 2), ce qui témoigne du vif intérêt des Taïwanais envers la culture cible.

²⁷⁸ Pour illustrer cette idée, Michèle Sarde recourt à l'exemple de l'échec de la campagne publicitaire qu'a lancée l'Office Nationale du tourisme française en 1974. Dans cette publicité animée par Brigitte Bardot, le stéréotype qu'a eu le public sur cette vedette n'était pas assuré. L'image de sex-appeal de Brigitte Bardot. était remplacée par l'image d'une femme avec un petit air réservé et vêtue dans une tenue classique, ce qui était à l'encontre de l'attente du public et par conséquent entraînait l'échec de la campagne publicitaire. (*Regard sur les Françaises Xe-XXe siècle*, op. cit, 1985, pp. 30-31)

²⁷⁹ Anne Higonnet, « Femmes, images et représentations », in Françoise Thébaud (dir.), *Histoire des femmes en Occident, V*, éditions Plon, 1992, p. 330

Selon Michel Sarde dans l'ouvrage *Regard sur les Françaises*, « Esclaves du fameux *goût français*, les Françaises participent de cette mythologie qui leur assigne un rôle nécessaire dans le sport national du *savoir – s'habiller* »²⁸⁰. Sur l'île, ce savoir vestimentaire « à la française » se diffuse non seulement par le biais des supports audiovisuels, mais aussi par la presse féminine, à savoir, les revues telles que *Elle*, *Mairie Claire*, *Figaro Madame*²⁸¹. Selon les statistiques²⁸² publiées sur le site de Kingstone Bookstore (la plus grande chaîne de librairie taïwanaise), les ventes de *Marie Claire* se situent en deuxième place avant celles d'*Elle* en troisième parmi toutes sortes²⁸³ de magazines vendus sur le marché taïwanais en 2016. Cela prouve la popularité de la mode française et son influence considérable sur la vision esthétique des Taïwanaises. En illustrant les façons de s'habiller « chic à la française », les photos montrent une grande variété de styles vestimentaires, qui va de ceux des mannequins de haute couture à ceux des femmes dans des rues parisiennes. Ainsi, les revues font partie des sources incontournables des représentations de la femme française perçue par les Taïwanaises comme étant « élégante », « à la mode » et ayant « son propre style ».

Au-delà de l'apparence physique, la presse féminine façonne également des idéaux féminins, modèles reflétant les attentes des hommes mais aussi celles des femmes sur elles-mêmes. Ces idéaux féminins ne sont pas créés sans provoquer les réactions violentes de la critique féministe. En cette matière, la polémique sur le rapport des images idéalisées dans la presse féminine avec la construction identitaire des femmes peut remonter aux années 1970. Avec le développement du féminisme, la presse féminine était critiquée pour son exploitation commerciale des images de femmes présentées comme un objet. L'objectification de la femme au moyen de la presse féminine a été soulignée dans l'ouvrage *Decoding Advertisements, Ideology and*

²⁸⁰ Michèle Sarde, *Regard sur les Françaises Xe-XXe siècle*, op, cit, 1985, p. 35

²⁸¹ Ces revues sont toutes en version chinoise, c'est-à-dire, elles intègrent non seulement des articles traduits du français au chinois, mais aussi des thèmes conçus par leur agence taïwanaise pour le lectorat local. Par ailleurs, il existe également *Vogue* en version française. Cette revue féminine d'origine américaine est publiée dans une vingtaine de pays. Renommée pour son contenu riche en haute couture, la version française est appréciée des Taïwanaises. Bien que ses articles soient écrits en français, le contenu est principalement illustré par des photographies, ce qui le rend accessible au lectorat taïwanais.

²⁸² Les données affichés sur leur site internet : http://www.kingstone.com.tw/about/about_magBestSeller.asp, consulté le 28/10/2016.

²⁸³ Il comprend les magazines de mode, de nourriture, de commerce, de voyage, de voiture etc.

*Meaning in Advertising*²⁸⁴ de Judith Williamson. En recourant aux travaux sémiologiques de Barthe et à la critique marxiste liée à la marchandisation de la société capitaliste, elle analyse les manières dont le système publicitaire contribue à la mythification de sa marchandise. La publicité est ainsi considérée comme une machine de l'autorité patriarcale dans le sens où elle copie, diffuse, renforce la supériorité du sexe masculin en commercialisant l'image de la femme. C'est pourquoi dans le système commercial, l'image de la femme est à la fois la marchandise et le signe culturel. Cette marchandisation relève, selon Judith Williamson, du complot capitaliste visant à opprimer et enfermer la femme dans des images idéalisées.

Dans la lignée de Williamson, la chercheuse taïwanaise GU Yu-Zhen s'intéresse à analyser des images de Taïwanaises dans la publicité télévisée (1991)²⁸⁵. D'après elle, les significations de la féminité publicitaire repose sur le mythe : « la place de l'homme est à l'extérieur tandis que celle de la femme est à la maison. »²⁸⁶ Le slogan renferme en réalité la femme dans le carcan familial. De cette manière, le système de signes et de significations conçu dans la publicité révèle son emprise sur le corpus féminin représenté comme l'objet sexuel de l'homme ou comme la marchandise au gré du système de valeur patriarcal (1991: 53). Or, Janice Winship (1987) adopte un autre point de vue en estimant que la lecture des revues féminines procure un plaisir qui ne se lie pas forcément à la consommation des marchandises proposées mais au fantasme que suscitent ces représentations de femmes « modernes ». En effet, les images des femmes à la fois indépendantes, compétentes et attirantes accordent aux lectrices un moment d'évasion où elles peuvent rêver d'une autre existence²⁸⁷.

Le constat est partagé par Shu-Li CHANG (1994) qui considère le fantasme en question comme un signe révélateur de la quête identitaire du lectorat féminin. Pour cette universitaire taïwanaise, l'important c'est de savoir comment le fantasme suscité

²⁸⁴ Judith Williamson, *Decoding Advertisements, Ideology and Meaning in Advertising*, London: Marion Boyars, 1976

²⁸⁵ 顧玉珍, 「解讀電視廣告中的女性意涵」, *歷史月刊*, 第 63 期, 1991, 53 頁 (Yu-Zhen GU, « L'interprétation des significations des images des femmes dans des publicités télévisées », dans la revue mensuelle *Histoire* N° 63, 1991)

²⁸⁶ Idem, la phrase d'origine en chinois est : 「男主外, 女主內」

²⁸⁷ Janice Winship, *Inside Women's Magazines*, London: Pandora, 1987.

par les images de femmes « modernes » se relie à la vie matérielle des lectrices, et comment ce rapport particulier leur permet de se redéfinir et se libérer de la doxa : « la femme est née pour être une femme avec la féminité ».²⁸⁸ C'est ainsi qu'elle estime qu'il n'existe pas une relation par défaut entre les revues féminines et la propagande de l'autorité patriarcale, d'autant plus que les lectrices ne sont pas des réceptrices passives mais se dotent de leur propre discernement. La lecture des revues féminines renvoie en effet à un « braconnage avec un but déterminé »²⁸⁹, dans le sens où les lectrices choisissent intentionnellement les images qui leur conviennent. C'est-à-dire, en feuillant les pages, elles vivent divers degrés de « l'affirmation », de la « remise en cause », du « renforcement » et de la « réécriture » identitaire que suscitent les images représentées. (Shu-Li CHANG 1994 : 116) C'est pourquoi l'interprétation de la revue féminine devrait se faire de divers points de vue pour mieux saisir la manifestation polysémique d'activités culturelles²⁹⁰.

4.4.2 Les représentations des féminités françaises chez les étudiants sondés : la révélation de la représentation de soi ?

En partageant l'avis de Janice Winship (1987) et Shu-Li CHANG (1994), nous nous demandons quel fantasme se susciterait chez les étudiants dans leur lecture des revues féminines. Quel serait le rapport de ce fantasme avec leur construction identitaire ? Selon le résultat du sondage, 13,92% des étudiants associent l'adjectif « indépendante » aux Françaises ; 11% « avoir sa propre opinion, idée » ; 8,86% « confiante » ; 5,70% « libre » ; 3,80% « romantique » ; 3,80% « avoir du caractère ». Ce choix intentionnel révèle-t-il le fantasme des élèves dans leurs représentations de l'Autre, et par conséquent révèle-t-il leur désir d'un autre visage que le leur ? Il n'est

²⁸⁸ La phrase d'origine en chinois est : 「女人生而為女人，就要有女人味」張淑麗，「解構與建構之後：女性雜誌、女性主義與大眾文化研究」，*中外文學*，第2期，1994，p. 115. (Shu-Li CHANG, «Beyond Interpellation and/or Resistance?: Women's Magazines, Feminist Theory and Cultural Studies », *Chinese and Foreign Literature*, N°2, 1994, p. 115)

²⁸⁹ Le mot d'origine en chinois est «有目的的竊用» au sens du terme en anglais « purposeful poaching ». (Ibid., p. 116).

²⁹⁰ D'après Shu-Li CHANG, l'interprétation d'activités culturelles devrait renvoyer en même temps à la relation de la culture avec l'économie, à l'intervention de la marchandise capitaliste, à l'orientation de la consommation, aux expériences quotidiennes, aux états d'âme quotidiens, et aux plaisirs quotidiens. L'enchevêtrement de ces paramètres affaiblit le rapport direct du patriarcat avec la presse féminine. (Ibid., p. 116)

pas difficile de remarquer que ces images de l'Autre se différencient des images traditionnelles de soi qui se caractérisent conventionnellement par les adjectifs tels que « tendre » « gentille » « avenante » et « polie ». Celles-ci inculquées d'une génération à l'autre peuvent trouver leur origine dans l'éducation des filles sous la colonisation japonaise. A l'époque, des colonisateurs ont considéré les femmes locales comme des « incultes » et des « sauvages » qui nécessitaient une rééducation à « la façon japonaise ». Cette doxa est soulignée dans l'article « Le décret du nouveau programme de l'éducation et l'avenir des femmes insulaires » de ZENNSENN Zi, le directeur japonais du lycée Changhua (une commune taïwanaise), publié en 1922 dans la revue *L'Éducation de Taïwan* :

Au regard de la nature des femmes locales, n'importe qui peut remarquer de suite leur sauvagerie comme le défaut principal. Cela révèle le fait que ces femmes misérables sont mises pendant longtemps dans un état inculte.²⁹¹ (Traduction du chinois en français pour nous)

C'est la raison pour laquelle ZENNSENN Zi a œuvré à la mise en place dans son établissement d'une formation visant à former les femmes « tendres, gentilles, avenantes, polies et courtoises »²⁹² (mots traduits du chinois au français par nous). Les gens ayant cette sorte d'idéologie n'étaient pas minoritaires, en effet, dès le début de la colonisation, le gouvernement japonais a pris conscience de l'importance de l'éducation des femmes locales. Ayant beaucoup investi dans l'éducation des hommes, il ne voulait pas que l'effet soit diminué à cause des contacts entre les hommes et leur femme au sein de la famille. Si leur mère et épouse ne comprennent pas la nouvelle éducation qu'ils ont reçu, elles peuvent devenir « des forces destructives », « représentantes de l'ancienne civilisation »²⁹³, « les perturbatrices de la gestion du

²⁹¹ ZENNSENN Zi (1922 : 56-59) cité par HONG Yu-ru dans *l'Histoire des Taïwanaises aux temps modernes*, Presse de l'Université Nationale de Taïwan, Taipei, 2017, p. 199. (洪郁如, 台灣近代女性史, 台北, 台大出版中心, 2017, 450 頁)

²⁹² Idem.

²⁹³ KOUBOKU Heitairou, « L'essai sur l'éducation des femmes insulaires » dans la revue de *l'Association de l'Éducation de Taïwan*, n° 70, 1908, p 18-21 (cité par Rong Yu-ru dans *l'Histoire des Taïwanaises aux temps modernes*, p87)

territoire taïwanais »²⁹⁴ qui contaminent l'éducation reçue des hommes (RONG 2017 : 85-87). C'est ainsi que le gouvernement japonais envoyait les femmes à l'école pour leur apprendre à devenir une « épouse dévouée et mère aimante », prêtes à renforcer des intérêts familial et national (RONG 2017 : 151-153). Par conséquent, les idéaux promus par l'instruction japonaise durant cinquante ans de colonisation se sont ainsi ancrés dans l'esprit des Taïwanaises, peu importe que les valeurs transmises soient conformes ou pas à leurs attentes initiales envers elles-mêmes.

En comparant les images de soi avec celles de l'Autre, nous pouvons en constater un écart qui souligne les valeurs qui ne sont pas mises en avant dans la tradition locale. L'écart également aperçu par certains étudiants dont les réponses au questionnaire peuvent en témoigner :

Réponse concernée	Profil de l'étudiante
En comparaison avec les Taïwanaises, les Françaises sont plus libres, tiennent davantage à leurs sentiments, à leurs propres idées, et sont aussi plus autonomes. Bien entendu, cela les rend parfois plus individualistes, mais je ne pense pas que c'est une mauvaise chose. Parce que les Françaises ont l'amour de soi qui va souvent de pair avec le caprice et la désinvolture, et c'est ce qui les rend charmantes. (traduit du chinois au français par nous)	Dans le questionnaire, l'étudiante PT 2 ²⁹⁵ née en 1991 exprime sa motivation de l'apprentissage du français liée à la curiosité vers la langue française, ainsi qu'à l'intérêt personnel d'aller en France pour voir les champs de lavandes. Avec le niveau B1, elle est également intéressée par la littérature française tant pour comprendre la société française et son peuple que pour découvrir de nouveaux procédés littéraires. Son roman préféré est <i>Bonjour tristesse</i> , ce qui n'est

²⁹⁴ KOUBOKU Heitairou, « L'essai sur l'éducation des femmes insulaires » dans la revue de *l'Association de l'Education de Taïwan*, op, cit, p 32 (cité par Rong Yu-ru dans *l'Histoire des Taïwanaises aux temps modernes*, p85)

²⁹⁵ Rappelons que pour analyser des représentations du personnage chez les étudiants sondés (cf. § 6), nous avons décidé de regrouper l'ensemble des réponses sur trois axes (l'axe psycho-affectif, l'axe poétique, et l'axe culturel et anthropologique) en attribuant à chaque étudiant une initiale numérotée selon l'axe auquel sa réponse se relie. Par exemple, AF pour l'axe psycho-affectif, PT pour l'axe poétique, et CA pour l'axe culturel et anthropologique, ainsi que R pour ceux qui n'ont pas exprimé leur conception du personnage.

	pas sans conséquence sur ses représentations des Françaises.
Très à la mode, créatives, indépendantes, dissemblables aux Taïwanaises, les Françaises ont leurs opinions sur toutes choses.	L'étudiante R34 née en 1993 est bien celle qui souligne « pas de raison » pour sa motivation de l'apprentissage du français. Néanmoins, avec le niveau B1, elle exprime son intérêt pour la littérature française tant pour comprendre la société française et son peuple que pour développer un esprit critique et indépendant.
Les Françaises ne sont pas traditionnelles comme les Asiatiques et ont leur idée propre et osent exprimer leur pensée.	L'étudiante CA 26 née en 1992 exprime dans son questionnaire sa motivation de l'apprentissage liée à l'intérêt personnel de l'amour qu'elle porte pour les films français. Avec le niveau A2, elle n'est pas très intéressée par la littérature française en raison du manque de guide de lecture.

Le classement des représentations de soi et de l'Autre est dans l'optique de Geneviève Zarate comme un premier pas vers la reconnaissance de la réalité étrangère : « comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre » (1995 : 37). À la lumière de notre tableau, nous pouvons remarquer un lien étroit entre la sensibilité anthropologique qu'ils démontrent dans leur comparaison et l'intérêt culturel qu'ils portent pour cette langue. Le regard comparatif souligne leur réflexion sur les traits distinctifs d'un peuple et sur la question identitaire, et reflète leur « système de références interne » qui traduit un désir d'une identité renouvelée.

L'idée peut en plus se justifier par l'analogie entre leurs représentations des Françaises et leurs personnages préférés. À titre d'exemple, l'étudiante AF 5²⁹⁶ qui apprécie le roman *L'élégance du hérisson* trouve la Française « élégante, belle ». La conception de l'image pourrait également être influencée par son personnage préféré qu'est l'héroïne de *Boule du suif*, au sujet de laquelle elle précise que « malgré sa prostitution, Élisabeth est plus noble que les aristocrates et les religieuses dans la nouvelle ». Le personnage permet, à son avis, de voir le reflet de l'auteur, et même celui du lecteur. En outre, l'étudiante AF 15²⁹⁷ trouvant la Française « charmante, indépendante » précise que son roman préféré est *Bonjour tristesse* en raison de l'histoire d'amour et des personnages variés du roman. En soulignant que « les personnages reflètent les gens dans la réalité », elle exprime son attachement à l'héroïne Cécile, ce qui est partagé par une autre élève qui la considère comme son personnage préféré et se représente la Française comme « une femme ayant du caractère ». A cela s'ajoute un autre regard sur les Françaises, souligné dans le questionnaire de l'étudiante CA 19²⁹⁸ qui décrit la femme française comme une femme « persévérante, {qui} ne cède pas au destin ». L'image correspond bien à son personnage préféré - Fantine des *Misérables*, sur laquelle elle écrit : « Ses sentiments délicats rendent l'histoire encore plus triste. Bien qu'elle soit morte au début de l'histoire, son esprit traverse tout le roman. »

En outre, l'étudiante AF 17²⁹⁹ estime la femme française « libre, et courageuse, incontrôlable et mystérieuse, prendre l'initiative, fière et confiante » (traduit du chinois

²⁹⁶ Sans préciser la date de naissance, elle s'intéresse à la littérature française en souhaitant pouvoir comprendre la société française et son peuple, ainsi que pour développer un esprit critique et indépendant. Elle précise aussi la raison pour laquelle elle s'intéresse au roman *L'élégance du hérisson* : les deux héroïnes sont au-delà des stéréotypes sociaux de leur classe, ce qui l'incite à poursuivre la lecture.

²⁹⁷ Née en 1993, ayant un niveau de français B1, elle apprend le français en raison de l'intérêt professionnel et de l'intérêt personnel (langues, cultures). Intéressée par la littérature française, elle la considère comme un moyen de développer un esprit critique et indépendant, et de découvrir de nouveaux procédés littéraires, ainsi que de s'évader dans un autre monde.

²⁹⁸ La date de naissance manque, et le niveau de français est non évalué, sa motivation de l'apprentissage porte sur l'intérêt professionnel, et elle exprime son détachement de la littérature en raison des difficultés linguistiques. Dans le nombre très limité de ses romans lus, *les Misérables* est son préféré, elle l'a lu d'abord en version chinoise avant d'aborder la version française en classe.

²⁹⁹ Son niveau de français est non évalué, elle n'est pas intéressée par la littérature française en raison de l'incompréhension du récit littéraire à cause des différences culturelles. Elle préfère lire l'essai que les autres genres littéraires.

au français par nous). Elle est beaucoup marquée par Carmen dans la lecture du roman éponyme. En effet, ce n'est pas la seule élève qui considère Carmen comme une Française malgré son origine gitane et son histoire se déroulant en Espagne. Dans des questionnaires récupérés, les élèves l'ayant comme le personnage préféré ont tendance à se représenter la Française comme une femme « indépendante, et libre ». Il est possible que cette confusion ethnique vienne du fait que l'auteur du récit soit français, et que l'histoire s'écrive en français. De même pour le cas d'Esméralda dans le roman *Notre Dame de Paris*, lorsqu'elle est désignée comme son personnage préféré, cette femme française est représentée comme une femme « élégante », capable « d'exprimer son opinion directement », c'est bien le cas de l'étudiante AF 4³⁰⁰. En somme, ces exemples montrent combien les qualités des héroïnes soulignées par les étudiants se différent de celles valorisées dans leur culture d'origine, et combien les images des femmes brossées dans la littérature française influence leurs représentations des étrangères, notamment dans un pays marqué par l'absence physique de ces dernières, ce qui accentue d'autant plus leur curiosité envers le peuple et la culture cible.

Dans l'article « Les représentations de la France chez les étudiants taiwanais et japonais », Himeta Mariko et Chi Hsin-ping soulignent que « les adjectifs qu'ils (les étudiants enquêtés) associent aux Français (fiers, élégants, bons vivants) sont des termes qui expriment l'admiration pour des personnes censées réaliser ce qu'on estime assez difficile de faire soi-même. »³⁰¹. Il en va de même pour nos étudiants sondés parmi lesquels rares sont ceux qui soulignent le côté contestable des images des Françaises comme Michèle Sarde les présente dans l'ouvrage *Regard sur les Françaises* : « petite, chatte, femme-enfant, femme fatale, prostituée, maîtresse, séduisante, élégante, expérimentée, sensuelle, sexy, amoral, soumise »³⁰². Cela témoigne, de la part des étudiants, d'une attitude francophile qui peut être, selon Himeta

³⁰⁰ Née en 1992, son niveau du français n'est pas encore évalué, elle apprend le français par curiosité envers cette langue, mais elle souligne également son détachement de la littérature française en raison des difficultés linguistiques qu'elle rencontre dans la lecture. L'intérêt de l'étude du personnage réside pour elle dans la compréhension des sentiments humains.

³⁰¹ Himeta Mariko, Chi Hsin-ping, « Les représentations de la France chez les étudiants taiwanais et japonais », in *Le français, la francophonie et la francophilie en Asie-Pacifique*, Paris, Editions L'Harmattan, 2009, p. 195

³⁰² Michèle Sarde, *Regard sur les Françaises Xe-XXe siècle*, Paris, Editions Stock, 1985, p. 28

Mariko, à leur insu, mais les guide toutefois dans leur apprentissage du français (2009 :194).

4.4.3 La réflexion sur la question identitaire à travers un projet d'écriture sur l'Autre

En matière de didactique des langues étrangères, Byram et Zarate reconnaissent le lien fort entre les « attitudes vis-à-vis de la différence culturelle » et les « processus d'affirmation identitaire »³⁰³, si bien qu'ils promeuvent une démarche pédagogique d'ouverture à l'autre, visant à amener les élèves à s'éveiller à leurs représentations de l'étranger en relevant les valeurs différentes des leurs, et de cette manière à s'interroger sur les caractéristiques de leur propre identité. Il s'agit par-là d'un développement de la compétence interculturelle à laquelle le Conseil de l'Europe attache une importance particulière. A ce sujet, Belén Artuñedo Guillén estime que « l'emploi du texte littéraire en français dans la classe de FLE permet de travailler la découverte interculturelle à travers le potentiel de connaissances ethnographiques et d'attitudes socio-affectives qu'il mobilise. »³⁰⁴ Il s'agit par-là d'une démarche comparative basée sur la confrontation des représentations afin de problématiser la relation entre culturel maternelle et culture cible.

Dans notre optique, la confrontation des représentations de soi et de l'autre peut d'autant plus se renforcer dans la pratique de l'écriture sur le thème concerné. L'hypothèse est formulée pour plusieurs raisons. Le projet d'écriture sur la féminité des années 1920 que nous avons mis en place dans une classe de FLE permet, tout d'abord, de faire réfléchir les élèves sur la question d'identité. Le recours à la féminité d'un temps passé incite les élèves à s'interroger sur l'embryon des images des Françaises contemporaines à des fins comparatives. D'après Geneviève Zarate, « La déconstruction des représentations ne peut être envisagée sans faire appel à la dimension historique. La durée restitue l'évolution, là où le regard contemporain ne

³⁰³ Byram, M. & Zarate, G., *Les jeunes confrontés à la différence, Des propositions de formation*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1996, p. 9.

³⁰⁴ Belén Artuñedo Guillén, « La "littérature-monde" dans la classe de FLE : passage culturel et réflexion sur la langue », *Synergies Espagne n° 2 – 2009*, p. 238.

perçoit qu'immobilité. »³⁰⁵. L'évolution diachronique pourrait se marquer par une disparité des représentations du passé et du présent. Il faudrait souligner que les images brossées dans les cinq romans³⁰⁶ étudiés en classe s'avèrent très différentes de celles décrites dans les questionnaires des étudiants. La disparité flagrante permet aux élèves de se sensibiliser à des phénomènes qui échappent à l'immédiateté du regard et qui prennent leur sens dans la longue durée. De cette manière, les élèves tirent profit de la confrontation des conditions des vies d'antan et d'aujourd'hui, tout en procédant à une construction identitaire.

Au niveau de la structuration du récit, l'exigence de la cohérence narrative demande aux élèves une réflexion plus profonde sur l'impact du fonctionnement social sur la construction identitaire des femmes. Comment lier le cadre spatio-temporel, le parcours de l'héroïne, et le message qu'ils veulent transmettre au lecteur ? Cela devient ainsi un projet à envisager en amont, durant et après le premier jet d'écriture. Ainsi, les représentations initiales des élèves s'actualisent au fur et à mesure de l'acquisition de nouvelles connaissances liées au thème dans le cours et le travail de documentation. L'objectif culturel de cette sensibilisation à la question de genre est de conduire les élèves à franchir le premier regard stéréotypé sur la Française pour qu'ils puissent l'étudier dans l'ensemble des traits culturels qui la façonnent³⁰⁷. Ainsi, la mise en avant de la complexité des facteurs socioculturels permet aux élèves de prendre garde au sentiment ethnocentrique dans l'interprétation des images de l'autre. Il s'agit précisément de les conduire à saisir la logique interne de la culture cible en cherchant les explications des phénomènes à partir de la situation définie dans le temps et dans l'espace.

³⁰⁵ Geneviève Zarate, *Représentation de l'étranger et didactique des langues* (1993), Didier, 2015, p. 74.

³⁰⁶ Le corpus étudié en classe est suivant : *Thérèse Desqueyroux* de François Mauriac (1929) ; *L'allure de Chanel* de Paul Morand (1976) ; *Lambeaux* de Charles Juliet (1995) ; *La Garçonne* de Victor Margueritte (1922) ; *Mistou (Comment l'esprit vient aux filles)* de Colette (1919). Nous allons les présenter d'une façon plus détaillée dans la troisième partie de la présente thèse.

³⁰⁷ A ce sujet, nous pensons à la narratologie féministe, un courant des narratologies postclassiques, qui s'intéresse aux relations de pouvoir impliquant l'écrivaine, le lecteur et le texte. Comme par exemple les conventions complexes et changements sociaux qui déterminent les structures narratives et l'écriture féminine. Par cette approche, Lanser Susan Sniader s'interroge sur « l'intersection entre l'identité sociale et forme textuelle en interprétant certains aspects de la voix narrative comme un lieu critique du point de vue idéologique. » (Lanser cité par Ansgar Nünning dans « Narratologie ou narratologies ? Un état des lieux développements récents : propositions pour de futurs usages du terme » in *Narratologie contemporaines*, Edition des archives contemporaines, 2010, p27)

A partir de ces démarches didactiques, nous souhaitons que les élèves ne s'arrêtent pas sur les images stéréotypées du sujet que nous avons remarquées dans les questionnaires recueillis, et prennent garde de ne pas appliquer leur propre échelle de valeurs dans l'évaluation des faits culturels de l'Autre.