

Comment une langue polycentrique est-elle enseignée à des étudiant·es plurilingues dans les universités françaises ? Le cas du « chinois » comme langue étrangère

CHEN Yan-Zhen 陳沿蓁

UR 24142 Plurielles, Université Bordeaux Montaigne

Maîtresse de conférences en chinois moderne à l'université Bordeaux Montaigne (UR 24142), Yan-Zhen CHEN travaille en sociolinguistique et en didactique du plurilinguisme et du chinois langue étrangère. Elle interroge les politiques linguistiques à l'aune des langues comme ressources en formation : usage, transmission, légitimation ou mise à l'écart.

Résumé

Cet article analyse l'enseignement du chinois standard, langue polycentrique, dans les universités françaises auprès d'étudiant·es plurilingues. En articulant cadrage sociolinguistique, étude des maquettes LLCER/LEA (Langues, littératures, civilisations étrangères et régionales/Langues étrangères appliquées) et enquête qualitative auprès d'enseignant·es-chercheur·es, il montre comment la standardisation selon les États (République populaire de Chine-RPC, Taïwan, diasporas) et les contraintes de formation conduisent souvent à privilégier une norme graphique et phonétique au détriment de la diversité des pratiques sinophones. L'article mobilise la compétence plurilingue et pluriculturelle, le translanguaging et la transculturalité pour défendre une approche qui explicite la pluralité des normes et vise la transférabilité des savoirs, afin de développer la capacité des étudiant·es à naviguer entre les variétés du chinois standard.

Mots-clés : chinois standard, compétence plurilingue et pluriculturelle, contexte français, diversité linguistique et culturelle, enseignement du chinois langue étrangère, enseignement supérieur, politique linguistique, transculturalité, translanguaging.

How Is a Polycentric Language Taught to Plurilingual Students in French Universities? The Case of "Chinese" as a Foreign Language

Abstract: This article analyzes the teaching of polycentric Standard Chinese to plurilingual students in French universities. Combining a sociolinguistic framing with an analysis of LLCER/LEA curricula and interviews with university teachers, it shows how state-based standardization (People's Republic of China, Taiwan, diasporas) and institutional constraints often narrow instruction to a single graphic and phonetic norm despite the diversity of sinophone practices. Mobilizing plurilingual and pluricultural competence, translanguaging, and transculturality, it advocates an approach that foregrounds variation from the outset and targets transferability, so learners can navigate multiple norms across sinophone spaces.

Keywords: French context, higher education, language policy, linguistic and cultural diversity, plurilingual and pluricultural competence, Standard Chinese, teaching Chinese as a foreign language, transculturality, translanguaging.

Introduction

À l'intersection de la sociolinguistique et de la didactique des langues, cette étude examine une problématique encore peu travaillée en chinois langue étrangère : l'enseignement du chinois standard, langue polycentrique, à des étudiant·es plurilingues dans le contexte universitaire français. Elle souligne les enjeux linguistiques et culturels liés à cet enseignement et mobilise une perspective transculturelle pour en rendre compte. Dans cet article, le terme « chinois standard » sera privilégié par rapport à ceux de « chinois » ou de « mandarin ». Ce choix terminologique est justifié dans la première section.

L'article s'ouvre sur un cadrage des réalités linguistiques des aires sinophones et de l'enseignement du chinois standard à l'université en France. Il présente ensuite les cadres théorique et méthodologique avant d'analyser des exemples discursifs et d'en discuter les implications au regard de la problématique.

Contexte sociolinguistique

On entend fréquemment que « le » chinois, ou le mandarin, serait « la » langue maternelle la plus parlée au monde¹ (l'usage du singulier est révélateur). Le rapport annuel *Repères et*

1 Cf. CGTN Français, 2021, « Journée de la langue chinoise des Nations unies : le chinois comme langue d'espoir et de prospérité », *Le Figaro*, [<https://www.lefigaro.fr/international/journee-de-la-langue-chinoise-des-nations-unies-le-chinois-comme-langue-d-espoir-et-de-prosperte-20210420>] ; Marine Jeannin, 2022, « Le Ghana veut

références statistiques (RERS) du ministère de l'Éducation nationale indique que, dans l'enseignement secondaire, le « chinois » constitue la cinquième langue étrangère la plus étudiée². Dès lors, une question se pose : parle-t-on véritablement de la même langue dans ces différentes occurrences ?

Employé sans précision, le terme « chinois » pose plusieurs problèmes d'interprétation. Dans le seul cadre de la République populaire de Chine (RPC), considérer le chinois comme « la langue » des Chinois revient à aplanir une réalité pourtant plurilingue. En RPC, on y trouve des langues relevant de différentes familles, notamment sino-tibétaines³ et altaïques⁴. Dans la famille sino-tibétaine, les langues sinitiques⁵ constituent un ensemble de langues et de variétés régionales à très large diffusion. Il s'agit de cette branche dont le nombre de locuteur·rices en fait la langue maternelle la plus parlée au monde. Selon Marie-Claude Paris⁶ et Alain Peyraube⁷, les langues sinitiques ne sont pas intercompréhensibles à l'oral. Le « chinois » de l'usage courant, souvent assimilé au « mandarin », correspond en réalité à une variété particulière, ici appelée « chinois standard ». L'article porte sur cette variété, entendue comme un ensemble polycentrique de normes nationales. En RPC, la diffusion du chinois standard est élevée, bien que des écarts de maîtrise persistent selon les indicateurs officiels⁸.

intégrer le mandarin à son cursus scolaire », *Le Monde*, [https://www.lemonde.fr/afrique/article/2022/09/14/le-ghana-veut-integrer-le-mandarin-a-son-cursus-scolaire_6141623_3212.html].

2 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2017, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche : RERS 2017*, [<http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-referencesstatistiques.html>].

3 Alain Peyraube, 2011, « Les langues sino-tibétaines », in Emilio Bonvini, Joëlle Busuttil et Alain Peyraube (dir.), *Dictionnaire des langues*, Paris, Presses universitaires de France, p. 977-978.

4 Marie-Lise Beffa, 2011, « Les langues altaïques », in Emilio Bonvini, Joëlle Busuttil et Alain Peyraube (dir.), *Dictionnaire des langues*, op. cit., p. 933-941.

5 Alain Peyraube, 2011, « Les langues sinitiques », in Emilio Bonvini, Joëlle Busuttil et Alain Peyraube (dir.), *Dictionnaire des langues*, op. cit., p. 978-984.

6 Marie-Claude Paris, 2011, « Le mandarin », in Emilio Bonvini, Joëlle Busuttil et Alain Peyraube (dir.), *Dictionnaire des langues*, op. cit., p. 996-1008, ici p. 998.

7 Alain Peyraube, 2011, « Les langues sinitiques », art. cit., p. 979.

8 National Bureau of Statistics, 2021, « Dìqici quanguo renkou pucha gongbao (diliuhao) 第七次全国人口普查公报 (第六号) (Communiqué n° 6 du septième recensement national de la population) », [https://www.stats.gov.cn/sj/zxfb/202302/t20230203_1901086.html] ; Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine, 2022, « Le taux de diffusion du putonghua atteint 80,72 %, le taux d'analphabétisme chute à

Le terme « chinois » peut également reconduire une perspective centrée sur la RPC, alors que les aires sinophones sont façonnées par des circulations historiques et diasporiques. Il est plus pertinent, dans ce contexte, d'adopter une conception plurielle des aires sinophones. En effet, les langues sinitiques sont également parlées en République de Chine (Taïwan)⁹ et dans de nombreux pays où les migrations chinoises sont anciennes. Ainsi, les langues sinitiques ont évolué et continuent d'évoluer en fonction des contextes locaux. Au sein du chinois standard, des normes nationales distinctes coexistent selon les États¹⁰, ce qui place l'enseignement face à la polycentricité¹¹. Selon Yanbin Diao¹² et Jianming Lu¹³, ces variétés présentent de nombreuses similarités, mais se distinguent également par des différences phonétiques, lexicales et syntaxiques. Dans l'usage, le chinois standard se décline aussi en dénominations institutionnelles telles que « pǔtōnghuà 普通話¹⁴ » (qui signifie la « langue commune ») en

2,67 % » (Jiaoyubu : quanguo putonghua pujilü da 80.72 %, wenmanglǔ xiàjiàng zhǐ 2.67 % ; 教育部：全国普通话普及率达80.72%，文盲率下降至2.67%），[<http://www.moe.gov.cn>].

9 Malgré la référence diplomatique au principe de « one China policy », il convient de rappeler qu'il existe, *de facto*, deux États se réclamant du nom de « Chine » : la République populaire de Chine (RPC), reconnue par la France, et la République de Chine (RC). La France ne reconnaissant diplomatiquement que la première, le terme « Taïwan » est, dans les usages linguistiques en français, plus fréquemment employé pour désigner la seconde. Il n'en demeure pas moins que la RC est encore reconnue par onze États membres de l'ONU (Organisation des Nations unies).

10 Cf. Ki-hong Nam 南基弘, 2007, *Liang'an yuyin guifan biao zhun zhi chayi tanxi – yi « xiandai hanyu tongyong zibiao » wei fanchou* 兩岸語音規範標準之差異探析—以《現代漢語通用字表》為範疇 (A study of the distinction of pronunciation standards between Taiwan and Mainland China), mémoire de master non publié en didactique du chinois langue étrangère, Taïpei, Université normale nationale de Taïwan ; Guowen Shang & Shouhui Zhao, 2017, « Standardising the Chinese Language in Singapore : Issues of Policy and Practice », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, n° 38, p. 315-329.

11 Cf. Nicola McLelland, 2021, « Language Standards, Standardisation and Standard Ideologies in Multilingual Contexts », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, n° 42, p. 109-124 ; Hua Zhu & Wei Li, 2014, « Geopolitics and the Changing Hierarchies of the Chinese Language : Implications for Policy and Practice of Chinese Language Teaching in Britain », *The Modern Language Journal*, n° 98, p. 326-339.

12 Yanbin Diao 刁晏斌, 2015, « Lun Quanguo Huayu de jichu ji neihan 论全球华语的基础及内涵 (On the Foundation and Connotation of Global Chinese) », *Global Chinese*, n° 1, p. 227-244.

13 Jianming Lu 陆俭明, 2015, « “Dahuayu” gainian shiying hanyu zou xiang shijie de xuyao “大华语” 概念适应汉语走向世界的需要 (The Concept of Dahuayu Meets the Demands of Chinese Integration into the World) », *Global Chinese*, n° 1, p. 245-254, ici p. 247.

14 Qui adopte les caractères simplifiés comme système d'écriture et pinyin comme système de transcription phonétique.

RPC, « guóyǔ 國語 » (reconnue comme langue de l'État¹⁵) à Taïwan et « huáyǔ 華語¹⁶ » dans le contexte diasporique.

Le terme « chinois standard » permet de regrouper des variétés nationales proches tout en les distinguant des autres langues des aires sinophones. Il met ainsi au premier plan le statut normatif de ces variétés et leur encadrement étatique. Ce terme se distingue aussi du chinois classique¹⁷ sur le plan diachronique. À l'inverse, « mandarin » tend à suggérer une continuité historique qui masque les processus contemporains de standardisation liés aux politiques linguistiques, en particulier éducatives.

Partant de ce caractère pluriel, il s'agit d'examiner comment les universités françaises prennent en compte la polycentricité du chinois standard.

Contexte universitaire français

Dans les universités françaises, plusieurs modèles d'enseignement du chinois standard coexistent. Cette section se limite aux filières spécialisées en langue et culture chinoises et laisse de côté le dispositif Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD).

Deux filières universitaires proposent un enseignement du chinois standard en tant que matière principale ou qu'une des matières principales¹⁸. Il s'agit de la licence Langues, littératures et

15 Qui conserve les caractères non simplifiés et l'ancien système de transcription phonétique bopomofo ㄅㄆㄇ.

16 Certains chercheurs soulignent que le statut du guóyǔ à Taïwan relève d'une imposition étatique, en particulier dans les décennies suivant 1949, et le qualifient de « langue de colonisation ». Cf. Fang-Ming Chen 陳芳明, 2011, *Taiwan xin Wenxueshi 臺灣新文學史 (A History of Modern Taiwanese Literature)*, Taïpei, Linking Publishing.

16 Le terme « huáyǔ » est en usage depuis de nombreuses années, mais son élément sémantique « huá 華 » est un terme susceptible d'ambiguïté, voire de controverse. Cf. Tamon Gotō 後藤多聞, Tian-En Zheng 鄭天恩 (trad.), 2021, *Hewei Zhonghua, hewei Han : zhuizhu caihong de caoyuan naner* 何謂中華、何謂漢：追逐彩虹的草原男兒, Nouvelle ville de Taïpei, Gūsa Press (Groupe d'édition Book Republic) ; Cheng-sheng Tu 杜正勝, 2023, *Zhongguo shi zenyang xingcheng de : dalishi de suxie* 中國是怎樣形成的：大歷史的速寫, Nouvelle ville de Taïpei, Éditions Yijuan (Groupe d'édition Book Republic) ; Rui Wu 吳銳, 2020, *Ni bukeneng shi Hanzu : bainian minzu mozhou dapojie* 你不可能是漢族：百年民族魔咒大破解, version en caractères non simplifiés, Nouvelle ville de Taïpei, Gūsa Press (Groupe d'édition Book Republic).

17 Redouane Djamouri, 2011, « Le chinois classique », in Emilio Bonvini, Joëlle Busuttill et Alain Peyraube (dir.), *Dictionnaire des langues*, Paris, Presses universitaires de France, p. 984-995.

18 Un travail de recensement a été mené en 2010, voir Delphine Spicq, 2010, « Institutions françaises d'enseignement supérieur et de recherche en études chinoises », *Études chinoises*, hors-série, p. 383-392. Cette liste a certes une quinzaine d'années et le paysage institutionnel a depuis évolué (changements de nom de certains établissements, fusions d'universités, ouverture de nouvelles filières), mais ce document permet de voir que

civilisations étrangères et régionales (LLCER), mention chinois, et de la licence Langues étrangères appliquées (LEA)¹⁹, mention anglais-chinois.

Dans les maquettes de LLCER mention chinois consultées²⁰, l'offre articule langue et civilisation, avec environ dix heures hebdomadaires de chinois standard et quatre à six heures de civilisation. En LEA anglais-chinois, les maquettes²¹ s'organisent le plus souvent autour des langues, de la civilisation et d'enseignements orientés vers le socio-économique, tandis que le volume horaire de chinois standard varie selon les établissements.

En LLCER comme en LEA, l'organisation des cours combine la logique du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)²², visible dans des intitulés fondés sur les compétences, et des formats universitaires plus traditionnels²³, tels que la grammaire explicite, la lexicologie, le laboratoire de langue, ainsi que la version et le thème.

Les cours de civilisation varient fortement et reflètent souvent les domaines de spécialisation de chaque département/section. En LLCER, l'éventail est large, de la littérature et de l'histoire à la philosophie, l'anthropologie ou la linguistique, tandis qu'en LEA anglais-chinois les

l'enseignement spécialisé du chinois standard dans le supérieur était déjà largement répandu sur le territoire français au début des années 2010.

19 La formation LEA est conçue toujours sous la forme de l'anglais plus une deuxième langue étrangère (avec parfois la possibilité d'apprendre une troisième langue étrangère comme option selon les universités).

20 Les remarques formulées ici s'appuient sur l'examen des maquettes de cinq universités françaises : Inalco, Université Bordeaux Montaigne, Université Jean Moulin Lyon 3, Université Paris Cité et Université de Strasbourg, telles qu'elles étaient disponibles en ligne entre 2024 et 2025, la fréquence de mise à jour de ces documents pouvant varier d'un établissement à l'autre.

21 Les remarques formulées ici s'appuient sur l'examen des maquettes de cinq universités françaises : Université Bordeaux Montaigne, CY Cergy Paris Université, Université Lumière Lyon 2, Université Jean Moulin Lyon 3 et Université Paris Cité, telles qu'elles étaient disponibles en ligne entre 2023 et 2025, la fréquence de mise à jour de ces documents pouvant varier d'un établissement à l'autre.

22 Conseil de l'Europe, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, apprentissage des langues et citoyenneté européenne*, Paris/Strasbourg, Didier/Conseil de l'Europe/Division de politiques linguistiques.

23 Cf. Marie-Claire Bergère et Angel Pino (dir.), 1995, *Un siècle d'enseignement du chinois à l'École des langues orientales. 1840-1945*, Bicentenaire de l'École des langues orientales, Paris, L'Asiathèque ; Ying Zhang-Colin 张莹, 2016, « Le Chinois dans l'enseignement français, la construction d'une discipline : une approche historico-épistémologique », thèse de doctorat en sciences du langage, Grenoble, Université Grenoble Alpes.

contenus sont plus resserrés et prennent souvent la forme de cours généraux²⁴ sur la culture, l'histoire-géographie ou l'économie de la Chine.

Le volume horaire, étroitement lié aux moyens financiers, structure l'offre pédagogique et conditionne les possibilités de recrutement, ce qui impose des arbitrages lorsque les ressources sont limitées. La polycentricité du chinois dit standard rend ces arbitrages particulièrement délicats, puisqu'elle conduit souvent à privilégier une norme plutôt qu'une autre. Dans un cadre déjà contraint par le temps, les étudiant·es en LLCER comme en LEA doivent assimiler un volume important de connaissances et de compétences. Exiger l'acquisition cumulative de toutes les différences entre standards nationaux alourdirait la charge cognitive, pour un bénéfice incertain en termes d'usage. L'enjeu n'est donc pas de multiplier les normes, mais de travailler didactiquement la diversité polycentrique sans surcharger les étudiant·es. C'est dans cette perspective que seront mobilisées les notions de compétence plurilingue et pluriculturelle, de translanguaging ainsi que, dans la section suivante, de transculturalité.

Cadre théorique

La compétence plurilingue et pluriculturelle (CPP)²⁵ et le translanguaging²⁶ ne sont ici mobilisés qu'à partir des enjeux de ce travail, sans prétention à l'exhaustivité. La transculturalité et l'approche transculturelle en didactique seront en revanche discutées plus en détail, ce champ étant encore relativement récent, comme le rappellent Jürgen Erfurt, Marie Leroy et Mona Stierwald²⁷.

Compétence plurilingue et pluriculturelle et translanguaging

Afin de répondre à la problématique, l'analyse mobilise la CPP et le translanguaging pour formuler une hypothèse didactique adaptée au contexte étudié.

24 Mais leurs cours en civilisation anglaise sont en revanche très riches et variés.

25 Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate, 2009, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

26 Ofelia García, 2009, « Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century », in Ajit Mohanty, Minati Panda, Robert Phillipson et Tove Skutnabb-Kangas (dir.), *Multilingual Education for Social Justice : Globalising the local*, New Delhi, Orient Blackswan (former Orient Longman), p. 128-145.

27 Jürgen Erfurt, Marie Leroy et Mona Stierwald, 2022, *Mehrsprachigkeit und Transkulturalität in frankophonen Räumen : Modelle, Prozesse und Praktiken* (Plurilinguisme et transculturalité dans les espaces francophones : des modèles théoriques à la négociation des pratiques), Frankfurter Studien zur Iberoromania und Frankophonie, Livre 10, Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag.

La CPP²⁸ peut être comprise comme la capacité à mobiliser et à gérer son répertoire plurilingue selon deux orientations complémentaires, communiquer en situation exolingue et faire évoluer ses ressources langagières au fil de l'expérience.

Les travaux sur le translanguaging, notamment ceux de Ricardo Otheguy, Ofelia García et Wallis Reid²⁹, décrivent eux aussi un répertoire langagier global, fluide et situé. Ils se distinguent toutefois de la CPP par le statut accordé aux langues « nommées », conçues comme des catégories socio-politiques plutôt que comme un découpage linguistique pertinent. Le point de départ n'est plus la langue comme entité distincte, mais le répertoire singulier de chaque locuteur·rice, décrit comme un idiolecte³⁰, soit l'ensemble des traits linguistiques mobilisables. Les pratiques langagières peuvent alors être comprises comme des cheminements dans ce répertoire, guidés par l'efficacité pragmatique plutôt que par des frontières préétablies.

Dans l'enseignement du chinois, ce cadre conduit à écarter l'idée d'enseigner systématiquement toutes les variétés du chinois standard. Il oriente plutôt vers une formation visant le développement de la CPP des étudiant·es. Il s'agit d'intégrer une conception non rigidifiée de la langue afin qu'ils et elles puissent ensuite élargir et actualiser leur répertoire face à des normes non abordées en cours. Comme l'indique également Jürgen Erfurt³¹, la restructuration du répertoire ne relève pas seulement des usages, mais aussi des savoirs linguistiques, des représentations et de la maîtrise des normes. L'objectif est de permettre aux étudiant·es de naviguer entre normes et variétés du chinois standard pour se préparer à la diversité linguistique des différents espaces sinophones.

Dans le prolongement de la CPP et du translanguaging, la transculturalité élargit la perspective en articulant expérience individuelle, négociation des représentations culturelles et déplacements identitaires, à la fois comme cadre théorique et comme orientation didactique.

28 Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate, 2009, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, *op. cit.*, p. 15-17, 19-22.

29 Ricardo Otheguy, Ofelia García et Wallis Reid, 2015, « Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages : A Perspective from Linguistics », *Applied Linguistics Review*, n° 6, p. 281-307.

30 *Ibid.*, p. 287-291.

31 Jürgen Erfurt, 2016, « Le concept de transculturalité : un atout pour le débat sur l'éducation plurilingue ? », in Christine Hélot et Jürgen Erfurt (dir.), *L'Éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Paris, Lambert-Lucas, p. 592-609.

Transculturalité et approche transculturelle

Générée dans un cadre transdisciplinaire³² ainsi que « dans des situations migratoires et dans des transformations de formes et de vécus culturels³³ », la notion de transculturalité peut être comprise comme approche et objectif pédagogiques³⁴. Elle envisage les langues et cultures comme évolutives, sans les assigner à une identification unique et homogénéisante³⁵. À la différence de certaines approches interculturelles qui se veulent une « juxtaposition paritaire³⁶ » des langues et des cultures, la perspective transculturelle suppose un positionnement explicite et une discussion visant à « apprendre à analyser, à exprimer ses opinions, à les argumenter, à les confronter en réfléchissant sur des sujets d'actualité nationale ou internationale³⁷ ». Ce travail peut faire évoluer le positionnement initial et refaçonner la compréhension du débat³⁸ à partir des savoirs du point de départ³⁹.

Appliquée à l'enseignement-apprentissage du chinois standard, cette perspective aborde les savoirs sur la langue et ses variétés comme objets de discussion. Par l'analyse et la médiation, les étudiant·es apprennent à les mettre en réseau et en relief et à les refaçonner, dans une posture d'entre-deux articulée à leur répertoire plurilingue.

32 Daniel Coste, 2019, « Note sur le concept de transculturalité », in Gabriele Budach, Valérie Fialais, Ludovic Ibarrondo *et al.* (dir.), *Grenzgänge en zone de contact*, Paris, L'Harmattan, p. 235-244.

33 Jürgen Erfurt, 2016, « Le concept de transculturalité : un atout pour le débat sur l'éducation plurilingue ? », art. cit., p. 604.

34 Marie Blaise, 2008, « De la pluralité culturelle à la transculturalité : l'apprentissage-enseignement d'une langue vivante peut-il avoir un rôle de transformation personnelle et collective ? », *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 152, p. 451-462 ; Chantal Forestal, 2009, « La démarche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable... et/ou qui mérite d'être discutée », *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n° 6, p. 59-75.

35 Jürgen Erfurt, 2020, « Comment aborder les concepts de plurilinguisme et de francophonie dans une perspective transculturelle ? », conférence plénière du 27 février 2020, *Plurilinguisme et transculturalité en espaces francophones : des modèles théoriques à la négociation des pratiques*, Francfort-sur-le-Main, Goethe Universität ; Wolfgang Welsch, 2001, « Transculturality : The Changing from of Cultures Today », *Filozofski vestnik*, XXII, n° 2, p. 59-86.

36 Daniel Coste, 2019, « Note sur le concept de transculturalité », art. cit., p. 241.

37 Marie Blaise, 2008, « De la pluralité culturelle à la transculturalité : l'apprentissage-enseignement d'une langue vivante peut-il avoir un rôle de transformation personnelle et collective ? », art. cit., p. 459.

38 Chantal Forestal, 2009, « La démarche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable... et/ou qui mérite d'être discutée », art. cit., p. 70.

39 Jürgen Erfurt, 2016, « Le concept de transculturalité : un atout pour le débat sur l'éducation plurilingue ? », art. cit., p. 600.

Dans un cours de renforcement, « xīnchē 新車 » (voiture neuve) a permis de travailler la structure déterminant-déterminé ; un étudiant a noté le parallèle avec l'anglais (« new car »), ce qui relativise l'altérité du chinois. À la question « comment dire “Nouvel An chinois” ? », la réponse « xīnnián 新年 » a surpris : dans les usages sinophones (RPC/Taïwan), « xīnnián » renvoie par défaut au Nouvel An lunaire, tandis qu'en contexte francophone « Nouvel An chinois » relève d'une médiation. L'enjeu est d'ajuster la dénomination à l'espace d'énonciation plutôt que de calquer une catégorie française.

Dans cette optique, la transculturalité se traduit par trois gestes, situer, relier, ajuster : reconnaître des asymétries, articuler les cadres, puis ajuster la médiation au standard polycentrique (RPC/Taïwan). Concrètement, le choix d'enseigner les caractères simplifiés plutôt que les non simplifiés (ou l'inverse) n'est pas neutre. Il répond à des contraintes d'usage, de politique linguistique et d'évaluation. L'enjeu est d'amener les étudiant·es à expliciter leur positionnement et à stabiliser des formulations pertinentes selon l'espace d'énonciation.

À ce stade, l'analyse confirme la polycentricité du chinois standard en LLCER et en LEA. Or, la diversité des aires sinophones et le temps contraint de formation limitent la préparation des étudiant·es. Il s'agit d'examiner ces manifestations dans les universités françaises.

Cadre méthodologique

Afin de mieux comprendre ce qui se passe concrètement dans les salles de classe, une série d'entretiens semi-directifs a été menée auprès de neuf enseignant·es-chercheur·es intervenant en chinois dans sept universités françaises, au sein de départements d'études chinoises ou de sections de chinois rattachées à des départements de LEA. Une approche qualitative a été privilégiée.

Ce mode de recueil repose sur des critères de sélection précis. L'objectif étant de comprendre la formation universitaire, les pratiques et représentations des collègues en charge des enseignements de civilisation ont été considérées comme tout aussi déterminantes que celles des collègues responsables des cours de langue. Une répartition géographique a également été recherchée entre l'Île-de-France et les régions.

Par ailleurs, des participants exerçant des fonctions administratives ont été privilégiés, car ils éclairent mieux les arbitrages pédagogiques du département. Deux exceptions ont été retenues en raison de leur rôle décisionnel : l'un assure la quasi-totalité des enseignements en LLCER (L1-M1) et l'autre l'ensemble de la compréhension orale par l'audiovisuel.

Le corpus présente des limites : son périmètre pourrait être élargi et la diversité disciplinaire renforcée. Par ailleurs, l'enseignement est quasi exclusivement en caractères simplifiés (à une exception près), ce qui peut limiter la réflexivité sur la diversité du chinois standard à l'écrit.

Le tableau ci-dessous présente les principales données relatives aux participant·es ayant accepté de participer aux entretiens :

Tableau synoptique des participants à l'étude

Identifiants	Origine	Domaines de recherche	Cours dispensés	Filières concernées	Langue d'interview	Responsabilités administratives	Lieu d'activité
E01	Française	Science politique, Études sur les minorités	Civilisation & langue	LEA & LLCER	Français	A été à la direction du département	Université A
E02	Française	Littérature classique	Civilisation & langue	LLCER	Chinois standard & français	A été à la direction du département	Université B
E03	Taïwanaise	Sociologie du travail	Civilisation & langue	LEA & LLCER	Chinois standard & anglais	Aucune	Université C
E04	Taïwanaise	Littérature classique	Langue	LEA & LLCER	Chinois standard & français	Aucune	Université A
E05	Française	Sociologie, science politique	Civilisation et langue	LLCER	Français	A été à la direction du département	Université B
E06	Chinoise	Linguistique	Langue	LLCER	Chinois standard & français	Coordination de la L3	Université D
E07	Chinoise	Sociologie	Civilisation, langue et projet professionnel	LEA & LLCER	Chinois standard	Coordination de la L1	Université E
E08	Chinoise	Didactique du chinois langue étrangère	Langue	LEA & LLCER	Chinois standard	Coordination de la L1	Université F
E09	Taïwanaise	Linguistique	Langue	LEA & LLCER	Chinois standard	Coordinations de la L1 et du centre de langue	Université G

Les transcriptions suivent les conventions ICOR⁴⁰. Les participant·es ayant pu choisir la langue d'entretien, les extraits non francophones sont traduits dans le corps du texte. Compte tenu de

40 Groupe Interaction CORpus (ICOR), 2006, Convention de transcription ICOR, [http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm].

la taille réduite du milieu des études chinoises, l'établissement d'exercice, la région et le genre⁴¹ des participant·es ne sont pas indiqués afin d'éviter toute identification.

Données et discussion

Les données couvrent les cours de langue, les enseignements de civilisation et des actions de vulgarisation. La présente section se limite aux cours de langue et à la prise en compte de la diversité sinophone et de la polycentricité du chinois standard.

La diversité linguistique et culturelle des aires sinophones et l'aspect polycentrique du chinois standard dans les cours de langue

Ces deux éléments sont-ils davantage mobilisés dans les cours de langue ? L'analyse porte sur les réponses de six participant·es (E02, E03, E04, E06, E07 et E08)⁴².

Durant l'enseignement

Pour E02 et E03, la diversité linguistique, qu'elle relève du chinois standard ou des autres langues présentes en RPC et à Taïwan, ne constitue pas un objectif pédagogique, mais elle peut être abordée ponctuellement. Dans le cours intitulé « chinois par l'audiovisuel », E03 (07'33-07'40⁴³) précise qu'il ne s'appuie pas exclusivement sur des ressources issues des médias d'État. Il utilise majoritairement des émissions diffusées en RPC, tout en intégrant aussi des ressources originaires de Taïwan, la durée des extraits vidéo ou audio constituant le principal critère de sélection plutôt que la variété de chinois standard. De son côté, E02 mentionne une introduction ponctuelle de la diversité linguistique, notamment « comme moment de détente » (34'37), en ajoutant « c'est ponctuel (.) je ne peux pas dire que ça sous-tend mon cours » (35'59). Il souligne enfin que cette intégration devient plus faisable en L3, son département ayant fait le choix d'introduire des ressources authentiques à partir de la troisième année de licence (36'18).

Chez E06, la diversité interne du chinois standard est prise en compte de manière explicite, avec un accent particulier sur les écarts lexicaux en rédaction, notamment pour préparer les

41 Pour la même raison, les exemples de transcription ci-dessous sont présentés au masculin dit « neutre » ; ce choix ne préjuge pas du genre des personnes évoquées.

42 Les entretiens d'E01 et d'E05, centrés sur la civilisation, sont hors périmètre ici. E09 situe ces deux aspects plutôt en civilisation ; faute de temps de cours, il ne les aborde pas en langue (LLCER/LEA), mais à un niveau avancé en LANSAD.

43 « Je ne suis moi-même pas porté sur les médias d'état (.) donc ça ne peut pas être ma source (.) Il y a aussi une contrainte de durée (.) parce qu'ils ne peuvent pas écouter quelque chose de trop long non plus (.) je dois donc passer du temps à chercher en ligne quelque chose qui me plaît. »

étudiant·es à des mobilités en RPC ou à Taïwan (10'44-12'10). Il illustre cette attention par l'exemple du CV, « en chine c'est jiǎnlì et à taïwan c'est lǚlì (.) il y a quand même pas mal de vocabulaire sur lequel il faut insister un peu » (11'30-11'32). En compréhension orale, il varie l'origine des ressources pédagogiques (Hong Kong, Macao, Taïwan, etc.), tout en accordant moins d'importance aux différences d'accents, au motif que cela risquerait de fragiliser la compréhension globale, « ils ne vont déjà pas tous comprendre (.) si on rajoute un accent cela rend la compréhension encore plus difficile (.) » (12'12-12'26).

E04, également responsable de cours de compréhension orale, souligne l'importance de ne pas présenter le chinois standard sous une forme unique (01'37-01'42). Il rapporte toutefois un effet de parcours chez les étudiant·es, qui tend à réduire l'intérêt pour les variétés une fois les normes du manuel stabilisées, puisqu'« en première année les étudiants sont encore comme des feuilles blanches (.) donc tout ce qu'on leur dit est perçu comme im:portant (.) ils absorbent tout (.) mais une fois arrivés en deuxième année (.) cette activité perd sa légitimité » (03'47-03'52 et 04'27-04'35). Cette dynamique paraît plus marquée en LEA, où la montée en exigence des enseignements en anglais et des contenus socio-économiques réoriente progressivement l'attention et le temps disponibles. Dans un contexte où la professionnalisation gagne en centralité, y compris dans des formations historiquement tournées vers la recherche, comme le soulignent notamment Chantal Forestal⁴⁴ et Lu Shi⁴⁵, il devient pertinent de s'interroger sur ce que les étudiant·es eux·elles-mêmes considèrent comme essentiel dans l'apprentissage du chinois standard.

Lors de l'évaluation

L'évaluation constitue une étape clé. Dans un chinois standard polycentrique, quels critères retenir pour évaluer des apprenant·es de chinois langue étrangère ?

Dans les filières LLCER et LEA, le public peut inclure des étudiant·es ayant une langue sinitique comme langue familiale, ainsi que d'autres récemment arrivé·es de RPC ou de Taïwan venu·es se familiariser avec le fonctionnement universitaire français.

Selon E02, E06, E07 et E08, des sinophones, notamment originaires du sud de la RPC ou de Taïwan, peuvent être davantage pénalisé·es pour leur accent, alors même que leur expression est fluide. E02 rapporte ainsi que « mes collègues chinois avaient tendance à vouloir leur attribuer moins de points qu'à un francophone qui avaient un accent français très fort qui ne prononçait pas bien les tons et qui faisait des

44 Chantal Forestal, 2009, « La démarche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable... et/ou qui mérite d'être discutée », art. cit.

45 Lu Shi 石路, 2010, « Les études chinoises et la professionnalisation : la filière LEA a-t-elle un avenir ? », *Études Chinoises*, hors-série, p. 103-118, ici p. 106-108.

erreurs de syntaxe (.) » et dit trouver « très étonnant : (.) de vouloir enlever des points à quelqu'un parce qu'il ne prononçait pas comme dans une ville de dix millions d'habitants sur une population d'un milliard trois cents millions d'habitants\ » (20'00-21'57). Ce témoignage met en évidence une asymétrie dans l'application des normes et des seuils de tolérance lorsque l'apprenant·e est perçu·e comme locuteur·rice « natif·ve » d'une langue sinétique. La représentation du locuteur·rice natif·ve idéal·e⁴⁶ que les travaux en didactique des langues et en plurilinguisme cherchent à déconstruire depuis plusieurs décennies reste fortement enracinée dans l'enseignement du chinois standard comme langue étrangère.

E07 explicite une posture plus normative à l'égard d'étudiant·es perçu·es comme « avantagé·es », en indiquant qu'il se montre « plus strict » avec certains profils, au motif qu'« ils sont capables de le corriger » (21'17-21'58). E08 formule une logique comparable puisque, « si deux locuteurs natifs s'expriment aussi bien à l'oral (.) alors celui dont la prononciation n'est pas standard obtiendra un peu moins de points » (38'55-39'03). Ces propos dessinent un double standard implicite, qui associe à la catégorisation « native » une exigence plus élevée et une capacité supposée d'auto-ajustement.

Cette exigence concerne aussi les enseignant·es. E06 (35'01-35'15) rapporte que, originaire du sud de la Chine, il a dû « réapprendre » la prononciation du chinois standard, notamment la distinction entre [ən] (nasale alvéolaire) et [əŋ] (nasale vélaire), pour pouvoir enseigner. Le récit souligne le poids d'une norme associée à une variété nordique et la pression d'alignement qu'il exerce en contexte exolingue, à la fois pour l'intelligibilité et pour la légitimation⁴⁷. Il montre surtout comment l'idée intériorisée d'un « bon chinois standard » structure les pratiques des enseignant·es et les exigences formulées envers eux·elles-mêmes et leurs étudiant·es.

L'insistance sur une norme unique, renforcée par les reformulations correctives et les sanctions évaluatives, peut réduire la capacité des étudiant·es à s'ajuster à d'autres normes lorsqu'ils·elles y sont confronté·es. Or, dans les espaces sinophones contemporains, les pratiques effectives sont diverses et peuvent entrer en tension avec la norme scolaire ; l'écart entre cette réalité et l'enseignement centré sur un modèle unique mérite d'être interrogé.

46 Education Policy Division, 2018, *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment*, Companion volume with new descriptors, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 157.

47 Cf. Les recherches sur la notion de « global Chinese » (chinois international) : Wei Li 李巍 et Yanbin Diao 刁晏斌, 2015, « Overview : About this Journal », *Global Chinese*, [<https://www.degruyter.com/journal/key/GLOCHI/html>] ; Bal Krishna Sharma, 2018, « Chinese As a Global Language : Negotiating Ideologies and Identities », *Global Chinese*, n° 4(1), p. 1-10.

La transculturalité comme approche didactique pour l'enseignement du chinois standard

La transculturalité et l'approche didactique qui en découle étant encore relativement récentes et peu diffusées dans la formation, il paraît peu probable que les participant·es aient spontanément mobilisé ce cadre dans leur auto-analyse. Néanmoins, certains extraits de discours témoignent d'une posture réflexive proche de cette notion, notamment en ce qui concerne la prise de position (ou plutôt, le repositionnement subjectif) et la mise en réseau des savoirs.

E02 (59'03-59'56, passage mis en gras par l'autrice) : « oui le français est difficile : le (.) le russe est difficile : le (.) l'arabe est difficile : le [...] mais le chinois c'est juste qu'il faut **accepter de franchir un pas à l'aventure** (.) découvrir un espace qui fonctionne différemment en termes d'écriture en termes de prononciation à cause des tons/ (3.0) et en terme grammatical : »

E04 (18'29-18'49) : « quand on a déjà une langue dans son identité (.) on s'habitue à la manier (.) la vraie difficulté (.) c'est peut-être de réussir à **mettre de côté son identité d'origine pour pouvoir entrer dans une autre langue** (.) c'est sans doute cela la clé (.) si on ne **franchit pas cette étape** (.) on reste bloqué dans une posture de traduction (.) Et dans ce cas (.) la langue devient vraiment difficile à apprendre ».

Ces deux extraits permettent d'entrevoir ce que pourrait signifier un déplacement réflexif dans l'apprentissage du chinois standard. Il consiste à déplacer son point de vue vers celui d'autrui, comme dans l'exemple mentionné plus haut à propos du Nouvel An « chinois », tout en maintenant une mise à distance de ses propres repères⁴⁸ afin de relativiser ses savoirs. Employer un mot dans une langue étrangère ne revient pas seulement à en adopter la logique sémantique ou syntaxique, mais aussi à accueillir les valeurs et la vision du monde qu'il véhicule. Dans cette perspective, dire que le chinois standard est une langue difficile n'a de sens qu'au prix d'une comparaison non distanciée, les difficultés étant variables et non hiérarchisables selon les langues. Les termes « aventure » et « renoncement de ses repères identitaires » renvoient à cette expérience d'incertitude, que Daniel Coste⁴⁹ formule avec justesse : « Ça passe dans un sens et pas (ou moins) dans l'autre ; ou bien : ce qui passe dans un sens n'est pas de même nature que ce qui passe dans l'autre. »

48 L'observation formulée par E04 évoque une réflexion de Julia Kristeva (1988, *Étrangers à nous-mêmes*, Paris, Fayard, p. 9) citée dans Welsch (2001, « Transculturality : The Changing from of Cultures Today », art. cit., p. 79) : « Those who've never lost any of their roots, seem incapable of apprehending any word which could relativize their position. » (Texte original en français : « Ceux qui n'ont jamais perdu la moindre racine vous paraissent ne pouvoir entendre aucune parole susceptible de relativiser leur point de vue. »)

49 Daniel Coste, 2019, « Note sur le concept de transculturalité », art. cit., p. 241.

À la lumière de ces réflexions, une autre manière de considérer les apprentissages partiels ou localisés peut être formulée. Il s'agit moins de transmettre l'ensemble des normes du chinois standard que de renforcer chez les étudiant·es une capacité à faire pont, à partir de ce qu'ils et elles connaissent déjà, vers des usages encore inconnus. Cette posture ouvre un espace pour une pédagogie de la souplesse et de la mise en réseau.

Dans ce contexte, la compétence plurilingue et pluriculturelle (CPP), le translanguaging et la transculturalité peuvent être mobilisés de manière complémentaire, puisque le rôle de l'enseignant·e est de faciliter la navigation entre les ressources du répertoire plurilingue de l'apprenant·e et, plus spécifiquement, entre les différentes normes du chinois standard, afin de développer une agilité face à la diversité interne de cette langue.

Conclusion

Cette recherche met en évidence la complexité de l'enseignement du chinois standard, langue polycentrique, dans l'université française. Les formations composent avec des contraintes institutionnelles, normatives et professionnelles, qui ne rendent pas toujours visible la diversité des pratiques langagières sinophones. Les entretiens révèlent cependant une conscience, variablement formulée, de la nécessité de repenser les finalités de cet enseignement. En mobilisant la compétence plurilingue et pluriculturelle, le translanguaging et la transculturalité, l'étude ouvre des pistes pour ajuster contenus, approches et attentes au plus près des réalités contemporaines.

« Cela fait des années que j'apprends cette langue et je ne sais toujours pas la parler... » Cette logique du « tout ou rien » est profondément regrettable. La compétence plurilingue et pluriculturelle, le translanguaging et la transculturalité permettent au contraire de reconnaître la valeur des acquis, même partiels. Si l'université n'enseigne qu'une seule variété du chinois standard, celle-ci reste légitime et fonctionnelle, à condition que la formation prépare l'extension ultérieure du répertoire et explicite la diversité des normes. Cette variété peut alors jouer le rôle d'un adaptateur à partir duquel il devient possible de se brancher sur d'autres formes du « chinois », qu'il s'agisse d'autres variétés du standard ou de langues sinitiques connexes. C'est en ce sens que les concepts de répertoire plurilingue et d'idiolecte se révèlent également utiles : le premier rappelle que l'ensemble des ressources linguistiques, même partielles ou inégalement maîtrisées, sont mobilisables ; le second souligne que tout système linguistique acquis par un individu, quel que soit son état actuel, constitue son unique grammaire mentale fonctionnelle et la base à partir de laquelle il peut toujours agir et évoluer.