



Pour une pédagogie du conflit en Chine ?

Marc Debono

► To cite this version:

Marc Debono. Pour une pédagogie du conflit en Chine ?. Synergies Chine, 2011, 6, pp.127-140. hal-01301014

HAL Id: hal-01301014

<https://hal.science/hal-01301014>

Submitted on 5 May 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DEBONO, M., (2011), « Pour une pédagogie du conflit en Chine ? », Synergie Chine, n°6, pp. 127-140. URL : <http://gerflint.fr/Base/Chine6/debono.pdf>

Résumé en français :

Des propositions récentes sur le caractère fécond du conflit en classe de langue posent la question de leur pertinence en contexte chinois. Une analyse comparée des traditions éducatives françaises et chinoises montrant une perception assez différente du rapport antagoniste, faut-il en déduire que l'apprenant sinophone est définitivement rétif à la conflictualité comme modalité pédagogique ? Ne pas verser dans un déterminisme culturel aliénant, négation des individualités, suppose de considérer les traditions éducatives et culturelles pour ce qu'elles sont : non pas des « objets » figés et essentialisés, mais des constructions téléologiques, des « inventions » toujours configurées et reconfigurées en fonction d'une « visée ». Considérée ainsi, une réflexion sur la place du conflit dans les traditions éducatives françaises et chinoises peut s'avérer utile à l'élaboration d'une didactique contextualisée, qui ne pose pas le débat d'idées comme allant de soi, universel.

Résumé en anglais :

Recent proposals emphasizing on the creative aspect of the conflict in language class ask the question of their relevance in the Chinese situation. Giving the fact that a comparative study of French and Chinese educational traditions shows a quite different sense of "antagonistic relations", should we conclude that the Chinese speaking learner is forevermore recalcitrant to the use of conflict as a teaching method ? Not to adopt cultural determinism, which stands for a negation of individualities, would suppose considering educational and cultural traditions for what they are : no "frozen" objects but teleological constructions, "moving inventions" always being configured again and again according to a goal. Indeed, a reflection on conflict in French and Chinese educational traditions, may be useful to help elaborate a didactic method that takes the learner's background into account, and does not set arguing as natural and universal.

Résumé en chinois :

Mots clefs : conflit/débat d'idées, traditions éducatives, contextualisme/universalisme, interculturalité, culturalisme, comparaison, interprétation.

Keywords : conflict, debate/arguing, educational traditions, universalism/contextualism, interculturalism, culturalism, comparison, interpretation.

1. Introduction

Depuis que l'Occident s'intéresse à la civilisation chinoise, et singulièrement depuis l'émergence des courants orientalistes (littéraires, artistiques, philosophiques, etc.) aux XVIII^e et XIX^e siècles, nombre de représentations circulent sur ce qu'on a volontiers qualifié de « grand Autre » de la civilisation occidentale. Parmi ces représentations¹, formes de connaissances non savantes diversement appuyées sur la sinologie savante, l'une des plus répandues est sans doute celle d'une sagesse chinoise en quête d'Harmonie, recherchant l'équilibre des contraires symbolisé par le très fameux motif du *yin* et du *yang* – que l'on retrouve aujourd'hui aussi bien sur les tee-shirts que sur les tasses à café. Forme moderne d'orientalisme, la mode du *feng shui*, art dont le but est d'« harmoniser l'énergie environnementale d'un lieu de manière à favoriser la santé, le bien-être et la prospérité de ses occupants »², est un autre exemple de la vivacité en Occident de cette construction représentationnelle.

D'où l'apparente incongruité de notre interrogation-titre. Mais poser la question de l'intégration de la conflictualité dans les pratiques de classe en Chine présente au moins deux intérêts. D'abord, elle permet de réfléchir à l'universalisme en didactique, que semblent assumer certaines propositions récentes sur la dynamique conflictuelle en classe de FLE (2). Ensuite, elle débouche sur une interrogation plus fondamentale, que l'on peut formuler ainsi : comment prendre en considération les traditions éducatives dans une pratique de l'interculturel en FLE, sans tomber dans une réification culturaliste excessive ? (3 et 4).

2. Critique de l'interculturel angéliste et regain d'intérêt pour la dynamique conflictuelle en classe de FLE

Un numéro récent des *Études de linguistique appliquée* (2008, n°152) revenait sur l'intérêt d'une approche *transculturelle* en didactique des langues-cultures, en comparaison d'une/des démarche(s) *interculturelle(s)* dont les limites étaient pointées par les différents contributeurs. Cette proposition de renouvellement de l'interculturel en DLC, qui accorde une place centrale à la notion de conflit, est largement inspirée de la sociologie de l'interculturel de Jacques Demorgon.

2.1. La critique de l'interculturel chez Jacques Demorgon

Critiquant la tendance à réduire l'interculturel au seul positif, J.Demorgon rappelle que « [...] [l']invention des armes et des boucliers, [...] des frontières fortifiées comme la Grande Muraille de Chine, sont culturelles et même clairement interculturelles » (Demorgon, 2005 : 3). La promotion par les instances politiques internationales d'un dialogue interculturel a-conflictuel relève de ce que Jacques Demorgon appelle l'*interculturel volontaire*, qu'il dénonce comme « recouvrement idéaliste des problèmes »³ et qu'il oppose à la réalité de l'*interculturel factuel, historique, planétaire* » (Demorgon, 2005 : 2-3) :

« [l']*interculturalisation* n'est pas d'abord un projet volontaire des peuples ou des gouvernants, elle est une réalité due aux contacts eux-mêmes, quelle que soit leur nature, pacifique ou violente » (Demorgon, 2005 : 157).

Et Demorgon oppose à la reconnaissance constructive des antagonismes (chez soi et chez l'autre, « comme réalité existentielle et fonctionnelle »), l'antagonisme occulté, qui en devient « destructeur » de la possibilité de rencontre (Demorgon, 2005 : 54).

Cette réflexion macro-sociologique a trouvé un certain écho chez plusieurs didacticiens des langues-cultures, qui entendent donc combattre les effets d'une occultation de la dimension conflictuelle de la rencontre interculturelle sur les pratiques de classe. C'est à ce titre que la *pédagogie du conflit* suscite aujourd'hui un regain d'intérêt en didactique des langues-cultures (désormais DLC).

2.2. Traduction en DLC : pour une *pédagogie du conflit*

Pour répondre au « mythe fallacieux et ambigu d'une pseudo neutralité idéologique et pédagogique » (Forestal, 2007 : 119), la démarche transculturelle insiste sur la productivité d'une pédagogie du conflit. Y. Lefranc, par exemple, défend l'idée d'une valeur positive du conflit et fustige « [...] la didactique des langues [qui] a encore trop souvent tendance à considérer le conflit comme un *dysfonctionnement* qu'il faut prévenir, corriger, voire moraliser à coup de belles paroles bien-pensantes (ou dévitalisantes : 'dépasionnons le débat'), et non comme un trait des interactions humaines » (Lefranc, 2007 : 34).

Le dépassement, souhaitable, d'une vision angéliste de la rencontre interculturelle, et l'acceptation de la dynamique conflictuelle en classe de FLE (conflictualité intellectuelle, bien entendu), présente des intérêts formatifs concrets pour les apprenants chinois : en particulier en termes de préparation à un éventuel séjour en France (ce qui est, on le sait, l'objectif de la majorité des étudiants des Alliances françaises de Chine), le cadre scolaire et universitaire français valorisant cette modalité de communication conflictuelle, que ce soit en situation formelle (en cours, ou pendant les « travaux dirigés »), ou informelle (lors de discussions entre pairs par exemple).

Alors, partant de cette proposition, à bien des égards stimulante, la question qu'il faut maintenant poser est celle de savoir si cette pédagogie du conflit est une modalité d'enseignement-apprentissage adaptée à tous les contextes didactiques, et au contexte chinois en particulier ?

2.3. L'universalisme de la démarche transculturelle

La réponse des transculturalistes à cette question semble pencher vers un universalisme méthodologique : l'interculturel bienveillant, volontaire, trouvant sa source dans une certaine « tentation relativiste en didactique des langues-cultures », il faudrait pour le combattre purger la discipline de cette tentation, et permettre ainsi de réamorcer la quête d'un « fonds humain commun », d'un « au-delà » commun : c'est le sens du suffixe *trans* (Forestal, 2008 : 396). Dans cette optique, le conflit comme modalité pédagogique se propose sur un mode

impératif, car

« [...] il n'y a pas d'art sans transgression, il n'y a pas de pensée sans provocation. [...] Le droit de choquer, de donner à penser (par l'humour, la caricature, la satire), allié au droit de répondre et de discuter, doit être aujourd'hui plus que jamais défendu, illustré et renforcé » (Forestal, 2008 : 399).

Défense et illustration d'une modalité pédagogique qui

« donne au sujet parlant le droit d'exposer publiquement ses croyances, convictions, opinions ou fantaisies, de même qu'il *oblige chacun à admettre* qu'on ait le droit de les discuter, analyser ou satiriser en public » (Lefranc, 2007 : 30) (nous soulignons).

Obligation qui, en l'absence de référence au contexte d'enseignement-apprentissage, pose problème. Partant d'une critique de la neutralité relativiste de certaines approches interculturelles en DLC, cette proposition d'une réintroduction de la dynamique conflictuelle en FLE semble prise dans le piège de l'opposition relativisme/universalisme. Contre le relativisme, la critique donne donc dans l'exact contraire : une décontextualisation universaliste de la démarche pédagogique.

Pourtant, la simple observation de la réaction des praticiens et didacticiens chinois à l'idée d'une possible association des termes « pédagogie » et « conflit », montre que la prise en compte du contexte, et en particulier des traditions éducatives, est nécessaire à toute réflexion didactique altéritaire.

3. La nécessaire prise en compte des traditions⁴ éducatives pour un enseignement contextualisé du FLE en Chine

Si, bien entendu, l'enseignant de français n'a pas à renier ce qui le constitue – et notamment sa propre tradition éducative – en rencontrant les altérités de son public (et devenir ainsi un « enseignant caméléon » pour reprendre, en en détournant le sens, une expression proposée par F. Dervin⁵), de très nombreux travaux montrent que la prise en compte des traditions éducatives des apprenants présente un intérêt certain pour l'élaboration d'une didactique contextualisée.

3.1. Les travaux sur la tradition éducative chinoise

Que dire des traditions éducatives en contexte sinophone ? La question est bien balisée par plusieurs recherches et récits réflexifs d'expériences. Citons, entre autres, les travaux de B. Bouvier (2002, 2003) et J.-M. Robert (2002), mais aussi, bien sûr, les nombreux articles sur ce thème publiés par la revue *Synergie Chine* du GERFLINT. Dans le premier numéro de cette revue par exemple, C.-L. Dautry évoquait explicitement les « conflits entre cultures d'enseignement-apprentissage » (sur trois points : interactivité en classe, enseignement de la grammaire et pédagogie de l'erreur), dans le contexte de l'Alliance française de Shanghai, dont elle fut directrice.

Si tout le monde s'accorde sur l'intérêt de telles recherches pour l'identification de problèmes spécifiques aux différents contextes d'enseignement-apprentissage, il est cependant nécessaire, comme nous le verrons plus bas, de prendre de grandes précautions dans le maniement des résultats de ces travaux, pour ne pas verser dans un déterminisme culturel contre-productif.

Mais voyons auparavant ce que l'on peut dire, du point de vue des traditions éducatives française et chinoise, sur la place de la conflictualité dans l'enseignement-apprentissage.

3.2. Le conflit/débat d'idées comme modalité pédagogique : analyse comparée

Une mise en regard des traditions françaises et chinoises fait apparaître une différence de perception assez nette du conflit comme modalité pédagogique.

3.2.1. La tradition scolaire française : valorisation du conflit comme modalité pédagogique

Dans les *Programmes de l'Éducation nationale*⁶, le conflit d'opinions (ou « débat d'idées ») est plutôt valorisé, à la fois comme modalité d'enseignement et comme savoir-faire à acquérir par les élèves. Ceci est particulièrement

manifeste dans les programmes de « français » (français langue maternelle, donc) où figure une promotion très claire – et insistante – du débat critique. Dans les programmes de la classe de Terminale (classe de fin d'études secondaires), sous l'intitulé thématique « Identité et diversité », on trouve par exemple comme « capacité » à développer chez l'élève :

« Dans un débat oral, confronter ses valeurs aux valeurs de l'autre, aux valeurs collectives : présenter son opinion, entrer en contradiction avec autrui, s'impliquer dans son propos » (*Bulletin officiel spécial*, n° 2 du 19 février 2009 - Classe Terminale).

Un peu plus loin dans ces mêmes programmes, l'accent est mis sur la capacité à « organiser sa pensée dans un débat d'idées à l'oral, à l'écrit », ou encore à « avoir de la curiosité pour le débat d'idées ».

Ces objectifs fixés pour la classe de français langue maternelle, sont à mettre en parallèle avec ceux de l'« éducation à la citoyenneté », qui, en France, est dispensée dans le cadre d'une matière scolaire spécifique du cycle secondaire, l'*Éducation Civique Juridique et Sociale* (ECJS).

F. Galichet, évoquant les objectifs de cette éducation citoyenne, affirme qu'« [é]duquer à la citoyenneté ne saurait aller désormais sans éduquer au conflit et apprendre à gérer ce conflit [...] » (Galichet, 1998 : 142-143). Il précise ensuite ce qu'il attend par là, en utilisant, lui aussi, l'expression « pédagogie du conflit » :

« Le problème [d'une éducation à la citoyenneté] n'est pas d'inculquer telle valeur ou ensemble de valeurs plutôt que tel autre [...] il n'est pas de préparer à la coexistence et à la tolérance, mais au contraire, de mettre en scène l'incommensurable abîme qui me sépare d'autrui et m'oblige (au sens moral du terme) à m'intéresser à lui. C'est donc une '*pédagogie du conflit*' à la fois entre les individus, mais aussi en chacun » (Galichet, 1998 : 146) (nous soulignons).

« Entre les individus, mais aussi en chacun » : on est donc assez loin de la recherche d'une quelconque « harmonie », que celle-ci soit collective ou individuelle. Cette conception de l'éducation au « vivre ensemble » (étymologiquement, le *citadin* est l'« habitant d'une ville »⁷) est assez emblématique de la vision positive de la conflictualité intellectuelle au sein de l'institution scolaire française.

Une vision positive qui prend racine dans l'histoire politique et philosophique française, avec bien sûr l'influence des Lumières, qui ancrent fermement l'idée que réflexion et débat/combat vont de pair⁸. L'association du consensuel à la mollesse dans l'expression toute faite « consensus mou », ou encore une certaine incompréhension fréquemment manifestée par la classe politique française à l'égard de l'esprit de consensus des pays du nord de l'Europe, jugé immobilisant, sont autant de marques en négatif d'un certain rapport au conflit. Héritage historique qui se retrouve naturellement dans les programmes formatifs : le lien entre la modalité pédagogique du conflit et la période des Lumières est d'ailleurs clairement inscrit dans les programmes de l'Éducation nationale : la capacité, le « savoir-faire » du « débat d'idées » sont en effet souvent abordés en même temps que la littérature du XVIIIe siècle.

Les conséquences de cette tradition éducative sur la pratique didactique de l'enseignant français de FLE en Chine⁹ pourront se faire sentir (même si l'on ne saurait poser un rapport de cause à effet déterministe, sauf à nier les individualités des « enseignants français »). Passé par ce système éducatif valorisant le débat d'opinions, le praticien français sera éventuellement tenté de penser, à l'instar des didacticiens des langues-cultures que nous avons évoqués précédemment, que la « pédagogie du conflit » est une modalité didactique productive et donc souhaitable. Cependant, sans nier son histoire personnelle, la question du rapport à la conflictualité qui prévaut dans une autre tradition, celle de ses apprenants, s'imposera tôt ou tard.

3.2.2. La tradition chinoise : une construction moins frontale du rapport antagoniste (ou comment « il y a pensée sans provocation »...)

Les enseignants de FLE en Chine disent souvent éprouver une certaine difficulté à organiser un débat en classe, activité qui est pourtant un « classique » des approches communicatives (et donc largement présente dans les méthodes).

L'obstacle principal, dont il a beaucoup été question dans les travaux sur le contexte d'enseignement-apprentissage

du FLE en Chine, serait une forme de « passivité » des apprenants chinois. Mais le caractère « passif » ou « actif » de l'apprenant est bien entendu évalué au regard d'une norme, que le praticien réflexif identifiera comme celle de la tradition éducative dans laquelle sa propre formation s'est déroulée, tradition étrangère à celle des apprenants sinophones.

L'identification de ce jeu de normes (évolutives), passe donc par une approche *alter-réflexive* des traditions éducatives en présence dans la classe de FLE. La posture alter-réflexive proposée par D. de Robillard (2008, 2009) postule que la réflexion sur nos démarches et actions, sur notre histoire et nos anticipations, se fait nécessairement dans et par une confrontation avec l'autre, confrontation qui permet la conscientisation de nos préjugés par l'instabilisation de notre propre tradition.

Dans cette perspective, le « détour par la Chine » que le philosophe et sinologue F. Jullien propose à la pensée occidentale peut être éminemment utile pour réfléchir les notions de « débat/conflit » ou de « passivité », dans une didactique contextualisée. F. Jullien apporte en effet des éléments d'éclairages passionnants sur la différence dans la construction du rapport antagoniste en Chine et en Occident.

François Jullien : efficacité vs efficience, affrontement vs biais, héros vs stratège, etc.

Notons tout de suite, mais nous reviendrons sur ce point capital, que les observations de F. Jullien se proposent comme « mise en regard », comme « construction du comparable » (Ricoeur, 2007 : 145), et non comme des vérités immuables sur l'« essence » de la Chine.

Cette remarque liminaire étant faite, voyons comment F. Jullien a conceptualisé la différence de perception de la conflictualité en mettant en regard l'*efficacité* occidentale et l'*efficience* chinoise (Jullien, 1996 et 2005) : si l'événement, la rupture, la transgression est une condition de l'*efficacité* en Occident (efficacité philosophique : Voltaire, stratégique : Napoléon, politique : 1789, littéraire et artistique : le Surréalisme, etc.), l'*efficacité-rupture* est plutôt perçue comme un échec par le stratège-philosophe chinois qui pense l'*efficience* en termes de processus et non d'événement (« il ne faut pas tirer sur les poussettes de riz » dit le proverbe). Dans *Le Détour et l'accès* (Jullien, 1995) la stratégie militaire grecque, fondée sur la violence et la brièveté de l'affrontement, est mise en regard à la stratégie du biais théorisée dans les « arts de la guerre » chinois, qui préconise l'anticipation, l'épuisement de l'adversaire, l'utilisation du « potentiel de situation », etc. pour idéalement « vaincre sans combattre ».

Efficience et efficacité : où l'on entraperçoit que la « passivité » n'est pas nécessairement passive...

Des chercheurs spécialisés dans le domaine de la communication interculturelle, se sont inspirés de ce couple notionnel pour analyser la stratégie chinoise de communication qui, selon eux, « préconise de se conformer à la volonté d'autrui [...], de s'attirer sa confiance [...] pour créer une relation harmonieuse et les conditions favorables pour être entendu » (Arifon et Ricaud, 2005 : 115). A ce modèle de communication fondé sur le « lien », ils opposent le modèle occidental, qui « n'accorde pas à l'harmonie – au sens de recherche constante de l'évitement des conflits – une place si remarquable » et qui s'est construit « sur l'idée que la relation se forme à travers l'expression formalisée de l'opinion » (*idem* : 115). Et de conclure : « à la confrontation directe des opinions, comme dans la joute oratoire, la tradition chinoise recommande de se concilier l'adversaire et, insensiblement, de le gagner à soi » (*idem* : 116).

La « joute oratoire », comme modalité d'enseignement communicatif, entrerait donc en contradiction avec cette tradition communicative chinoise. Ce qui ne veut absolument pas dire que cette tradition *détermine* des apprenants chinois, qui seraient irrémédiablement inaptes au débat, murés dans une passivité contre laquelle l'enseignant serait condamné à lutter. Le déterminisme naît d'une réification abusive de la culture (voir plus bas : 4.), ce qui n'est ni le propos de F. Jullien et de ceux qu'il inspire, ni le nôtre. Sous cette réserve, la prise en considération des contextes culturels, par la *construction* de comparaisons, peut servir à améliorer des pratiques didactiques situées. Et, en DLC, certains praticiens et chercheurs ont travaillé sur le rapport antagoniste en contexte sinophone.

De quelques observations sur l'antagonisme dans les recherches sur les publics chinois en DLC

La modalité pédagogique du conflit d'opinions suppose, à l'évidence, une prise en charge de leurs propres opinions par les apprenants. Or, les apprenants chinois rencontrent parfois d'importantes difficultés dans cet exercice, comme

l'exprime ce jeune chinois à propos de sa scolarisation française :

« On nous demande de nous raconter à la première personne, d'étaler nos sentiments, de développer une argumentation, non pas purement rationnelle, mais subjective. C'est le calvaire ! On se fait violence en permanence et on s'oblige à feindre. On aimerait expliquer à nos professeurs *qu'il est possible de parler de soi à la forme indirecte* » (Propos recueillis par Live Yu-Sion, « Le prisme de la culture », *Autrement* n° 87, mai 1995, p.124, cité par Bouvier, 2002 : 198) (nous soulignons).

On touche ici à la différence de stratégie communicationnelle évoquée plus haut : efficience du « parler de soi à la forme indirecte » vs efficacité de la « joute oratoire », où les individus expriment très directement leurs opinions. La modalité pédagogique du conflit ne va donc pas de soi avec des apprenants chinois, qui peuvent éprouver une certaine violence quand on cherche à la leur imposer.

La violence ressentie est également liée à l'idée de préservation de la *face* qui rend difficile l'acceptation de la critique publique : accepter sans retenue de « se faire satiriser en public » (pour reprendre la proposition de Y. Lefranc) ne va pas non plus de soi avec le public chinois, comme C.-L. Dautry a pu le constater à l'Alliance française de Shanghai :

« [...] pas de rupture plus grave que de [...] faire perdre [la face] à l'autre. Tout le jeu de la négociation sociale, y compris et surtout quand elle n'aboutit pas, est de se quitter sans conflit, en évitant de fermer des portes (voire de dire une vérité directe), ce qui permettra à chaque partenaire de faire une nouvelle ouverture, laisser une issue là où on ne l'attend pas. La classe de langue n'échappe pas à la règle. Restaurer un groupe où des plus jeunes par exemple ont fait 'perdre la face' à des plus âgés se révèle mission quasi impossible » (Dautry, 2006).

3.3. Conclusion

Émanant de divers domaines (philosophie, communication, didactique), les travaux et réflexions sur le statut de la conflictualité dans les traditions éducatives et culturelles françaises et chinoises apparaissent comme utiles à une meilleure contextualisation de l'intervention didactique. Utiles à une meilleure *centration* sur l'apprenant, mais aussi, et peut-être surtout, en termes de *décentration* de l'enseignant dit « natif » : la conscientisation alter-réflexive de son inscription dans une tradition éducative particulière l'amènera éventuellement à questionner ses pratiques.

Pour intéressants et nécessaires qu'ils soient, le maniement des résultats de ces travaux de recherche n'en est pas moins délicat : la réflexion sur l'étrangeté des traditions culturelles, éducatives ou autres, est un exercice de funambule, le risque étant de verser dans une réification culturaliste débouchant sur un déterminisme aliénant. Ce risque semble être renforcé dans le contexte chinois, qu'un orientalisme influent nous a appris à *sur-altérer* (la Chine comme « grand Autre » de l'Occident), créant une tendance à en figer la différence.

4. Réification culturaliste et dynamique interculturelle - ou comment prendre en compte les traditions éducatives sans être « janusien » (Dervin) ?

4.1. Culturalisme (différentialisme, stabilisme et ambition prédictive) vs interculturelité (dynamique, imprédictibilité)

Ce que l'on appelle « culturalisme », dans une acception commune, est un courant de pensée en anthropologie qui se caractérise par son *différentialisme* (recherche des différences entre les cultures), et par son *ambition prédictive* (à partir des différences identifiées, l'idée est de prévoir et/ou expliquer les réactions de l'autre), deux caractéristiques induisant une réification des cultures comme ensemble de paramètres *stables*, qu'il s'agit d'identifier et de compiler.

Une autre impasse du culturalisme est de réduire la part de l'individuel dans la rencontre : les « mondes », les « cultures » ne se rencontrent pas (ou ne s'entrechoquent pas, pour reprendre la désormais célèbre image de S. Huntington), ce sont des individus qui se rencontrent, peuvent entrer en conflit, etc., des individus qu'on ne peut considérer comme entièrement « déterminés » par *une* culture, sauf à nier leur autonomie par rapport au groupe.

La critique du culturalisme a été largement menée en DLC, sous la forme d'une réflexion sur l'*interculturalité* ayant

pour ambition de dynamiser la notion de culture et de dépasser la tendance au figement des appartenances culturelles. C'est le sens de la réflexion de M. Abdallah-Pretceille :

« le concept de culture est devenu inopérant pour rendre compte des mutations actuelles. La notion de culturalité permet, par contre, de concevoir les phénomènes culturels à partir des *dynamiques*, des transformations, des métissages et des manipulations. La notion de 'culturalité' renvoie au fait que les cultures sont *de plus en plus mouvantes, labiles, tigrées et alvéolaires* » (Abdallah-Pretceille, 2003 : 16) (nous soulignons).

Le concept de culturalité (ou *interculturalité* : les dynamiques culturelles n'existant que dans et par la relation à l'autre) s'oppose donc au descriptivisme réifiant du culturalisme et au déterminisme qui lui est inhérent, renonçant ainsi à toute ambition prédictive : « l'approche interculturelle [...] n'a pas de caractère prédictif (Abdallah-Pretceille, 2003 : 25). Plus qu'un travail d'identification des différences entre « cultures », c'est davantage un « mode d'intelligibilité », une « herméneutique » (*idem*, 2003 : 25), qu'il s'agit de développer pour comprendre les phénomènes culturels. C'est dans cette optique que le *CECR* insiste par exemple sur la « compétence interculturelle », plutôt que sur les « savoirs socioculturels ».

Mais tout ceci est bien connu, et on pourrait donc penser l'affaire réglée.

4.2. Contradictions

Ce n'est pourtant pas l'avis de F. Dervin qui, dans le champ de la réflexion interculturelle en didactique des langues étrangères, a mis en évidence une contradiction - qualifiée de « janusienne » en référence au dieu romain aux deux visages (Dervin, 2009) - entre un discours, relativement nouveau, insistant sur « la *mouvance*, la *liquidité* ou la *pluralité* de chaque individu », et un discours de « quasibiologisation » des cultures :

« d'un côté, on admet que l'homme est complexe, mais d'un autre, à des fins démonstratives et argumentatives, on le réduit à ses appartenances culturelles dans un déterminisme affligeant » (Dervin, 2007 : 27).

Le constat est dur, mais a le mérite de pointer une difficulté importante de la réflexion interculturelle, difficulté liée à des « réflexes » culturalistes qui concernent aussi bien le chercheur que le praticien. Dans notre appréhension naïve, quotidienne, spontanée de l'altérité, la tendance est davantage à voir l'*autre-culture* (comme somme de différences dénombrables et immuables) que l'*autre-en-culture* (l'individu situé dans un contexte toujours mouvant, qu'il s'approprie en fonction d'une histoire et de visées qui lui sont propres)¹⁰. Ce penchant, nous l'éprouvons tous dans la rencontre altéritaire : une volonté de prédictibilité (rassurante), nous amène à « culturaliser » spontanément l'individu, même si l'on pressent bien que cette réduction n'est peut-être pas très sérieuse... L'enseignant de FLE n'échappe pas à cette tendance : les apprenants chinois seraient passifs, les apprenants hispaniques expansifs, les apprenants néerlandais trop consensuels, etc.

Conscientiser ces « réflexes » peut permettre de tirer parti d'une analyse des traditions éducatives, sans pour autant tomber dans une négation culturaliste des individualités. Mais il faut également prendre les « traditions » éducatives – ou autres – pour ce qu'elles sont : des *constructions*, des mises en regard, permettant de réfléchir à ses pratiques en contexte, mais non *la* vérité applicable de manière « aveugle » à tous les contextes et apprenants.

Cette tension nous semble être au cœur de la polémique entre J.-F. Billeter et F. Jullien, qui a récemment enflammé le monde de la sinologie française.

4.3. Une polémique exemplaire : contre ou pour François Jullien

C'est le sinologue suisse J.-F. Billeter qui a lancé la polémique, en publiant un *Contre François Jullien* (2006). On peut, à grands traits, présenter les termes du débat ainsi : J.-F. Billeter reproche à F. Jullien une réduction en forme d'hyperaltérisation de la Chine, à laquelle il oppose *la* (vraie) Chine de la sinologie scientifique, laborieuse, positive, qui seule pourrait *dire* la Chine (le fait que F. Jullien soit philosophe avant d'être sinologue n'est pas étranger à cette affirmation disciplinaire). J.-F. Billeter défend un travail sur les textes chinois, un travail de décodage des signes (la question de la traduction revient souvent dans son argumentaire : F. Jullien traduirait *mal*), un travail dont la minutie

et le sérieux scientifiques seraient seuls à même d'extraire la *signification* de la civilisation chinoise. Son approche s'inscrit donc dans un comparatisme traditionnel, appuyé sur le présupposé que « l'identité culturelle résiderait dans certaines propriétés d'essence, sous-jacentes aux manifestations 'significatives' mises à jour par le comparatiste et supposées être le fondement causal de ces manifestations », présupposé, qui, comme le note encore J.-M. Schaeffer, « loin d'être universel, est un produit (tardif) de la pensée philosophique européenne » (Schaeffer, 2007 : 79-80).

A ce comparatisme culturaliste, F. Jullien oppose une démarche comparative de mise en relation des mondes grecs et chinois, qui s'inscrit très clairement dans un paradigme interprétatif. Ricoeur ne s'y est d'ailleurs pas trompé, présentant la démarche de F. Jullien comme exemplaire d'un travail herméneutique de « construction de comparables » (Ricoeur, 2007). F. Jullien présente donc une *interprétation* de la Chine, qui n'est pas *la* Chine, mais *une* Chine, une *construction* destinée à se réfléchir avec l'autre, dans une dynamique que l'on peut qualifier d'*alter-réflexive* (Robillard, 2008) :

« Je n'oppose donc pas les pensées de la Chine et de l'Europe en tant que 'monde', mais je *monte*, au sens opératoire du terme, et au point par point, un vis-à-vis entres elles ; ou encore je ne pose pas d'emblée des 'contraires', mais fais jouer un effet de contraste de façon que l'une s'inscrive en regard de l'autre, qu'elles se réfléchissent l'une l'autre et s'éclairent » (Jullien, 2007 : 88).

L'altérité chinoise n'est pas décrite, posée comme « déjà-là », mais construite « en vue de », elle « n'est jamais au régime de la donation, mais toujours au régime de l'invention » (Badiou, 2005 : 90). Invention, interprétation non pas *vraie*, mais néanmoins *plausible* (le constructivisme herméneutique n'est pas un relativisme des interprétations).

Une analyse (comparative) des traditions éducatives visant à juger de la pertinence contextuelle d'une « pédagogie du conflit » en Chine, gagnera à se faire dans ce cadre conceptuel, cadre qui permet d'éviter la contradiction « janusienne » dénoncée par F. Dervin.

4.4. Les travaux sur les traditions éducatives : des *inventions* téléologiques

Les éléments de la tradition culturelle chinoise mentionnés plus haut, ne sont pas des descriptions objectives et figées de *la* culture chinoise, ou *des* apprenants chinois, etc., mais des *constructions*, des *inventions* dirait F. Jullien, toujours mouvantes, sans cesse configurées et reconfigurées par les praticiens du FLE en Chine, *dans le but de faire face à l'altérité*

« [...] la Chine qu'il [F. Jullien] cherche à inventer est absolument destinée à *nous* servir et non pas du tout à éclairer, par exemple, les Chinois sur leur être – ce qui serait une prétention tout à fait exorbitante et d'ailleurs vouée à une fin drastique de non-recevoir » (Badiou, 2005 : 90).

Une *construction de l'autre*, qui n'est pas *l'autre*, qui ne doit donc pas être considérée comme telle. Et on pourrait en dire autant des travaux sur les publics sinophones en DLC : mettre l'accent sur l'utilité *pour soi* d'une construction de l'altérité (chinoise), a le mérite de couper court à toute ambition culturaliste de description et d'essentialisation de la différence. Une tentation qui, face à l'ailleurs chinois, est grande.

Si on considère les analyses de la tradition éducative chinoise avec ce nécessaire recul, elles peuvent être utiles à l'appréhension du contexte de l'enseignement du français en Chine : l'enseignant de FLE en considérera les résultats comme des « tendances » mouvantes et non pas comme des « traits culturels » déterminants.

5. Conclusion

Ce que nous avons dit du rapport à la conflictualité dans les traditions éducatives chinoise et française doit donc être considéré comme révélateur de tendances évolutives, non déterminantes, et non généralisables à l'ensemble des apprenants (chinois ou français). La modalité de communication chinoise, plutôt indirecte et a-conflictuelle, ne sera par exemple pas considérée comme « équivalant à un refus de l'explicite en Chine (ce qui serait absurde), mais à une tendance valorisée, mais nullement absolue » (Arifon et Ricaud, 2005 : 116).

Si l'on considère que la « pédagogie du conflit » présente certains intérêts formatifs pour des apprenants sinophones,

la réflexion sur la pertinence de son adaptation au contexte chinois doit être menée en évitant deux écueils : celui d'un universalisme didactique qui l'imposerait comme allant de soi, et celui d'un culturalisme qui enfermerait l'ensemble des apprenants sinophones dans une modalité communicative présupposée.

Prendre en compte la diversité des individus, mais aussi des histoires, des traditions, des tendances (labiles), et les représentations (évolutives) qui le constituent, sans pour autant tomber dans un déterminisme aliénant, est la gageure à laquelle est confronté l'enseignant de français en Chine qui voudrait répondre à la question : pour une pédagogie du conflit en Chine ?

Bibliographie

Abdallah-Preteceille, M., 1999. *L'Éducation interculturelle*, Paris : PUF.

Abdallah-Preteceille, M., 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris : Anthropos, Economica.

Arifon, O. et Ricaud, P., 2005. « L'art du décentrement, ou comment la sinologie de François Jullien éclaire la médiation interculturelle ». In : Chartier, P. et Marchaisse, T. (sous la dir. de), *Chine/Europe. Percussions dans la pensée*. Paris : PUF.

Badiou, A., 2005. « L'invention de la Chine ». In : Chartier, P. et Marchaisse, T. (sous la dir. de), *Chine/Europe. Percussions dans la pensée*. Paris : PUF.

Billeter, J.-F., 2006. *Contre François Jullien*, Paris : Allia.

Bouvier, B., 2002. « Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE ». *ELA. Revue de didactologie des langues-cultures*, n°126, pp.189-199.

Bouvier, B., 2003. « Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent ». *ELA. Revue de didactologie des langues-cultures*, n°132, pp.399-414.

Castellotti, V. et Moore, D., 2008. « Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21^e siècle ? ». In : Blanchet, P., Moore, D. et Asselah-Rahal, S., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : AUF / Editions des Archives contemporaines.

Dautry, C.-L., 2006. « Identification de quelques résistances dans l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu monolingue chinois : L'exemple de l'AF de Shanghai ». *Synergie Chine*, n°1.

Demorgon, J., 2005. *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris : Economica.

Dervin, F., 2007. « Les canulars de l'interculturel : mettre fin à la quasibiologisation ». *LMS Lingua*, n°4, pp.27-29.

Dervin, F., 2009. « Aller au-delà des grammaires des cultures à l'université : apprendre à dépister les impostures de l'interculturel dans les discours de recherche ». *Dialogos*, Academia de studii economice din Bucuresti. URL : <http://users.utu.fi/freder/dervin.pdf>.

Forestal, C., 2007. « La dynamique conflictuelle de l'éthique pour une compétence éthique en DLC ». *ELA. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, n° 145, pp.111-123.

Forestal, C., 2008. « L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ». *ELA. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, n° 152, pp.393-410.

Jullien, F., 1995. *Le Détour et l'accès*. Paris : Grasset.

Jullien, F., 1996. *Traité l'efficacité*. Paris : Grasset.

Jullien, F., 2005. *Conférence sur l'efficacité*. Paris : PUF.

Jullien, F., 2007. *Chemin faisant, connaître la Chine, relancer la philosophie. Réplique à ****. Paris : Seuil.

Lefranc, Y., 2007. « La laïcité et l'appropriation de la langue-culture française. Quel enjeu philosophique ? Quel dispositif didactique ? ». *ELA. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, n°145, pp.25-38.

Legrand, P., 2006. *Le droit comparé*. Paris : PUF.

Ricoeur, P., 2007. « Construire des comparables » [extrait de *La Traduction*, Bayard, 2004, pp.62-66]. In : Jean Allouch, Alain Badiou, Pierre Chartier (et al.), *Oser construire. Pour François Jullien*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.

Robert, J.-M., 2002. « Sensibilisation au public asiatique. L'exemple chinois ». *ELA. Revue de didactologie des langues-cultures*, n°126, pp.135-143.

Robillard, D. (de), 2008. *Perspectives alterlinguistiques*, vol. 1 : *Démons*, vol. 2 : *Ornithorynques*. Paris : L'Harmattan.

Robillard, D. (de), 2009. « Réflexivité : sémiotique ou herméneutique. Comprendre ou donner sens ? Une approche profondément anthropolinguistique ? ». *Cahiers de sociolinguistique*, Université Rennes II, n° 14, pp.153-175.

Schaeffer, J.-M., 2007. « François Jullien ». In : Jean Allouch, Alain Badiou, Pierre Chartier (et al.), *Oser construire. Pour François Jullien*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.

NOTES :

¹ La notion de *représentation* sera entendue ici comme une « forme courante (et non savante) de connaissance, socialement partagée, qui contribue à une vision de la réalité commune à des ensembles sociaux et culturels » (GUEUNIER, N., article « Représentations linguistiques », in MOREAU, M.-L.,(éd.), 1997, *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga, p.246).

² Notice Wikipédia (nous soulignons) : contribution libre qui, si elle ne rend peut-être pas toute la complexité de la notion, utilise significativement le verbe « harmoniser ». URL : http://fr.wikipedia.org/wiki/Feng_shui (consulté le 3 mars 2010). A l'heure où nous écrivons cet article, une « application » *feng shui* pour téléphone intelligent vient d'être lancée : il s'agit d'un logiciel censé prodiguer des conseils à l'utilisateur sur l'installation de son espace habitable.

³ Le *Livre blanc sur le dialogue interculturel* du Conseil de l'Europe (2008) offre un bon exemple de cette tendance volontariste : le dialogue y est en effet systématiquement présenté *positivement* comme un moyen d'éviter la conflictualité interculturelle, sans que celle-ci soit considérée comme une modalité potentielle de ce dialogue.

⁴ Nous préférons à l'expression *culture éducative*, celle de *tradition éducative*, qui présente l'avantage à nos yeux de mettre en valeur l'inscription historique des pratiques didactiques.

⁵ F.Dervin évoque par cette expression l'épuisant impératif d'adaptation continue des enseignants de FLE exerçant dans les instituts privés de langues étrangères à Hong-Kong, qui doivent faire face à des situations pédagogiques très diverses et à un éclectisme didactique parfois incontrôlé (DERVIN, F., « De l'enseignant caméléon », *Synergie Chine*, n°2, 2007 : 85-93).

⁶ Documents officiels par lesquels le Ministère de l'Éducation nationale fixe les grandes lignes de l'enseignement scolaire en France.

⁷ *Trésor de la langue française informatisé*, ATILF-CNRS. URL : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/citoyen> (consulté le 3 mars 2010).

⁸ Association que pose par exemple la fameuse citation apocryphe de Voltaire : « Je ne suis pas d'accord avec ce que vous dites, mais je me battrai jusqu'à la mort pour que vous ayez le droit de le dire ».

⁹ Cas particulier dans le contexte chinois d'enseignement du FLE, certes, mais qui nous permet de réfléchir.

¹⁰ Nous empruntons cette distinction au juriste de droit comparé Pierre Legrand qui oppose l'*autre-en-droit*, au sens d'« entendement étranger » du droit que le comparatiste va chercher à rencontrer et comprendre, à l'*autre-droit*, « objet » d'une comparaison traditionnelle, « reposante » et « quantitativiste », qui décrit, compte et catalogue, les différences comme on collectionne des « timbres-poste » (Legrand, 2006 : 12).