



Les enjeux des langues et cultures régionales sur la compétence interculturelle des étudiants français en mobilité en Chine : la double difficulté communicative et l'insécurité linguistique

WANG Lei (PLIDAM, INALCO)

Résumé : La Chine se distingue par une grande diversité linguistique et culturelle régionale, une réalité incontournable pour les apprenants de chinois langue étrangère. Cet article examine l'impact de cette diversité sur le développement de leur compétence interculturelle.

L'étude s'appuie sur les témoignages d'étudiants de l'Inalco ayant effectué un séjour linguistique dans différentes régions de Chine. À partir de cette enquête de terrain, une recherche qualitative fondée sur la méthode de la théorie ancrée (grounded theory) a été menée. Deux obstacles majeurs émergent : les difficultés de communication liées aux langues régionales et l'insécurité linguistique qui en résulte.

En plus des défis liés au chinois standard, l'exposition à des variétés locales, parfois très éloignées du chinois standard, ajoute une complexité susceptible d'engendrer une incompréhension totale ou partielle. Ce décalage fragilise les interactions interculturelles et affecte le sentiment d'efficacité des étudiants. L'insécurité linguistique tend à diminuer dans des environnements bienveillants, mais s'aggrave en cas de rejet ou d'exclusion.

Les résultats soulignent l'influence déterminante de la diversité linguistique et culturelle régionale sur les expériences interculturelles des étudiants. Pour ce faire, à l'ère de la mondialisation, la prise en compte des contextes locaux s'avère essentielle.

L'article s'articule en quatre parties : présentation du terrain et de la méthodologie, cadre théorique (compétence interculturelle et insécurité linguistique), et résultats de l'analyse des données du terrain.

Mots-clés : compétence interculturelle, mobilité étudiante, contexte social, difficulté communicative, insécurité linguistique, langues et cultures chinoises régionales

Citer cet article : WANG Lei, Les enjeux des langues et cultures régionales sur la compétence interculturelle des étudiants français en mobilité en Chine : la double difficulté communicative et l'insécurité linguistique, *Les Cahiers de l'AFPC*, N°1, 2025.

[<https://cahiers-afpc.fr/articles/les-enjeux-des-langues-et-cultures-regionales-sur-la-competence-interculturelle-des-etudiants-francais-en-mobilite-en-chine>]

Introduction

À l'ère de la mondialisation, les programmes d'échanges internationaux se multiplient, et la mobilité scolaire s'intègre désormais pleinement dans le processus d'apprentissage des apprenants en langues étrangères. D'une part, cette mobilité offre aux apprenants l'opportunité de se confronter directement aux langues et cultures du pays d'accueil. D'autre part, elle les expose à deux systèmes d'enseignement-apprentissage, à la fois complémentaires et conflictuels : d'un côté, le système d'enseignement du pays d'origine, que nous pouvons qualifier de « micro-contexte » ; de l'autre, le contexte social du pays d'accueil, désigné ici par « macro-contexte ». Dès lors, compte tenu du nombre croissant d'élèves participant à des programmes de mobilité, les effets du macro-contexte social du pays d'accueil sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ne peuvent être ignorés.

En ce qui concerne la Chine, les différences interrégionales, tant au niveau des langues que des cultures¹, sont particulièrement marquées, comme en témoigne le dicton suivant : « Les accents du chinois changent tous les 5 kilomètres, et les coutumes varient tous les 50 kilomètres » (*Shǐlǐ bù tóng yīn, bǎilǐ bù tóng sú*. 十里不同音, 百里不同俗). Sur le plan synchronique, les sinologues reconnaissent généralement l'existence de dix groupes de langues chinoises² (Peyraube, 2011 ; Chappell, 2001), toutes pratiquées quotidiennement dans différentes régions, mais présentant une inintelligibilité notable entre elles. Concernant les cultures régionales, il existe de nombreuses façons de les diviser selon des critères établis par les chercheurs (Wang, 2022 : 105-120). Le critère de divisions administratives actuelles et historiques, par exemple, la culture *Yàn zhào* (燕赵文化) et la culture *Bāshǔ* (巴蜀文化), est largement adopté et exploité par les chercheurs en géographie culturelle (Wang, 1992 ; Wu, 1996 ; Wang *et al.*, 2008). Cette division montre que l'attention portée aux cultures régionales est ancienne et remonte à la Chine antique.

Plongés dans un environnement linguistique et culturel hautement diversifié comme celui de la Chine, les apprenants sont quotidiennement en contact avec les langues et cultures locales, non seulement de la région où ils séjournent, mais aussi d'autres régions qu'ils visitent. Ainsi, les langues et cultures régionales participent directement et continuellement au développement des compétences des

¹ Dans notre recherche, bien que les langues et cultures des ethnies non Han en Chine soient d'une grande richesse et importance, nous avons choisi de nous concentrer sur les langues chinoises et les cultures des Han dans différentes régions. Cette orientation s'explique par deux raisons principales : d'une part, les étudiants interrogés dans notre étude ne maîtrisent que le chinois standard ; d'autre part, leur séjour s'est déroulé dans des régions où la population est majoritairement d'ethnie Han. Par conséquent, leur expérience culturelle et linguistique s'est principalement inscrite dans le cadre des langues chinoises et des cultures des Han de leur région de résidence.

² Les images illustrant la répartition des langues chinoises régionales sont consultables sur les sites suivant : <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/asie/chine-2langues.htm> (en français), consulté le 19 janvier, 2025. <https://zhongguoyuyan.cn/index> (en chinois), consulté le 19 janvier, 2025.

étudiants. L'adaptation à la langue et à la culture locales revêt une importance capitale pour la réussite du séjour des apprenants (Chen, 2011 ; Cheng, 2008).

D'un point de vue interculturel, lorsque des apprenants français, utilisant un chinois « imparfait », s'adressent à des interlocuteurs chinois parlant une langue locale ou un chinois standard (*putonghua*) marqué par un fort accent, la communication ne risque-t-elle pas d'être compromise ? De ce fait, les langues chinoises régionales représentent-elles des obstacles, voire des sources d'inintelligibilité, dans les échanges interculturels ? Quelles autres conséquences pourraient en découler ?

Dans cet article, nous tenterons de répondre à ces questions en nous appuyant sur les retours d'expériences des étudiants du département d'études chinoises de l'Institut national des langues et civilisations orientales (désormais désigné par « Inalco ») ayant effectué un séjour dans diverses régions de Chine. Notre analyse se structurera en quatre parties. La première partie sera consacrée à la présentation du contexte de notre recherche sur le terrain, notamment le public étudié et la méthodologie employée. La deuxième et la troisième parties définiront le cadre théorique relatif à la conceptualisation de la compétence interculturelle ainsi qu'à l'insécurité linguistique. Enfin, constituant le cœur de notre article, la quatrième partie explorera les enjeux du contexte social en Chine sur le développement de la compétence interculturelle chez les étudiants interviewés. Plus précisément, nous y abordons les difficultés et l'insécurité linguistique engendrées par les langues et cultures régionales lors des communications interculturelles entre les étudiants et les Chinois locaux.

1. Le contexte de recherche

1.1 Les étudiants en mobilité et le capital de mobilité

Le terme « étudiant en mobilité » désigne tout individu effectuant un séjour dans un pays étranger dans le cadre de ses études. Toutefois, en tant qu'étranger, dès son arrivée dans le pays cible, l'étudiant est amené à interagir socialement avec des personnes ne partageant pas nécessairement les mêmes langues ni les mêmes cultures. Dans ce contexte, l'étudiant se transforme en un explorateur de l'altérité, endossant ainsi un rôle d'acteur social ou de médiateur culturel. Désignés également comme des « étudiants voyageurs » ou « élites qualitatives » (Murphy, 2003, p. 60), ces étudiants en mobilité se montrent « ouverts au changement de décor, de langue, d'entourage personnel, de mode de vie, de manière de travailler » (Murphy Lejeune, 2003, p. 60). Ils manifestent une détermination à franchir leurs propres frontières et à affronter l'inconnu.

Les étudiants en situation de mobilité possèdent un capital de mobilité, lequel constitue l'un des éléments essentiels qui les distingue « d'autres étudiants ou individus moins enclins à la mobilité ou même sédentaires » (De Langenhagen, 2011, p. 38). Le capital de mobilité « sert de point de

départ » (Murphy Lejeune, 2013, p. 60) et donne « un bagage essentiel, une ouverture vers l'extérieur et une adaptation plus facile face au changement » (De Langenhagen, 2011, p. 38). Ainsi, le capital de mobilité est une richesse que les étudiants accumulent et « le séjour à l'étranger contribue à augmenter leur patrimoine » (Murphy Lejeune, 2013, p. 60).

Le capital de mobilité est composé de plusieurs éléments essentiels, tels que l'histoire familiale, les expériences personnelles, la personnalité, les motivations, les apprentissages accumulés, les séjours antérieurs à l'étranger et la capacité d'adaptation. La personnalité constitue l'élément déterminant pour la mobilité des étudiants, pendant que le parcours familial construit la première couche sociale de l'étudiant. Les motivations, internes et externes, se rajoutent à l'histoire familiale et à la personnalité d'un étudiant, elles jouent parfois un rôle déclencheur. Un autre élément essentiel du capital de mobilité de l'étudiant est sa capacité d'adaptation, laquelle se développe au travers des expériences de mobilité dans lesquelles l'acteur se retrouve dans une confrontation permanente à l'altérité. Ainsi, les séjours antérieurs composent un autre élément majeur. Ils construisent les premières expériences qui serviront comme référence pour le séjour en mobilité de l'étudiant (Xie, 2008, p. 50-54).

De plus, la mobilité étudiante se divise en deux grandes catégories : la « mobilité encadrée » et la « mobilité individuelle » (Cerisier, Blanc, 2025, p. 14, 23, 31). La première catégorie regroupe principalement les étudiants boursiers, bénéficiant de programmes d'échanges. Ces étudiants sont encadrés soit dans le cadre de la coopération internationale entre leur pays d'origine et le pays d'accueil, soit par le biais d'une convention entre leur université d'origine et celle d'accueil. La seconde catégorie inclut les étudiants non boursiers qui se rendent dans un pays étranger à titre personnel. Comparés aux étudiants boursiers, ils ne bénéficient ni de l'accompagnement ni de l'orientation.

1.2 La méthodologie et le déroulement de la recherche de terrain

Pour mener notre recherche de nature qualitative, nous avons adopté la théorie ancrée (*grounded theory*). Cette théorie, largement appliquée dans les sciences sociales, notamment en ethnographie et en sociologie (Charmaz, Mitchell, 2001, p. 160-174), permet de commencer la recherche par la collecte de données, sans problématique préétablie, ou avec seulement des questions exploratoires. Au fur et à mesure de l'avancement de la recherche, les données sont catégorisées sous des concepts abstraits. À partir des relations entre ces concepts, les chercheurs peuvent dégager un axe conceptuel, sur lequel ils bâtiront le cadre de la théorie finale.

Notre étude s'appuie sur les retours d'expérience des étudiants du département d'études chinoises de l'Inalco (2018-2019 et 2019-2020). Afin de recueillir des données aussi riches et fiables que

possible, nous avons décidé de faire une recherche de suivi auprès des étudiants interviewés tout au long de leur séjour. Ainsi, au début de leur séjour, un questionnaire de nature qualitative leur a été soumis. Au milieu de leur séjour, un premier entretien individuel semi-directif a été mené, suivi d'un second entretien individuel de type compréhensif mené à la fin de leur séjour. Ces entretiens constituent notre corpus principal. Au total, 22 entretiens réalisés auprès de 11 étudiants ont été pris en compte, dont la durée totale est d'environ 36 heures.

Le questionnaire est constitué de 38 questions réparties en trois composantes traitant respectivement des études de chinois des étudiants (Q1-Q7), de leur séjour en Chine (Q8-Q18) et de leurs connaissances ainsi que leur première interprétation de l'importance des langues et des cultures régionales de la Chine (Q19-Q36). L'objectif du questionnaire est d'acquérir les informations élémentaires de chaque étudiant afin de faire ressortir les premiers éléments pouvant démontrer les impacts des cultures régionales sur leur séjour. Dans la première partie, les questions abordent des sujets tels que le niveau de chinois (Q1), le parcours d'apprentissage de chinois (Q2), l'auto-évaluation des compétences linguistique (Q6) et culturelle (Q7). La deuxième partie porte sur le « séjour en Chine » des étudiants, telles que la durée (Q8), la destination (Q9) et les conditions de logement (Q17), les motivations d'effectuer un séjour en mobilité (Q8) et du choix connexe de l'université d'accueil (Q11), idem pour le lieu de séjour (Q14-Q16), et sur le(s) séjour(s) antérieur(s) en Chine (Q18). La troisième partie sur « les cultures régionales de la Chine » est composée de 18 questions classées autour de 3 axes thématiques. Le premier axe thématique aborde les connaissances sur les cultures régionales possédées par les étudiants (Q19-Q25). Le deuxième axe thématique (Q26-Q31) porte sur les influences des cultures régionales, non seulement sur le séjour des étudiants, mais également sur la vie des Chinois eux-mêmes. Enfin, le troisième axe thématique est orienté sur les représentations générales des étudiants (Q32-Q36).

À partir des analyses préliminaires des questionnaires, nous avons réussi à repérer quelques indices sur les influences potentielles que les langues et cultures régionales pourraient avoir sur l'apprentissage et le séjour des étudiants. En suivant ces réflexions, nous avons conçu 30 questions pour mener un premier entretien de type directif et semi-directif. Ces questions sont construites en 5 parties. En premier lieu, nous avons rédigé des questions sur les généralités propres au déroulement du séjour pour lancer l'entretien. En même temps, nous avons repris des questions optionnelles du questionnaire concernant les représentations générales que les étudiants avaient avant leur séjour. En second lieu, les questions se répartissent en 3 parties similaires concernant les nouvelles représentations des étudiants sur la langue chinoise et les langues chinoises régionales, la culture et les cultures régionales de Chine, ainsi que les Chinois. En dernier lieu, les questions portent sur l'enseignement du chinois en France et en Chine et les projets d'étude ou de travail des étudiants dans le futur.

Le deuxième entretien est réalisé à la fin du séjour des étudiants, soit en vidéoconférence avant leur retour en France, soit face-à-face après leur retour. Pour ce deuxième entretien de type compréhensif, nous avons établi un guide de questions composé de quatre parties, tout en nous appuyant sur les résultats d'analyses du premier entretien. La première partie de l'entretien vise à questionner les étudiants de manière générale sur leur intégration dans la société en Chine et sur leur réadaptation à la vie en France à leur retour. Dans la deuxième partie, en général, nous laissons les étudiants nous décrire tout ce qu'ils ont vécu dans la région de leur échange ou dans d'autres régions en Chine lors de leurs voyages. La troisième partie de l'entretien porte sur l'évolution de trois concepts pivots que nous avons extraits des analyses des données du premier entretien. Il s'agit de la représentation, de la motivation et de l'identité. Enfin, la quatrième partie nous permet de clôturer l'entretien, elle permet également aux étudiants de résumer leur séjour en mobilité en Chine. En outre, vu que les expériences vécues par les étudiants sont précieuses, pour l'enseignement et aussi pour l'apprentissage, nous cherchons à solliciter leur avis si ce n'est leurs conseils.

1.3 Les profils des étudiants interviewés

À partir des données statistiques de la direction des relations internationales de l'Inalco, nous avons récapitulé les informations des étudiants qui ont effectué leur séjour en mobilité en Chine entre 2017 et 2020. Nous avons tenu compte de cinq éléments essentiels, lesquels sont le genre, l'année d'inscription (le niveau), la durée de séjour, le moyen de financement, ainsi que les régions de destinations.

Entre 2017 et 2020, il y a eu 106 étudiants qui ont effectué leur séjour en mobilité en Chine, dont 20 au cours de l'année universitaire 2017-2018, 39 en 2018-2019 et 47 en 2019-2020. Parmi ces étudiants, il y a 24 hommes représentant environ 22,6 %³ et 82 femmes représentant à peu près 77,4 %. La majorité des étudiants sont inscrits en licence, dont 41 étudiants (38,5 %) en L2 et 56 étudiants en L3 (53 %), il y a aussi 8 étudiants en M1 (7,5 %) et 1 étudiant en M2 (1 %). Quant à la durée de séjour, 76 étudiants sont restés en Chine pour un semestre (71,7 %) et 40 étudiants y sont restés pendant une année universitaire (28,3 %). En ce qui concerne les moyens de financement, 67 ont reçu la bourse de CSC (63,2 %) et 37 ont effectué leur séjour en mobilité sous convention

³ Dans cette section, les pourcentages sont donnés à titre indicatif et concernent uniquement les étudiants ayant effectué leur séjour en Chine. Ils résultent de plusieurs facteurs, notamment : la répartition hommes-femmes parmi l'ensemble des étudiants ainsi qu'au sein de chaque niveau d'études (de L0 à M2) du département d'études chinoises de l'Inalco, la répartition géographique des universités chinoises partenaires, le nombre total de candidatures initialement proposées par chaque université chinoise, ainsi que le nombre de bourses accordées par le CSC et de conventions établies avec ces universités, entre autres.

universitaire (34,9 %), il n'y a que 2 étudiants qui ont fait leur séjour à leur propre charge à Suzhou (1,9 %). Au sujet de la répartition régionale des destinations, géographiquement parlant, 29 étudiants ont séjourné dans le Nord (soit 27 %), tandis que 77 ont vécu dans le Sud (soit 73 %)⁴.

Notre étude s'appuie sur les retours d'expérience des étudiants du département d'études chinoises de l'Inalco (2018-2019 et 2019-2020). La sélection de notre échantillon s'est faite sur certains critères essentiels, tels que la dispersion géographique, le genre, le niveau d'études et la durée du séjour. Afin d'assurer la fiabilité de notre recherche, nous avons veillé à la représentativité de chacun de ces critères.

Grâce à la confiance que les étudiants nous ont accordée, nous avons pu repérer leur parcours familial, scolaire et professionnel au travers des informations qu'ils nous ont communiquées. Ces informations nous ont permis de broser un profil de chaque étudiant, présenté dans le tableau récapitulatif suivant.

Les informations de base et le capital de mobilité des étudiants interviewés		
E01, H, M1, B2-C1 (HSK5), Pékin, Université des langues étrangères de Pékin, Convention université, 1 an ⁵		
personnalité		introverti, curieux, sérieux, prudent, tolérant, esprit ouvert ;
centre d'intérêt		
trajectoire	langues et cultures, histoire ;	famille d'origine : Nord de la France ;
		études de chinois depuis le lycée ; licence et master d'études chinoises à l'Inalco ; projet : doctorat en sinologie sur la culture des villages au Sud de la Chine ;

⁴ Le territoire chinois est géographiquement divisé en quatre grandes régions : le Nord-Ouest, la région tibétaine, le Nord et le Sud. Les régions du Nord-Ouest et tibétaine abritent des unités administratives autonomes destinées aux ethnies minoritaires, notamment les Mongols, les Ouïgours et les Hui dans le Nord-Ouest, ainsi que les Tibétains dans leur propre région. En revanche, l'ethnie majoritaire Han, qui représente plus de 92 % de la population chinoise, est principalement installée dans le Nord et le Sud du pays. D'un point de vue géographique, la Chine est souvent perçue comme un pays divisé entre le Nord et le Sud, qui sont également les deux régions où l'ensemble des étudiants ont effectué leur séjour.

⁵ L'étudiant « E01 » correspond à l'étudiant numéro 01. Les informations suivantes précisent son profil : « H » indique qu'il est de sexe masculin, « M1 » qu'il est inscrit en master 1. Son niveau en chinois, auto-évalué au début de son séjour en Chine via le questionnaire, est « B1-B2 (HSK5) ». Il a effectué son séjour à « Pékin », au sein de « l'Université des langues étrangères de Pékin ». Son échange a été financé selon les modalités d'une « convention université » et a duré « 1 an ». Les informations de base des autres étudiants interviewés seront présentées selon le même format.

		famille d'origine : Nord de la France ;	amis d'origine chinoise en France ; aucun séjour en Chine avant ;
E02, F, L3, B2-C1(HSK5), Jinan Université du Shandong, Convention université, 6 mois			
personnalité		extravertie, curieuse, dynamique, amicale, esprit ouvert ;	
centre d'intérêt			
trajectoire	langues et cultures, voyage, relations sociales ;	famille d'origine au Sud de la France ; projet : vivre en Chine ;	
		en France : études de chinois depuis le lycée et licence d'études chinoises à l'Inalco ; en Chine : deux semaines d'études de chinois à Pékin au lycée ; projet : master en Chine ;	
	famille d'origine au Sud de la France ;	amis chinois en Chine ; plusieurs voyages en Chine auparavant ;	
E04, F, L3, C1-C2 (HSK5), Shanghai Université de l'Est de Chine, Convention université, 6 mois			
personnalité		introverti, précoce, sympathique, esprit ouvert ;	
centre d'intérêt			
trajectoire	langues et cultures, enseignement, anthropologie et sociologie ;	famille d'origine à Paris ; le travail des parents en rapport avec la Chine depuis l'enfance de l'étudiante ;	
		en France : apprentissage du chinois sans arrêt depuis l'enfance ; licence d'études chinoises à l'Inalco ; en Chine : plusieurs voyages d'études de chinois ;	

	famille d'origine à Paris ; travail des parents en rapport avec la Chine depuis l'enfance de l'étudiante ;	plusieurs connaissances chinoises en Chine ; plusieurs voyages en Chine auparavant (2/3 fois par an) ;
		projet : travailler dans le domaine d'échanges culturels sino-français et devenir professeur de chinois ;
E05, F, L3, B2-C1 (HSK5), Shanghai Université normale de Shanghai, Bourse CSC, 1 an		
personnalité		introverti, précoce, sympathique, esprit ouvert ;
centre d'intérêt		
trajectoire	langues et cultures, enseignement, anthropologie et sociologie ;	famille d'origine de l'Alsace du Nord-Est de la France ;
		études de chinois depuis le lycée et licence d'études chinoises à l'Inalco ; séjour d'études de chinois à Taipei ;
	famille d'origine à Paris ; travail des parents en rapport avec la Chine depuis l'enfance de l'étudiante ;	amis d'origine chinoise en France ; deux voyages en Chine auparavant ;
		travail dans les ventes commerciales pouvant en contact avec des clients chinois ; stage en Chine dans une galerie à Shanghai ; projet : travail dans le domaine d'art (à Hongkong) ;
E08, H, L3, B1-B2 (HSK4) ; Chengdu, Université du Sichuan, Convention université, 1 an		
personnalité		extraverti, amical, sympathique, esprit ouvert ;

centre d'intérêt		
trajectoire	langues et cultures, archéologie, anthropologie, gastronomie, voyage, relations sociales ;	membre de famille travaillant dans le domaine culturel ;
		licence d'études chinoises à l'Inalco ; diplôme de licence de vietnamien à l'Inalco ; diplôme de licence d'archéologie en France ; projet : master en archéologie en France ;
	membre de famille travaillant dans le domaine culturel ;	beaucoup d'amis d'origine chinoise et asiatique en France ; plusieurs voyages en Asie du Sud-Est, mais jamais en Chine ;
E09, H, L3, A2-B1 (HSK3); Chengdu, Université du Sichuan, Auto-financement, 1 an		
personnalité		extraverti, amical, dynamique, esprit ouvert ;
centre d'intérêt		
trajectoire	filmologie, cultures des mégapoles, sports (vélo) ;	les deux parents d'origine du Sud et du Nord de la France ;
		en France : licence d'études chinoises à l'Inalco en cours ;
	les deux parents d'origine du Sud et du Nord de la France ;	vivre à Belleville à Paris, quartier chinois ; beaucoup d'amis d'origine de Wenzhou ; aucun voyage en Chine auparavant ;
		projet : filmologie chinoise ;
E10, F, L2, A2 (HSK3) ; Chengdu Université du Sichuan, Convention université, 6 mois		
personnalité		extravertie, esprit ouvert, sympathique, amicale ;

centre d'intérêt		
trajectoire	langues et cultures ;	en France : licence d'études chinoises à l'Inalco ;
		peu d'amis d'origine chinoise en France avant le séjour ; aucun voyage en Chine auparavant ;
E12, F, L2, A2-B1 (HSK4), Chongqing, Université de Chongqing, Convention université, 6 mois		
personnalité		introvertie, curieuse, sympathique, esprit ouvert ;
centre d'intérêt		
trajectoire	langues et cultures, voyage ;	membres de famille voyageant régulièrement ;
		études de chinois depuis le lycée ; licence d'études chinoises à l'Inalco ; deux séjours d'études de chinois en 2015 (Pékin) et un mois d'études de chinois 2016 (Shanghai) ; projet : master en géologie en France ou en Chine
	membres de famille voyageant régulièrement ;	vit dans le 13e arrondissement, quartier asiatique à Paris ;
E13, F, L2, B2-C1 (HSK5), Chongqing, Université de Chongqing, Convention université, 6 mois		
personnalité		introverti ; sympathique ; esprit ouvert ;
centre d'intérêt		
trajectoire	cultures et langues ; enseignement ;	d'origine chinoise de la Réunion ; membres de famille à Foshan ;
		études de chinois depuis le lycée ; licence d'études chinoises à l'Inalco ; deux semaines d'études de chinois à Tianjin au lycée ; projet : master en didactique des langues en France ;

	d'origine chinoise de la Réunion ; membres de la famille à Foshan ;	plusieurs voyages au Guangdong (région d'origine de la famille) ; plusieurs amis d'origine chinoise/cantonaise en France ;
		projet : professeur du français en Chine / d'autres pays en Asie ;
E14, H, L3, B2-C1 (HSK5) ; Guilin, Université du Guangxi, Bourse CSC, 6 mois ⁶		
	personnalité	Introverti, curieux, sympathique, tolérant, littéraire, esprit ouvert ;
	centre d'intérêt	
trajectoire	langues et cultures, littérature, randonnée, méditation ;	famille d'origine de la région parisienne ;
		licence d'études chinoises à l'Inalco ; deux semaines d'études de chinois à Suzhou lors des études lycéennes en 2014 ; projet : master d'études chinoises en France ou/et en Chine ;
	famille d'origine de la région parisienne ;	ne pas avoir beaucoup d'amis chinois ;
		projet : traducteur de la littérature sino-française ;
E15, F, L3, B2-C1 (HSK5 ⁷), Kunming, Université du Yunnan, Bourse CSC, 1 an		
	personnalité	extravertie, sympathique, curieuse, esprit ouvert, dynamique ;
	centre d'intérêt	

⁶ En raison de la détérioration de son état de santé en Chine, l'étudiant a dû écourter son séjour initialement prévu pour une durée d'un an.

⁷ L'étudiante avait indiqué « HSK4 » dans le questionnaire rempli au début de son séjour en Chine. À la fin de son séjour, elle a confirmé avoir fait des progrès significatifs en chinois. Elle a passé l'examen HSK et a frôlé l'obtention du HSK6.

trajectoire	langues et culture, voyage, gastronomie ;	visite de la famille en Chine au début du 2nd semestre de l'étudiante en Chine ;
		licence d'études chinoises à l'Inalco ; licence d'études franco-allemandes en parallèle de la licence d'études chinoises à l'Inalco ; séjour d'études à Taïwan un an avant le séjour en Chine ;
	visite de la famille en Chine au début du 2nd semestre de l'étudiante en Chine ;	pas beaucoup de contacts chinois avant le séjour en Chine ; difficulté d'entreprendre des conversations avec des contacts chinois en France ;
		projet : travailler dans l'événementiel ;

2. La compétence interculturelle

À l'issue de nos analyses, nous avons constaté que les enjeux des langues et des cultures régionales touchent plusieurs domaines : la représentation, la motivation, la construction identitaire, et la compétence culturelle (interculturelle, socioculturelle et plurilingue/pluriculturelle) des étudiants. Dans cet article, nous nous concentrons sur les enjeux relatifs au développement de la compétence interculturelle chez les étudiants interviewés.

La compétence interculturelle figure parmi les sujets les plus largement explorés dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et cultures étrangères. Selon Bennett (1993), « la compétence interculturelle est la capacité d'interpréter les actes de communication intentionnels (paroles, signes, gestes) et inconscients (langage du corps) et les coutumes d'une personne issue d'une culture différente de la nôtre. L'accent est mis sur l'empathie et la communication (Bennett, 1993, p. 21-71) ». La compétence interculturelle se caractérise ainsi par sa dimension à la fois sociale et affective.

2.1 Une compétence sociale : reconnaître l'altérité et les identités

La compétence interculturelle se développe principalement dans un contexte social impliquant des interactions avec des individus issus d'une culture différente. Compte tenu de l'importance des

aspects socioculturels dans l'approche interculturelle, Zarate et Byram (1998) ont introduit la notion de « compétence socioculturelle » pour souligner le rôle de l'apprenant en tant qu'intermédiaire culturel et acteur social dans la communication interculturelle.

Le terme « inter-culturel » suppose l'existence de deux cultures distinctes : celle de soi et celle de l'autre. Dès lors, la notion d'« altérité » devient centrale dans le cadre de la compétence interculturelle. L'« interculturalité » se définit comme « la capacité de faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, d'analyser cette expérience et d'en tirer profit (Beacco et al., 2016, p. 20) ». L'engagement personnel de l'apprenant face à l'altérité, qui l'amène à découvrir une ou plusieurs cultures étrangères, constitue un levier essentiel pour le développement de sa compétence interculturelle.

Par le biais de ces contacts avec une personne d'une autre culture, la compétence interculturelle permet à l'apprenant de prendre conscience non seulement de sa propre identité et de son enracinement, mais aussi de reconnaître l'identité de l'autre. Abdallah-Pretceille (2003) affirme que « l'interrogation identitaire de soi par rapport à autrui fait partie intégrante de la démarche interculturelle (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 10) ». Une approche axée sur la compétence interculturelle se concentre ainsi sur une perspective positive de l'identité, en intégrant la complexité des stratégies identitaires et en renversant la relation traditionnelle à l'étranger, souvent associée à des notions de risque et de handicap (Neuner *et al.*, 2003 p. 110).

2.2 Une compétence affective : attitudes et comportements d'ouverture

La compétence interculturelle possède également une dimension affective. Elle sollicite les émotions et les sentiments qui facilitent non seulement le bien-être de l'apprenant dans un contexte culturel différent, mais aussi celui de ses interlocuteurs. La réussite de la communication interculturelle repose ainsi sur les compétences émotionnelles, ou autrement dit, sur la « sensibilité interculturelle » (Bennet, 1993, p. 21-71 ; Szende, 2014, p. 329-331). Cette sensibilité englobe des valeurs humaines telles que « l'ouverture, l'accueil, la compréhension, l'acceptation et l'inclusion⁸ », ainsi que « l'appréciation, le partage, la solidarité, la justice et l'empathie (ibid.) ». Ces valeurs constituent les fondements d'une véritable ouverture d'esprit, qui va bien au-delà d'une simple tolérance.

L'objectif de la compétence interculturelle est de percevoir la diversité comme une richesse et de nourrir un sentiment d'unité humaine. Développer cette compétence favorise l'émergence d'un esprit réflexif, capable de se mettre à la place de l'autre et de reconnaître l'altérité en chacun. Pour conclure, nous nous permettons de citer les propos suivants :

⁸

https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources-de-paix/dictionnaire-paix-education/competences_interculturelles, consulté le 29 janvier, 2025.

La compétence interculturelle est un ensemble de capacités, dont la capacité à forger sa propre identité, à la fois singulière et multiple ; à dépasser ses peurs et préjugés culturels ; à reconnaître l'altérité, et à faire preuve d'ouverture, d'accueil, de compréhension, d'acceptation et d'inclusion (ibid.).

3. L'insécurité linguistique et l'anxiété liée à l'apprentissage des langues étrangères

L'insécurité linguistique est un concept sociolinguistique englobant un ensemble de sentiments négatifs tels que la peur, l'anxiété, l'embarras et le manque de confiance en soi. Elle se manifeste chez un locuteur lorsqu'il prend conscience de l'écart entre ses compétences linguistiques et les exigences de la variété de langue socialement valorisée, perçue comme la forme « pure » et « standard ». De nombreuses recherches ont mis en lumière les effets néfastes de cette insécurité, notamment le sentiment d'humiliation (Merle, 2005), ainsi que « la perte d'estime de soi, le mutisme sélectif, le désengagement, voire le sentiment d'injustice, l'indignation et la révolte » (Blanchet, Clerc et Rispail, 2014, p. 292).

L'intensité de l'insécurité linguistique varie selon les locuteurs et les contextes. Pour Robillard (1996, p. 68), « toute langue normée, du fait même de l'existence de normes, ne peut éviter de générer chez ses locuteurs un taux minimal d'insécurité linguistique ». À l'inverse, un taux maximal de cette insécurité peut entraîner chez les locuteurs « un désarroi qui leur fait perdre tous leurs moyens », les rendant incapables de « trouver leurs mots » (Bourdieu, 1982, p. 38).

En ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, ce processus spécifique expose les étudiants à un risque accru de se sentir ridicules, de frustrer leur expression personnelle et de remettre en question leur estime de soi et leur identité, plus que dans presque toutes les autres activités d'apprentissage (Macintyre, 1999, p. 33). En tenant compte de la particularité de l'apprentissage formel des langues étrangères, de nombreuses études ont été consacrées au concept de « *foreign language anxiety* » (FLA) (Horwitz, Horwitz et Cope, 1986 ; Macintyre et Gardner, 1994a; Coryell et Clark, 2009).

Horwitz, Horwitz et Cope sont les premiers à avoir conceptualisés l'anxiété liée à l'apprentissage des langues étrangères (FLA), suggérant que celle-ci constitue « un phénomène lié, mais distinct d'autres formes d'anxiétés spécifiques » (1986 : 129), telles que « l'anxiété de trait, l'anxiété d'état, l'anxiété de performance et l'anxiété facilitante ou inhibitrice » (Horwitz, 2010). Ils ont défini la FLA comme « un ensemble complexe distinct de perceptions de soi, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage des langues en classe, découlant de la singularité du processus d'apprentissage des langues » (Horwitz, Horwitz et Cope, 1986, p. 128).

4. Les enjeux des langues et cultures chinoises régionales sur la compétence interculturelle

En Chine, l'usage des langues chinoises se caractérise par une situation de diglossie⁹. La majorité des Chinois sont bilingues ou plurilingues, car, en plus du chinois standard (le *putonghua*), ils parlent généralement une ou plusieurs langues chinoises régionales. En 2022, le taux de diffusion du *putonghua* à l'échelle nationale a dépassé 80 %, avec un objectif d'atteindre 85 % en 2025¹⁰. Cependant, son utilisation reste principalement limitée aux contextes formels, notamment dans les milieux éducatifs et administratifs. Les langues régionales chinoises, quant à elles, sont largement employées dans les interactions informelles du quotidien, avec des variations d'usage influencées par des facteurs tels que l'âge et le niveau d'éducation. En général, les personnes âgées et celles ayant un faible niveau d'instruction utilisent principalement les langues régionales ou parlent le chinois standard avec un accent marqué¹¹.

Dans ce contexte, les étudiants étrangers arrivés en Chine sont confrontés non seulement aux défis liés à leur maîtrise imparfaite du *putonghua*, mais aussi à ceux découlant de l'utilisation des langues chinoises régionales. Cette double difficulté de communication interculturelle engendre souvent une insécurité linguistique chez la plupart des étudiants. Il est important de noter que la gestion de cette insécurité linguistique est fortement influencée par la culture locale de la région où les étudiants séjournent. En effet, cette insécurité peut être exacerbée dans un environnement peu accueillant et atténuée dans un contexte encourageant. Dans cette section, nous examinerons ces deux aspects : les difficultés de communication interculturelle et la gestion de l'insécurité linguistique.

4.1 Les difficultés de communication interculturelle

4.1.1 La double difficulté due au chinois standard et aux langues chinoises régionales

Pour un étudiant en mobilité en Chine, l'objectif principal est sans doute de développer sa compétence en communication en chinois standard. Selon les réponses recueillies dans un questionnaire administré au début de leur séjour, 7 étudiants sur 11 ont exprimé leur insatisfaction quant à leur niveau de maîtrise orale du chinois. Cela souligne, d'une part, l'importance de la pratique de la langue par le biais d'échanges avec les locuteurs natifs, et d'autre part, les difficultés potentielles que les étudiants peuvent rencontrer lors de la communication avec ces derniers.

À cet égard, bien que les étudiants aient manifesté un intérêt pour les langues chinoises régionales, ils ont néanmoins exprimé le souhait de se concentrer prioritairement sur le *putonghua*, leur principal objectif.

⁹ Notre recherche se concentre exclusivement sur les langues chinoises et n'intègre pas les langues des ethnies non Han en Chine.

¹⁰ http://www.gov.cn/zhengce/2022-01/11/content_5667564.htm, consulté le 21 janvier, 2025.

¹¹ http://www.moe.gov.cn/s78/A18/s8357/moe_808/tnull_10533.html, consulté le 29 janvier 2025

Alors, oui et non. Alors, en soi, évidemment j'aimerais bien apprendre le *sichuanhua*, évidemment, j'ai envie de faire partie [...] Je vais pratiquer un peu avec un local ici. Mais j'ai déjà beaucoup trop mal avec le *putonghua*. Alors, d'abord je vais apprendre la langue commune. (E09-1-Q8¹²)

Cependant, au fur et à mesure de leur séjour, les étudiants se rendent compte que l'usage des langues chinoises régionales dans la vie quotidienne ajoute une couche de complexité à leurs défis linguistiques. Pour eux, ces langues locales rendent l'apprentissage du chinois plus ardu et plus complexe.

Mais ça pose problème pour beaucoup d'étrangers. Par exemple, dans les magasins, parler avec les gens qui ont un accent c'est assez complexe. [...] Ils (les camarades) ne sont pas bons en compréhension orale déjà en mandarin, et si on leur rajoute l'accent même le dialecte, ça va être très complexe. (E04-1-Q7)

Il y a aussi les difficultés en plus du *chongqinghua*. (E13-1-Q11)

Ces difficultés peuvent parfois conduire à une incompréhension totale lors de la communication avec les locuteurs chinois, une incompréhension qui peut être soit unilatérale, soit bilatérale, selon les circonstances.

4.1.2 L'incompréhension totale des langues chinoises régionales

Lorsque les étudiants sortent du cadre institutionnel et entrent dans la société locale, ils se retrouvent souvent dans des situations où les locuteurs chinois privilégient l'usage des langues régionales, que ce soit dans les interactions avec les serveurs, les chauffeurs, les commerçants, ou même avec leurs amis chinois. Plutôt que de se sentir à l'aise, les étudiants se trouvent généralement dans une position de grand inconfort, en raison de leur faible compréhension des échanges. Ce phénomène est particulièrement prononcé au début de leur séjour.

Ainsi, à l'exception de l'étudiant résidant à Pékin, tous les autres étudiants ayant séjourné dans les régions du sud de la Chine ont unanimement rapporté cette difficulté.

J'avais été à Zhuhai, on me parlait à moitié en cantonais. Et j'ai rien compris (ton ironique). (E04-1-Q3)

J'entends parfois parler les Shanghaïens, et je ne comprends rien. (E05-1-Q3)

¹² Dans notre étude, les propos du premier entretien des étudiants interviewés sont encodés de telle sorte que, dans l'exemple ci-après « E09-1-Q8 », « E09 » se rapporte à l'étudiant numéroté en E09, « 1 » se rapporte au premier entretien, « Q8 » indique la deuxième question. Concernant le deuxième entretien de nature compréhensive sans questions pré-établies, les propos du premier entretien des étudiants interviewés sont encodés de telle sorte que, dans l'exemple ci-après « E01-2 », « E01 » se rapporte à l'étudiant interviewé numéroté en « E01 », « 2 » signifie le deuxième entretien.

C'est pareil, c'est une autre langue (le cantonais). Je vois que c'est dérivé, le chinois et le cantonais, je vois un peu les liens, mais quand j'entends, je ne comprends rien. (E05-1-Q9)

Ils ont un accent à couper au couteau, ou ils sont carrément à un niveau où ils ne parlent pas du tout le *putonghua*. Ils parlent le *sichuanhua*, tout le monde est perdu. (E09-1-Q2)

L'exemple le plus fréquemment cité concerne la distinction entre « sì » (quatre) et « shí » (dix) lors des achats, comme en témoigne une étudiante à Chengdu :

À chaque fois que je vais me rendre à manger quelque part, que je demande le prix [...] Au début, je comprenais pas du tout, et même j'avais souvent des quiproquos. Par exemple, quand elle me disait « *duōshǎo qián ?* » (多少钱 ? combien ça coûte ?) [...] c'est toujours entre « sì » (四, quatre) et « shí » (十, dix). (E10-1-Q7)

4.1.3 L'incompréhension unilatérale et bilatérale des langues chinoises régionales

L'incompréhension peut être unilatérale lorsque les étudiants, parvenant à s'exprimer correctement en chinois standard, ne comprennent pas les locuteurs locaux utilisant une langue régionale, bien que ces derniers les comprennent sans difficulté. Dans ce cas, seule l'émission du message est comprise, mais la réception reste inintelligible. Comme l'indiquent deux étudiants :

Quand on parle en *putonghua* et les gens parlent en *sichuanhua*, les gens nous comprennent. (E10-1-Q10)

Ils me comprenaient, sans souci, mais je ne comprenais pas au retour, souvent il y avait l'aller sans retour. (E14-2)

Quand les gens ici parlent entre eux, je (ne) vais pas pouvoir comprendre, parce qu'ils parlent leur parler à eux qui est trop loin du *putonghua* [...] (mais) les gens me comprennent. Je suis très très rarement tombée sur des gens qui ne comprenaient pas ce que moi je disais. (E15-1-Q2)

L'incompréhension peut également être bilatérale lorsque ni les étudiants, ni les locuteurs locaux ne parviennent à communiquer en *putonghua* en raison d'un accent trop marqué ou d'une maîtrise insuffisante du chinois standard. Un étudiant à Chengdu illustre cette situation par une anecdote : un jour, perdu en allant à un examen HSK, il a demandé son chemin à un ouvrier chinois, mais ni l'un ni l'autre n'ont réussi à se comprendre : « Il (le Chinois ouvrier) m'a regardé avec deux grands yeux, il m'a dit un truc, j'ai rien compris, je ne comprenais pas, enfin, il (ne) me comprenait pas, je ne le comprenais pas. » (E08-2).

4.2 L'insécurité linguistique dans la communication interculturelle

Face à ces doubles difficultés linguistiques, et en particulier à l'incompréhension totale des langues régionales, la majorité des étudiants développent une insécurité linguistique. La gestion et le dépassement de cette insécurité deviennent donc essentiels. Si les langues régionales ont exacerbé

les difficultés de communication, les cultures locales des régions d'accueil jouent un rôle crucial dans la gestion de cette insécurité. En effet, l'insécurité linguistique des étudiants tend à s'aggraver dans une culture locale décourageante, mais peut être atténuée dans un environnement encourageant.

En Chine, chaque région possède ses particularités culturelles et identitaires (Wang, 2022, p. 111-120, p. 140-143), ce qui se reflète dans les perceptions des étudiants (Wang, 2022, p. 246-250). Par exemple, à Shanghai, les étudiants français trouvent la ville trop occidentalisée et jugent les Shanghaïens indifférents, alors qu'à Pékin, ils perçoivent une ville conservant son charme culturel, avec des habitants plus accueillants. À Chengdu et à Chongqing, bien que les deux villes soient voisines et partagent de nombreux traits culturels, les étudiants remarquent des différences notables. La plupart estiment que la culture locale à Chengdu est plus ouverte qu'à Chongqing.

Dans les sections suivantes, nous détaillerons les enjeux de la culture locale sur la gestion de l'insécurité linguistique des étudiants à travers des études de cas.

4.2.1 Le renforcement de l'insécurité linguistique

Le premier cas étudié concerne un étudiant à Pékin. Bien que cet étudiant soit en première année de master à l'Inalco et qu'il possède un bon niveau en chinois avant son arrivée en Chine (B2-C1, HSK 5¹³), il a néanmoins ressenti une insécurité linguistique au cours des trois premiers mois de son séjour. Cette insécurité initiale était due à son manque d'expérience dans les échanges avec des locuteurs natifs chinois avant son arrivée. Un autre facteur déterminant dans son insécurité linguistique résidait dans les particularités de l'expression des habitants de Pékin. Selon cet étudiant, « les Pékinois peuvent paraître très durs, impolis au premier abord, ou très directs » (E01-2). En conséquence, il hésitait à engager des échanges avec les Pékinois. Par exemple, lorsqu'il prenait un taxi, la manière dont les chauffeurs s'adressaient à lui le faisait douter de ses compétences en chinois et de son comportement, craignant que ses erreurs linguistiques ou ses propos aient pu susciter la colère des chauffeurs (E01-2).

Pendant que cet étudiant à Pékin ressentait une insécurité linguistique liée aux manières des Pékinois, d'autres étudiants ont éprouvé cette insécurité en raison des langues régionales, qu'ils percevaient comme totalement étrangères. Un étudiant à Guilin, perçu par ses amis comme excellent en chinois (B2-C1, HSK5), a ressenti une insécurité linguistique si intense qu'elle est devenue une source de frustration. « J'ai étudié pendant trois ans le chinois et le fait de voir que

¹³ Auto-évaluation du niveau de chinois fournie par l'étudiant dans le questionnaire au début de son séjour en Chine. Il en va de même pour les niveaux des autres étudiants interviewés.

lorsque j'arrive en Chine je ne puisse pas comprendre la langue sur place, c'est très très déprimant. » (E14-1-Q2).

À Shanghai, la culture et la langue locales ont toutes deux joué un rôle crucial dans la création de l'insécurité linguistique parmi les étudiants. La culture locale les a dissuadés d'entrer en contact avec les habitants, les privant ainsi d'opportunités de gérer leur insécurité de manière pratique. Comme témoigne un étudiant qui séjournait à Chengdu :

À Shanghai, ils (les étudiants à Shanghai) [...] ont tous le même regret, c'est de rester entre Français [...] Ils ont tous dit, « on aurait pu faire un petit effort. Mais la ville faisait que « non » en fait. (E09-2)

De plus, la langue shanghaienne a eu un effet décourageant. Pour certains étudiants, l'écart considérable entre le shanghaien et le chinois standard a généré une telle insécurité qu'ils n'osaient pas engager la conversation avec les habitants.

Une étudiante interviewée à Shanghai a partagé plusieurs expériences vécues par ses camarades qui, en raison de leur insécurité linguistique, avaient des difficultés à comprendre même des phrases très simples en chinois. En conséquence, ils sollicitaient systématiquement l'aide de cette étudiante, qui maîtrisait mieux la langue (B2-C1, HSK5), pour communiquer avec leurs interlocuteurs chinois ou pour traduire leurs propos en français.

Quand des filles sont allées à Hangzhou avec moi, il fallait réserver un hôtel, alors là, ça a été tout un délire, c'est moi qui ai réservé. Moi, j'étais au téléphone avec la fille en haut-parleur [...] Et elle (une de ses amies) m'a dit « non, je ne parle pas, que je ne pourrais pas, un, comprendre ; deux, je ne pourrais pas parler pour qu'elle puisse nous comprendre ». (E04-2)

4.2.2 L'atténuation de l'insécurité linguistique

Inversement, des cultures locales encourageantes et stimulantes peuvent aider les étudiants à surmonter leur insécurité linguistique, facilitant ainsi leur progression en chinois et leur intégration dans la société locale.

Lorsque l'étudiant à Pékin a pris l'initiative d'engager des conversations avec les habitants, son expérience l'a complètement détrompé et a dissipé ses craintes. Il a découvert que les Pékinois, loin d'être agressifs, se montrent en réalité très francs, ouverts et bienveillants. Encouragé et enhardi, cet étudiant a commencé à converser fréquemment et aisément avec les Pékinois. Durant la seconde partie de son séjour d'un an à Pékin, il se rendait même dans les quartiers résidentiels traditionnels, tels que les *hutong*, pour échanger avec les habitants locaux.

Un autre exemple concerne une étudiante à Chengdu, qui était au début de sa deuxième année de licence à l'Inalco lors de son arrivée en Chine. Elle a affirmé qu'elle n'avait ni le niveau de langue ni l'expérience nécessaire pour échanger avec les Chinois (A2, HSK3). Au début de son séjour, elle ressentait donc une insécurité linguistique importante. « Au début en Chine, j'avais peur de parler. Dès qu'il y avait quelqu'un qui me parlait, je me stressais et je ne comprenais rien du tout » (E10-2). Cependant, immergée dans une culture locale accueillante, elle a rapidement progressé à l'oral. « Maintenant, pour parler avec un Chinois sur la vie de tous les jours, c'est très facile à avoir. Parce que c'était très redondant en Chine » (E10-2). De plus, elle s'est liée d'amitié avec des Chinois bien avant de se rapprocher des étudiants étrangers.

De septembre à fin octobre, j'étais plus avec des amis chinois. Au début, j'étais beaucoup qu'avec des Chinois. [Ah, je pensais que c'était à l'inverse.] Bizarrement, au début j'avais du mal à me faire des amis étrangers. Après, j'étais beaucoup plus avec des amis étrangers. Mais au début, j'étais tout le temps avec des amis chinois et c'est eux qui m'ont fait découvrir Chengdu et tout ça. (E10-2)

L'expérience d'un autre étudiant à Chengdu témoigne également des effets positifs de la culture locale sur la gestion de son insécurité linguistique. Cet étudiant rencontrait de nombreuses difficultés avec le chinois à son arrivée en Chine (A2-B1, HSK3). Cependant, à l'instar de l'étudiante mentionnée précédemment, il était entouré de Chinois sympathiques qui l'encourageaient à persévérer dans l'apprentissage de la langue.

Je me retrouvais dans ce café-là (au sein du campus de l'Université du Sichuan), avec le patron qui ne parlait pas un mot d'anglais, qui ne parlait pas un mot de français, (et avec) un groupe très restreint qui passait leur *benke* (本科, licence) je crois [...] Ils étaient tous au café, et je me trouvais souvent tout seul autour de 5 Chinois qui parlaient en chinois, en hurlant, en hurlant, ils m'ont dit « C.¹⁴, t'es là, il va falloir, aller, accroche-toi, continue à parler en chinois, tu lâches pas ton chinois. » Ça me poussait (à parler en chinois). (E09-2)

Le succès des étudiants à Chengdu est attribuable à un environnement local accueillant, où ils étaient constamment entourés de Chinois affables et chaleureux, qu'il s'agisse d'étudiants chinois ou de petits commerçants établis à l'intérieur ou à proximité du campus de leur université d'accueil. Sans exception, les trois étudiants à Chengdu ont confirmé avoir apprécié l'ouverture et la sympathie des habitants locaux, ainsi que leurs efforts pour les aider à s'intégrer à la société au travers de nombreuses activités communes. Selon eux, les Chinois qui les entouraient étaient toujours prêts à leur venir en aide et cherchaient à échanger avec eux. Les expériences de ces étudiants contrastent fortement avec celles des étudiants à Shanghai, qui peinaient à trouver des occasions de converser

¹⁴ Le prénom de l'étudiant E09 est raccourci sous la forme de son initiale.

avec les Chinois malgré un niveau de langue plus avancé. En conséquence, ces derniers ont dû découvrir la culture locale par eux-mêmes.

Conclusion

Dans cet article, en nous appuyant sur les témoignages d'étudiants de chinois de l'Inalco ayant effectué leur séjour dans diverses régions de Chine, nous avons mis en lumière les enjeux posés par les langues et les cultures régionales chinoises sur la compétence communicative interculturelle, laquelle est à la fois sociale et affective.

Du point de vue de la communication interculturelle, outre les difficultés inhérentes au chinois standard, l'utilisation quotidienne des langues chinoises régionales dans des contextes informels crée une couche supplémentaire de complexité pour les étudiants immergés dans la société chinoise au sein de différentes régions. Au cours de leur séjour, ces étudiants ont été contraints de surmonter simultanément cette double difficulté afin d'établir une communication intelligible. De surcroît, les défis posés par les langues régionales chinoises se révèlent souvent plus complexes que ceux associés au chinois standard. À l'exception de l'étudiant basé à Pékin, tous les autres ont fermement déclaré avoir souffert d'une incompréhension totale lorsque leurs interlocuteurs chinois s'exprimaient dans la langue locale de la région où ils se trouvaient. Cette incompréhension était unilatérale lorsque les étudiants, s'exprimant correctement en chinois standard, étaient compris par leurs interlocuteurs chinois, même si la réciproque n'était pas vraie. De plus, l'incompréhension devenait bilatérale lorsque les étudiants ne parvenaient pas à s'exprimer clairement en chinois et que leurs interlocuteurs utilisaient exclusivement la langue locale. Dans de tels cas, ni l'étudiant ni le locuteur chinois n'étaient en mesure de comprendre leur interlocuteur.

Comme expliqué dans la section 2.2, la compétence interculturelle revêt également une dimension affective. Dans notre étude, face aux doubles difficultés communicationnelles, en particulier celles causées par les langues régionales, les étudiants ont souffert d'une insécurité linguistique. Cette insécurité tend à s'atténuer lorsque les étudiants évoluent dans une culture locale bienveillante et encourageante, comme à Pékin, Jinan, Chengdu et Kunming. En revanche, l'insécurité linguistique s'aggrave lorsque les étudiants se sentent découragés ou même exclus de la culture locale, comme ce fut le cas pour les étudiants à Shanghai et à Chongqing.

En conclusion, notre étude révèle l'importance de l'adaptation au contexte social pour le développement de la compétence interculturelle des étudiants en situation de mobilité dans un pays cible. Leur séjour se déroulant dans une région spécifique de ce pays, les cultures avec lesquelles ils interagissent de manière rapprochée sont donc celles de la région où ils se trouvent (Li, 2019, p. 339). Ainsi, la relation entre l'adaptation à la culture locale et la réussite du séjour est indéniablement

forte. « À Rome, fais comme les Romains », cette expression illustre bien l'importance de s'accoutumer à la culture locale.

À l'ère de la mondialisation, où la mobilité étudiante dans le pays cible devient une composante essentielle du parcours académique des étudiants et continue de prendre de l'ampleur, il est temps d'attirer davantage l'attention des enseignants et des chercheurs, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, sur les enjeux liés à la diversité et à la complexité du contexte social du pays cible (le « macro-contexte »).

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène : Pour un humanisme du divers*, Economica, Paris, p. 10.
- BEACCO Jean-Claude, BYRAM Michael, CAVALLI Marisa, COSTE Daniel et al., 2016, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- BENNETT Milton J., 1993, « Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity » in Paige Michael (dir.), *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth, ME, p. 21-71.
- BLANCHET Philippe, CLERC Sylvie, RISPAIL Michel, 2014, « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique : pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb », in *Études de linguistique appliquée*, n° 175, p. 283-302. DOI : <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283> (consulté le 20 janvier, 2025)
- BOURDIEU Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris, p. 38.
- BYRAM Michael, ZARATE Geneviève, NEUNER Gerhard, 1998, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Édition Conseil d'Europe, Strasbourg.
- CERISIER-BEN Guiga Marie, BLANC Jacques, 2005, *L'accueil des étudiants étrangers : l'université, un enjeu international pour la France*, Rapport d'Information, Sénat, n° 446, 2004-2005, p. 14, 23 et 31. <https://www.senat.fr/notice-rapport/2004/r04-446-notice.html> (consulté le 21 janvier, 2025).
- CHAPPELL Hilary, 2001, *Chinese Grammar. Synchronic and Diachronic Perspectives*, Oxford University Press, Oxford, p. 3-28.
- HORWITZ Elaine K., 2010, « Foreign and second language anxiety », in *Language Teaching*, n° 43, p. 154-167. DOI : <http://dx.doi.org/10.1017/S026144480999036X> (consulté le 20 janvier, 2025)
- HORWITZ Elaine K., HORWITZ Michael B., COPE Jo Ann, 1986, « Foreign language classroom anxiety », in *The Modern Language Journal*, n° 70(2), p. 125-132. DOI : <http://dx.doi.org/10.2307/327317> (consulté le 20 janvier, 2025)
- LI Xiaoqi 李晓琪, ZHAO Jinming 赵金铭 et al., 2019, 汉语作为第二语言教学的文化教学研究 [Recherche sur l'enseignement de la culture dans l'enseignement du chinois langue seconde], 商务印书馆, 北京, p. 339.

- MACINTYRE Peter D., 1999, *Language anxiety : A review of the research for language teachers*, McGraw-Hill, Boston, p. 24-45.
- MACINTYRE Peter D., GARDNER Robert C., 1989, « Anxiety and second-language learning : Toward a theoretical clarification », in *Language Learning*, n° 39(2), p. 251-275. DOI : <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x> (consulté le 20 janvier, 2025)
- MERLE Pierre, 2005, *L'élève humilié. L'école un espace de non-droit ?* PUF, Paris.
- MURPHY LEJEUNE Elizabeth, 2003, *L'Etudiant européen voyageur : Un nouvel étranger*, Didier, Paris, p. 60.
- NEUNER Gerhard, PARMENTER Lynne, STARKEY Hugh-Tony, ZARATE Geneviève, 2003, *La compétence interculturelle*, Édition Conseil d'Europe, Strasbourg, p. 110.
- PEYRAUBE Alain, 2011, « Les langues sinitiques » in BONVINI Emilio, BUSUTTIL Joëlle, PEYRAUBE Alain (dir.), *Dictionnaire des langues*, Presses Universitaires de France, Paris, p. 979-984.
- ROBILLARD Didier de, 1996, « Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi » in BAVOUX Claudine (dir.), *Français régionaux et insécurité linguistique*, L'Harmattan, Paris, p. 55-76.
- SZENDE Thomas, 2014, *Second culture teaching and learning : an introduction*, P. Lang, Bern. DOI : 10.3726/978-3-0351-0666-4.
- WANG Enyong 王恩涌, HU Zhaoliang 胡兆量, ZHOU Shangyi 周尚意 et al., 2008, 中国文化地理 [La géographie culturelle de la Chine], 科学出版社, 北京.
- WANG Huichang 王会昌, 1992, 中国文化地理 [La géographie culturelle de la Chine], 华中师范大学出版社, 武汉.
- WU Bihu 吴必虎, 1996, « 中国文化区形成与划分 [Formation et division des zones culturelles en Chine] », in *学术月刊*, n° 03, p. 10-15.
- XIE Yong, 2008, *Trajectoires de Chinois et représentations de la France : Pour une compétence interculturelle sino-française*, L'Harmattan, Paris, p. 50-54.