

台灣天主教輔仁大學
法國語文學系碩士班
Université catholique Fu-Jen
Institut de français

文學碩士
Master of Arts

比利時天主教魯汶大學文學院
Université catholique de Louvain
Faculté de philosophie, arts et lettres

法國語文碩士
Master en langues et lettres
françaises et romanes, orientation FLE

以多元文化教育與跨文化教學法
應用排灣族文化設計之華語文課程
L'enseignement de la culture aborigène Paiwan.
Pour une éducation multiculturelle et une
pédagogie interculturelle dans le CLE.

Mémoire de master

Présenté par CHEN, Mu-Chieh

Sous la direction des professeurs
Julie BOHEC (FJCU)

Silvia LUCCHINI (UCL)

碩士學位論文

研究生：陳慕婕

指導教授：

鮑朱麗 (輔仁大學)

Silvia LUCCHINI (魯汶大學)

中華民國 108 年 7 月

Juillet 2019

私立輔仁大學法國語文學系碩士班

論文口試委員審定書

法國語文學系碩士陳慕婕君所提之論文題目

以多元文化教育與跨文化教學法

應用排灣族神話故事設計之華語文課程

La réalisation d'un cours sur les légendes et la culture aborigènes
Paiwan. Pour une éducation multiculturelle et une pédagogie
interculturelle dans le CLE

經本委員會審議，認為符合碩士班標準。

論文口試委員會

主任委員

楊淑娟

委員

朱嘉瑞

Bohe

Silue becleri

P.Y.

中華民國 108 年 7 月 11 日

謝辭

研究這條路上，所有人都是辛苦的，在此就不多加贅述了。然而，也正因研究的辛苦，所有曾經幫助、鼓勵、支持我的人都更顯得重要。

謝謝我的媽媽。養育小孩從來都不容易，看見孩子的專長、全心栽培更是難得可貴。今天我能夠讀我愛讀的書、做我愛做的事，皆因有媽媽當我的伯樂。

謝謝我的兩位指導老師——鮑朱麗老師與 Mme. Lucchini。大學畢業剛上研究所時，我還只是一個連文章都寫不好的學生。多虧老師們在於理論、研究方法、乃至寫作都不吝給予悉心指導，讓我兩年的碩士生涯不只是完成了一本論文，更有豐富的學術收穫。

謝謝米奇·法琉斯、徐薇、徐姑姑，帶我走回家的路。也謝謝部落的各位族人親人和朋友。雖然我並非部落長大的孩子，但當我終於回鄉時對我十分照顧，也從來不問及血統遠近。謝謝陳夏美阿姨、徐連妹阿嬤、周傳新葉阿嬤、徐德盛阿公、徐勇靖姨丈、林世花阿姨、陳道明舅舅、陳秀英阿姨、徐勇凱叔叔、徐勇銘叔叔、周國華叔叔、陳書宇（Iljaw）、陳安迪、陳孟迪、陳偉迪、徐群皓、徐靚儒、徐俊元、徐莉婷、徐翌展、徐佑成與徐佑欣。

謝謝旅比華僑中山學校。多虧有校方的協助，我才能如期完成研究。

謝謝一路上替我打氣與協助我的朋友們，葉守涵、蘇博民、張慈薇、林冠吟、翁子雅、張博皓、林子淇、羅于晴、劉宇翔、Christophe Uch、Céline Nguyen、Mathilde Haubrechts 和 Elvio Bucci，讓我的研究之路不致孤單。

陳慕婕 Vais Mavaliu 11/07/2019

摘要

因應二十一世紀以來，由於中國經濟快速崛起而發展的全球華語學習浪潮，國立臺灣師範大學引領全臺，發展華語教學研究，其他高等學府如國立的臺灣大學、臺北教育大學、政治大學，私立的輔仁大學、中國文化大學、文藻外語大學等，前後設立相關碩士學位學程，致力於國內針對非華語母語族群的華語文教學，以及國外的華語與文化推廣。以師大國語教學中心的語言文化研習班為例，除了以程度分為初、中、高共三級的一般語言課程之外，該中心亦提供課外的「文化才藝」課，內容包括：扯鈴、圍棋、國畫、京劇、空手道、書法、古箏、太極拳、剪紙等，其中亦囊括「台語」和「台灣原住民文化」兩項具臺灣特色的文化課。誠如彭妮絲（2013a ; 2013b）所言，在華語文教學課程中，語言與文化互為教學主體。另外，以 Banks（2008）多元文化教育而論，華語文教學的課程架構與教材設計皆應包含該文化群體中的少數族群，並以其族群觀點呈現之，以避免主流文化觀點下所易產生的問題，如自我中心主義。因此，臺灣身為華語圈成員之一，其所發展的華語正規語言課程，亦應涵蓋臺灣的整體文化，而非將臺灣特色排除在語言課之外，視之為次要或補充性的文化內容。其次，鑑於華語文教學主要目的就在於建立華語學習者的溝通交際能力（李宇明，2009；彭妮絲，2013a；彭妮絲，2013b），而該能力不只涉及單純的語言程度，學習者同時也須具備文化知識及跨文化交際能力，以期達到真正的溝通，否則可能淪為雞同鴨講、形成刻板印象，甚至降低學習者繼續學

習的意願。因此，本研究旨在設計以臺灣原住民排灣族之傳說故事為華語文閱讀課程文本，將臺灣文化融入華語課綱，培養學習者跨文化能力並實現多元文化教育理想。

本文第一章主要在概述排灣族文化及其傳說故事。

首先，第一小章著墨排灣族於臺灣的歷史、傳統信仰及現今的排灣族群概況。歷史部分並非詳細的紀錄，而是勾勒該族群與臺灣本土的關係，並描寫傳統排灣社會的貴族制度，以凸顯其與臺灣的關係和文化特殊性。其中，頭目、貴族、平民階級皆有介紹。同時也將概述排灣族的傳統多神信仰。除了祖靈崇拜，亦介紹太陽崇拜、百步蛇崇拜，以及排灣族的巫師、祭司制度。此二部分是具代表性傳說故事的文化主軸，也是貫穿本研究所研擬之課程的觀念核心。另外是現今排灣族的概況，包括漢文化影響下的語言流失、歷史洪流所導致信仰被取代、因應現代臺灣社會中族群融合而改變的傳統習俗等。此部分雖未體現於傳說故事之中，卻是凸顯排灣族與華人社會、臺灣本土文化及華語圈多者之間關係的關鍵，也說明了為何排灣族身為南島語族一員，卻同時也是華語圈的一部份。

第二小章將進入原住民排灣口語文學的領域。臺灣原住民的神話傳說、祭禱詞以及各式場合所吟誦的歌詞皆屬口碑文學的範疇，排灣族也不例外。因此首先，內文將先根據胡萬川（2009）的研究，簡介民俗文學的定義及其在本質、文體及內容

方面的特性，並將排灣族的口傳文學特質與之相應。接著，由於本研究以「傳說」統稱排灣族之神話傳說故事，將以 Le Robert Mobile、Larousse 及 TLFi (Trésor de la langue française informatisée) 等三個法語字典中 mythe (神話) 與 légende (傳說) 之釋義，加上教育部重編國語辭典修訂本之「傳說」，以及前人 (小林保祥，1997；胡台麗，1999；陳國鈞，1964；童信智，2017) 之用字來論證其適切性。再者，根據童信智 (2017) 針對排灣族口傳文學的研究，介紹「milimilingan」(虛構傳說) 與「tjaucikel」(歷史傳說) 兩者的差異。最後，文中將概述臺灣原住民文學的發展與定義之爭，其中包括由葉石濤和孫大川所倡導的「血統論」、浦忠成的「相關題材論」與瓦歷斯·諾幹的「血統、族群文字、題材論」(李玉華，2005)。無論根據何種理論，排灣族傳統口傳文學在原住民文學領域當中都佔有一定的地位。

第三小章是依據第一小章所提及之排灣貴族社會、傳統多神信仰等文化特質，而篩選出的三篇排灣族傳說故事：太陽卵生傳說、孔雀王子以及貓頭鷹兄弟。故事的介紹將以文化特點的分析為主，並各引用達西烏拉灣·畢馬 (2003)、原住民族委員會網站和金榮華 (2017) 的文本，無刪簡或改編。

本文第二章即進入理論探討與華語文教學領域。

第一個是根據 Banks (2008) 的多元文化教育。該理論源自於六零年代美國學界中對於教育體制的反思。原本強調「文化大熔爐」(cultural melting pot) 的同化

主義引起美國社會非白人族群的反彈，當時主要以非裔美國人為主。為了反抗校園與教材中的白人中心主義，多元文化教育強調在學校正規課程中加入少數族群觀點的教材，例如：將「哥倫布發現新大陸」的歷史課程轉化為北美印地安族群史觀。隨後，美國的墨西哥裔、亞裔及波多黎各裔亦投入該教育改革的聲浪中。到了八零、九零年代，受到女性主義及後現代主義影響，多元文化教育所涉及的領域已超越族群議題，同時也囊括了性別、階級、性向、語言及文化等。然而，正因多元文化教育所提倡之平等涵蓋的範圍過於廣泛，張建成（2007）即以「巨傘論」來描述該理論無領域界限的窘境。因此，除了參考 Banks（1974）、Banks & Banks（2001）和 National Association of Multicultural Education（2011）的定義之外，亦應參見多元文化教育學者（Banks, 2008；Gay, 2000；Nieto, 1996）所偏重的方向，以決定各教育體制所需的改革方針。接下來，根據該理論，促進「文化多樣性」與「文化平等」為本研究的教學目的。文化多樣性目的在於提升華語文教學中的文化教材，加入同屬華語圈的臺灣原住民文化、中國少數民族文化，以及馬來西亞、新加坡社會裡華人與其他當地族群互動結果下的新文化等。本研究因筆者身為排灣族，所以將目標放在母文化。而文化多樣性提升的方法將參考劉美慧（2016b）在多元文化教育中文化課程融入課綱的觀點，以反思如何達到在華語教學文化教材編寫的態度、知識建構的背景與過程、分析文化教材編撰心態對學習者的影響等。文化平等意即在教材中各文化呈現方式與心態的平衡，本研究根據 Banks（2008）提出的四

個模式：貢獻模式（the contribution approach）、附加模式（the additive approach）、轉型模式（the transformation approach）與社會行動模式（the social action approach），構思課程架構與教課目的，並針對教師的文化素養及文化態度列出方針，以期達到多元文化教育目標。

第二個理論是基於 Abdallah-Pretceille（1996；1999；2003）的「跨文化教學法」（la pédagogie interculturelle），研究教材應用與課堂、測驗、教學法設計等主題。在進入實際的課堂構思之前，本文將描述該理論的跨文化（interculturel）概念。其在教育領域中的應用源起於針對移民後代所設計的教學方法，而後跨文化概念亦廣泛應用於政治、經濟、商業等領域；因本研究之主題為教育相關，因此將專注於前者。跨文化概念中的「文化」（culture）二字本文將稍加著墨，偏重以人類學觀點看待。文化並非一個僵固的總體，單就「文化事實」（les faits culturels）的認識無法促進跨文化理解，因為文化本身是動態且無時無刻在變化的；若文化教學單重文化特點的介紹，則易忽略單一文化本身多樣性的特質，落入刻板印象與分級（hiérarchisation）的窠臼（Abdallah-Pretceille，1996）。因此，文化概念的培養與形成須仰賴對自身文化的客觀化（objectivation）以及與他人文化之間的對比化（relativisation），來建構對於文化的理解，並培育對文化的正面態度。然而，相對而言，民族教學法（ethno-pédagogie）強調學生的文化特質，在應用上建議教師針對學生所屬文化族群記錄學習習慣與特色，將其統整並歸納至各個大文化分類，以

利日後針對各個族群設計不同的教學方式、相處模式等。根據 Abdallah-Pretceille (1996)，該方法的實行存在特定的風險，意即以人種誌觀點，將學生依照種族、家庭、生長背景等進行分類，再依此分類演繹「相似族群」學生的文化特質。如此不僅忽略文化本身的多變性，也可能在真實狀況中，排除了原本教師希望協助的學生，因為即使來自相似的文化背景（如宗教、社會階級、成長過程等），學習者所表現的行為、接收訊息的方式、建構知識的模式都不盡相同。因此，跨文化教學法所著重的與民族教學法差異甚巨。前者鑑於文化本身的多樣性，以及每個人將自身文化詮釋方式的不同，而強調學習者「自我」與「他者」的跨文化互動，並反對系統性的決定論文化分類方式。接下來以「離心」（*décentration*）與「間離」（*distanciation*）兩項能力為本研究課程所要培養學習者的能力。離心能力所代表的是能夠意識到自我中心的態度並以客觀角度觀察他人的文化與行為；間離能力指的是將態度與觀點客觀化後，觀察自我的文化與行為。這兩項能力並非天生，必須經由設計過的教學與練習達到養成。因此，本研究參考 Abdallah-Pretceille (2003) 所建議的方法——「關鍵性事件技巧」（*la technique des événements critiques*）與「勳章技巧」（*la technique du blason*）為本，設計課程活動，並將主要工作置於學習者的文化表徵（*les représentations culturelles*）的反思、比較、修正與建立等。

第三章節是華語文教學中文化課程基礎的探討。第一點本文將針對所謂「中華文化」（或華人文化、中國文化等）一詞進行研究。以國立臺灣大學語文中心中國

語文組 (2019) 的課程綱要介紹為例，其文化活動目標有二：介紹華人文化、學習語言。然而，華語文教學中的文化課程基礎，在全球化的時代之下，以法語「la sinophonie」的概念來詮釋應更為妥適，因為華語母語者文化已不再侷限於古典中國歷史、哲學、政治、文學，而是許多非華人族群與之互動下的結果。因此，邱士洋 (2014) 所言的「中華文化圈」，其所代表的「漢字文化圈」或「儒家文化圈」，以現代社會角度而言，未免過於絕對。另外，根據胡維庭 (2012)，相對於華語文教學系統中所強調的「標準華語」，臺灣已發展一套有臺灣發音、語法、句法等特色的「臺灣華語」。在梁雅淳 (2018) 的研究中，在臺華語學習者對於臺灣華語的態度偏向正面與肯定，並未如其所訪問的華語文教師心中較為貶低的想法。由此可見，臺灣的華語文教學既然強調以學生為主體，應參納學習者對於不同華語和華語圈文化的態度而調整，否則易淪為自我中心且剛愎自用。

最後，第三章將介紹本研究的實驗課程。

多虧旅比華僑中山學校 (École Sun Yat Sen de Belgique) 的協助，讓本研究得已實行實驗課程並進行分析。第一小章將先簡介旅比華僑中山學校的校史，主題圍繞該校的語言分級制度、教材選擇、課外文化活動籌畫與教育理念等。根據魏蔣華 (1995)，其創校初始目的為提供比利時僑民後代華語學習機會，使其「程度與國內學校標準相同，子女返國仍可與國內學校銜接最為理想」。因此，教材選用之標

準為「母語教材」，並聘請具國內教學經驗的講師，如張炳煜、席慕容與韓肅莊等三位老師。隨著時間演進，在二零一六年該校經授課講師們的討論，決定使用由中華民國僑務委員會免費提供之《Hello 華語》系列教材。此教材所設定之授課對象為華語為第二語或外語的學習者。由此可見該校教學方針稍有改變。另外，除了正規課程，旅比華僑中山學校亦投入文化推廣與傳承工作，譬如小學部的文化課程、由該校授課教師義務負責的夏令營、一年一度的華語文能力測驗（TOCFL）與兒童華語文能力測驗（CCCC）等。接著本文將詳細描述本次實驗課程授課對象的學習動機及語言、跨文化能力描述。根據總共十九位學員，除了增進華語能力之外，其目的以「溝通能力」為主，譬如和家人溝通以及未來工作需求。另外，語言、跨文化能力的介紹將引用歐洲共同語言參考架構（CECR）之定義，對程度為 A2 至 B1 學習者更進一步了解，以利課程構思與活動、評量設計。再來，本文將介紹本次課程的設計原則、心態、方針與過程，依章節分為「課程設計原則」、「教材編寫：傳說故事的改編」、「教學模組：閱讀教學、活動設計與教師態度」及「學習者與教師評量：文化理解與跨文化能力」等四大主題。最後是實驗課程的結果。針對課堂上所進行的練習、問答及課後問卷等方式，針對該校接受實驗課程之學生的排灣族與華語圈文化理解、跨文化與多元文化能力提升等進行分析，以及針對問卷回饋分析課程之不足並且提出改善建議。

關鍵字：排灣族、原住民、華語教學、文化教學、多元文化教育、跨文化教學法

Table des Matières

謝辭	I
摘要	III
TABLE DES MATIERES	XI
TABLE DES TABLEAUX	XIV
TABLE DES FIGURES	XV
TABLE DES ABREVIATIONS.....	XVI
 Chapitre I : la communauté aborigène taiwanaise Paiwan et ses légendes.....	 4
1.1 La civilisation aborigène taiwanaise Paiwan.....	5
1.1.1 Les 8000 ans d’histoire des Aborigènes Paiwan à Taïwan.....	5
1.1.2 Le polythéisme des Aborigènes Paiwan : le culte des ancêtres et la divinité du soleil et du serpent.....	12
1.1.3 Les Paiwan aujourd’hui : les pertes et les restitutions des traditions.....	16
1.2 La littérature représentative des Aborigènes Paiwan.....	25
1.2.1 La tradition et la littérature orales des Aborigènes Paiwan.....	25
1.2.2 Les légendes orales : « milimilignan » (légendes fictives) et « tjaucikel » (légendes historiques).....	29
1.2.3 La littérature aborigène en chinois et les influences de la langue chinoise.....	33
1.3 Les légendes représentatives et exploitables pour le cours : la littérature qui reflète l’histoire et incarne l’esprit moral des Aborigènes Paiwan.....	38
1.3.1 La première légende choisie : la divinité du soleil.....	38
1.3.2 La deuxième légende choisie : l’amour d’un prince paon.....	42

1.3.3	La troisième légende choisie : les deux hiboux.....	46
 Chapitre II : l'éducation multiculturelle, la pédagogie interculturelle et le cadre du CLE (Chinois Langue Étrangère).....		
		53
2.1	L'éducation multiculturelle.....	56
2.1.1	La définition l'objectif de l'éducation multiculturelle selon James A. Banks	56
2.1.2	La diversité et l'égalité culturelles en tant qu'objectifs pédagogiques.....	61
2.2	La pédagogie interculturelle.....	67
2.2.1	La notion d'interculturel selon Martine Abdallah-Preteceille.....	67
2.2.2	La décentration et la distanciation en tant que démarches pédagogiques.....	72
2.3	Le CLE du chinois de Taïwan.....	78
2.3.1	La notion de la « sinophonie » dans le CLE de Taïwan.....	78
2.3.2	L'objectif du CLE pour la compréhension culturelle dans les écrits.....	85
 Chapitre III : la construction du cours sur les légendes aborigènes Paiwan.....		
		89
3.1	Le terrain de recherche.....	90
3.1.1	Une brève histoire de l'École Sun Yat Sen (旅比華僑中山學校).....	90
3.1.2	Le curriculum de langue et de culture chinoises de l'École Sun Yat Sen.....	93
3.1.3	Le public apprenant des niveaux de chinois A2 et B1.....	96
3.2	Les cours du CLE proposés introduisant la culture aborigène Paiwan.....	102
3.2.1	La conception du cours : les principes et le déroulement.....	102
3.2.2	La rédaction des matériaux pédagogiques : l'adaptation des légendes.....	106

3.2.3 Les modules didactiques : l'enseignement de la compréhension écrite, les exercices et l'attitude de l'enseignant.....	110
3.2.4 L'évaluation des élèves et de l'enseignant : la compréhension culturelle et la compétence interculturelle.....	115
3.3 Les résultats obtenus.....	120
3.3.1 La compréhension de la culture aborigène Paiwan et de la sinophonie des apprenants.....	122
3.3.2 L'amélioration du niveau en compréhension interculturelle/multiculturelle des apprenants.....	125
3.3.3 Les contraintes de l'enseignement et les propositions d'amélioration.....	129
Conclusion.....	133
Bibliographie en français et en anglais.....	137
Bibliographie en chinois.....	141
Annexe 1-1 : les extraits chinois des trois légendes de « la divinité du soleil ».....	149
Annexe 1-2 : l'extrait chinois de la légende de « l'amour d'un prince paon ».....	150
Annexe 1-3 : l'extrait chinois de la légende de « les deux hiboux ».....	151
Annexe 2 : l'affiche didactique du cours proposé.....	153
Annexe 3 : le questionnaire.....	159
Annexe 4 : l'exemplaire du matériel pédagogique du cours proposé.....	163

Table des Tableaux

Tableau 1 : Les noms complets de la famille Bazazulung de la tribu Aigopu (愛國蒲)	20
Tableau 2 : Les définitions de la « légende » et du « mythe » selon le Larousse, Le Robert.	30
Tableau 3 : Comparaison des niveaux de langue du CECR, du TOCFL et du CCCC	96
Tableau 4 : Les quatre habiletés des niveaux A2 et B1 du chinois.	99
Tableau 5 : Le processus de toute conception du cours.	108
Tableau 6 : Les résultats du questionnaire.	122

Table des Figures

Figure 1 : La diffusion géographique des sous-catégories de Paiwan (Source : 陳奇祿 (1958) 《臺灣排灣群諸族木雕標本圖錄》, cité dans 譚昌國(2007), p.07).....	7
Figure 2 : La photo 1 de la peinture murale de la légende « Les deux hiboux » dans la tribu Aigopu (愛國蒲) (prise par 陳偉迪 le 16 avril 2019).....	47
Figure 3 : La photo 2 de la peinture murale de la légende « Les deux hiboux » dans la tribu Aigopu (愛國蒲) (prise par 陳偉迪 le 16 avril 2019).....	47
Figure 4 : La notion de l'altérité entre les trois éléments interculturels du cours proposé.	103

Table des Abréviations

AIT	American Institute in Taiwan
CCCC	Children's Chinese Competency Certification
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CLE	Chinois Langue Étrangère
CLS	Chinois Langue Seconde
CLSH	Centre de loisirs éducatif sans hébergement
CYCU	Chung Yuan Christian University
KMT	Kuomintang, Parti nationaliste chinois
NTNU	National Taiwan Normal University
NTTU	National Taitung University
NTU	National Taiwan University
NTUE	National Taipei University of Education
OCAC	Overseas Community Affairs Commission
PRC	République des Peuples de Chine
RDC	République de Chine
TLFi	Trésor de la langue française informatisée
TOCFL	Test of Chinese as Foreign Language
WZU	Wenzao Ursuline University of Languages

Introduction

La vague de l'apprentissage du chinois qui s'est élevée depuis le XXI^{ème} siècle est due au développement extrêmement rapide de la puissance économique de la Chine (蘇玲巧, 2012). À Taïwan, des instituts académiques, comme la NTNU (National Taiwan Normal University) et la NTU (National Taiwan University), ont également consacré des efforts dans la discipline du CLE (Chinois Langue Étrangère) en offrant des formations d'enseignant et en donnant des cours de chinois aux étrangers. Le Centre de mandarin de la NTNU (師大國語教學中心) propose des cours de culture taïwanaise aux apprenants, par exemple « la langue taïwanaise » (台語) et « la culture aborigène taïwanaise » (台灣原住民文化). Selon 李宇明 (2009), l'objectif du CLE est de former à la communication en chinois. Or, cette formation exige non seulement un certain niveau de langue, mais aussi des connaissances de la culture cible. Pour être capable de communiquer en chinois, et surtout pour les apprenants de cette langue à Taïwan, il faudra connaître la culture taïwanaise, y compris celles des aborigènes. En outre, à l'époque moderne, en raison de la globalisation, cette compétence exige certaines aptitudes interculturelles afin d'avoir des conversations interpersonnelles ou intergroupales réussies. Par conséquent, ayant l'intention d'intégrer la culture aborigène dans le cadre du CLE, notre problématique est la suivante :

Comment concevoir un cours de chinois pour améliorer la compréhension culturelle et pour former à la compétence interculturelle des apprenants de CLE en enseignant la culture aborigène taïwanaise par écrit ?

Nous proposons d'exploiter les légendes et la culture taïwanaise Paiwan dans un

cours de culture du CLE pour diversifier la perspective vis-à-vis de la sinophonie. Notre recherche s'appuiera sur l'éducation multiculturelle de Banks (2008) et la pédagogie interculturelle d'Abdallah-Pretceille (1996 ; 2003).

Dans le premier chapitre, nous traiterons la culture et les légendes de Paiwan. Tout d'abord, nous présenterons la civilisation Paiwan, y compris leur histoire, leur religion traditionnelle et leur situation d'aujourd'hui. Or, cette partie ne sera pas une chronologie de la communauté Paiwan mais des connaissances de base de leur culture corrélée avec la sinophonie. Puis, nous nous focaliserons sur la littérature représentative traditionnelle Paiwan : les légendes orales « milimilignan » (les légendes fictives) et « tjaucikel » (les légendes historiques). Et nous justifierons leur position dans le monde littéraire aborigène. Enfin, nous choisirons trois légendes exploitables pour notre cours selon leurs caractères et leur représentativité culturels.

Dans le deuxième chapitre, la théorie de l'éducation multiculturelle de Banks (2008) sera présentée : la définition et les objectifs éducatifs. Celle-ci n'est pas liée directement aux matériaux pédagogiques mais à la notion et la manière dont nous concevons le cours proposé. En effet, selon Banks & Banks (2001), l'éducation multiculturelle indique une réforme dans l'idéologie de l'organisation du système éducatif et de la rédaction des matériaux. Elle souligne l'importance de l'intégration des points de vue des groupes minoritaires, ce qui correspond à notre tentative d'ajouter des éléments aborigènes dans le curriculum du CLE. Ensuite, nous ferons référence à la pédagogie interculturelle d'Abdallah-Pretceille (1996 ; 2003) pour la conception du déroulement du cours et des activités utilisables dans la formation des compétences interculturelles. Nous cernerons d'abord la notion d'interculturel et puis fixer notre but : travailler sur les représentations en vue d'entraîner les aptitudes de la décentration et

de la distanciation qui sont les clés à la porte d'une communication efficace dans un contexte hétérogène. Finalement, nous introduirons la notion de la sinophonie au lieu de la culture « chinoise » qui est censée être enseignée dans le cours culturel du CLE. Comme nous avons l'intention d'utiliser les légendes, nous expliquerons l'objectif du CLE pour la compréhension culturelle dans les écrits pour répondre au besoin d'une formation interculturelle des apprenants.

Dans le dernier chapitre, la contextualisation, la conception des modules didactiques et les résultats obtenus de ce cours proposé seront présentés. Grâce à l'aide de l'École Sun Yat Sen de Belgique, nous donnerons ce cours à leurs apprenants des niveaux A2 et B1 du chinois. La première partie sera constituée par de brèves introductions de l'environnement, du curriculum et de ces élèves pour avoir des connaissances globales de cette école et de notre public. Puis, nous décrirons les principes et le procédé de la conception du cours, des matériaux pédagogiques, des activités et de l'évaluation de manière plus détaillée. Après, les résultats seront montrés à travers les analyses du questionnaire réalisé par les apprenants et leur mise en œuvre des compétences interculturelles. Basé sur cette recherche, nous énumérerons les contraintes de notre enseignement et proposerons des démarches pour l'amélioration d'une formation interculturelle dans le CLE.

1 CHAPITRE I : la communauté aborigène taiwanaise Paiwan et ses légendes

Remontée à la période de l'Occupation Japonaise à Taïwan (1895-1945), la première catégorisation formelle des communautés aborigènes taiwanaises est faite par 移川子之藏, 馬淵東一 et 宮本延人 dans leur étude 《台灣高砂族系統所屬の研究》 en 1935 (李莎莉, 2004). À cette époque, les peuples aborigènes étaient divisés en 9 groupes à laquelle la communauté Paiwan a déjà fait partie. Cette catégorisation était la base sur laquelle la RDC (République de Chine, Taïwan) se référait pour traiter la question des aborigènes après qu'elle ait obtenu le pouvoir de gouverner l'île (*Ibid.*). Ensuite, suivie de la fondation du Conseil des Peuples Indigènes (原住民族委員會) et la législation corrélée de l'identification, les catégories principales se sont réparties en 16 groupes, dont Paiwan est monté à la deuxième place au niveau de la population. Selon le recensement de la population aborigène de Taïwan (en décembre 2018), on compte 115,892 Paiwan précédés par les Amis (原住民族委員會, 2019).

Nous consacrerons ce chapitre à ces peuples Paiwan en les distinguant avec les autres communautés aborigènes taiwanaises par leur civilisation et leurs caractéristiques culturelles. Dans le premier sous-chapitre, nous décrirons la civilisation de Paiwan et surtout leur religion traditionnelle qui a un lien fort avec leur mentalité et leur littérature. Deuxièmement, nous aborderons la littérature orale traditionnelle, c'est-à-dire les légendes, de cette communauté, en différenciant « milimilignan » et « tjaukel », dont nous parlerons dans 1.2.2, et en analysant les influences de la langue chinoise sur leurs structures et l'expressivité littéraire. Troisièmement, nous présenterons trois légendes représentatives de Paiwan du point de vue culturel et anthropologique. Bien qu'il existe plusieurs versions de chaque légende en raison de la

tradition orale, nous choisissons celles qui reflètent trois dimensions différentes de la culture Paiwan : l'origine de la civilisation, le trésor esthétique des noblesses et une leçon morale.

1.1 La civilisation aborigène taïwanaise Paiwan

1.1.1 Les 8000 ans d'histoire des Aborigènes Paiwan à Taïwan

Les aborigènes étaient les premiers habitants sur l'île Taïwan. Confirmé par Blust (1999), le début de l'installation de ces peuples austronésiens peut être remonté à 8000 ans avant aujourd'hui. Cependant, personne ne s'est intéressé à l'anthropologie des autochtones taïwanais jusqu'à l'occupation Japonaise où plusieurs ouvrages académiques de ce domaine furent publiés. Le premier livre 《台湾蕃人事情》 édité par 伊能嘉矩 et 栗野傳之丞 en 1899 a révélé la première version de la catégorisation des aborigènes taïwanais, y compris notre sujet de recherche : Paiwan. C'est la première fois que ce nom est présenté en tant qu'appellation de l'ensemble des peuples Paiwan. Puis, en 1910, l'anthropologue japonais 鳥居龍藏 a réutilisé cette méthodologie par laquelle il a divisé Paiwan, Puyuma et Tsuarisen en trois catégories différentes. Mais, deux ans après, 森丑之助 a au contraire fusionné ces trois communautés comme un ensemble de Paiwan (李莎莉, 2004). Finalement, 移川子之藏 et al. (1935) ont de nouveau séparé ces groupes autochtones et leur ont donné à chacun une nouvelle appellation : « Rukai » pour les Tsuarisen et « Panapanayan » pour les Puyuma. Dans 《日據時代台灣原住民生活圖譜》 (森丑之助, 1915/1977), cette modification de la catégorisation est due principalement aux différences linguistiques. Dès lors, la

communauté Paiwan forme inébranlablement l'une des catégories des autochtones taiwanais.

Quant à la nomination des communautés aborigènes, les Japonais n'ont pas fait de choix au hasard. 李莎莉 (2004) a confirmé qu'en langue Paiwan, ce dernier signifie « l'être humain ». Aussi, selon 童春發 (2001), il est possible que le nom provienne des tribus anciennes homonymes : l'une appartient au sous-groupe (subgroup) Vutsul/Butsul et l'autre au Ravar. Ces deux communautés partageaient le nom « Payuan » et ainsi l'appellation des peuples Paiwan a été déterminée par ces tribus-là. Or, étant donné que les aborigènes taiwanais n'ont pas d'écriture, comment les anthropologues japonais pouvaient-ils présenter leurs études au monde en espéranto ? En effet, il existait plusieurs appellations diverses en langue chinoise. Par exemple, 派宛, 巴溫, 派溫, 培旺, 帕伊旺, 拔灣, etc. (李莎莉, 2004). Pourtant, « Paiwan » a été officiellement rendu alphabétique par les linguistes japonais, 小川尚義 et 淺井惠倫, dans une conférence sur la linguistique à 台北帝國大學 (Taipei Imperial University) (芮逸夫, 1953).

Pour être plus clair, la figure 1 dans la page suivante montre la diffusion géographique des tribus que nous évoquerons ci-dessous. Au niveau ethnique, d'après les études de 童春發 (2001), la communauté Paiwan se sépare en deux sous-groupes : Ravar (拉瓦爾亞族) et Vutsul/Butsul (布曹爾雅族).¹ Le premier se situe

¹ La raison pour laquelle l'écriture des langues aborigènes taiwanaises a plusieurs versions pour un mot est que, selon 原住民族委員會 (2005), entre les communautés religieuses, aborigènes et académiques, il existe des divergences d'écriture. Nous utilisons la version des ouvrages auxquels nous faisons références.

principalement à Sandimen (三地門), Pingtung, et est entouré par la communauté Rukai. Par conséquent, les tribus de Ravar manifestent des mélanges de tradition et de culture en raison des contacts avec eux. Par rapport à cette minorité, les Vutsul/Butsul sont relativement beaucoup plus complexe dans la mesure des sous-catégories et leur civilisation.

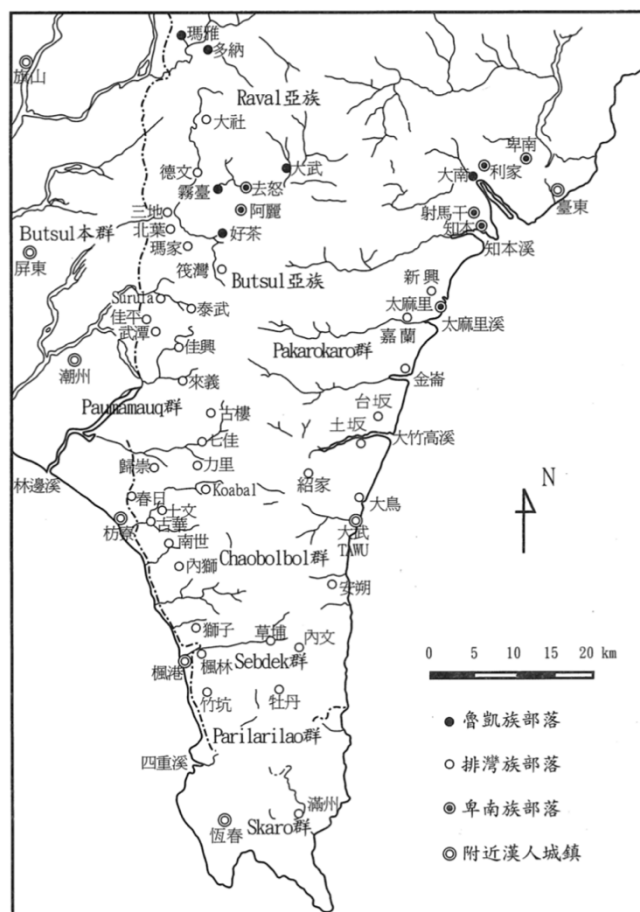


Figure 1 : La diffusion géographique des sous-catégories de Paiwan (Source : 陳奇祿 (1958) 《臺灣排灣群諸族木雕標本圖錄》, cité dans 譚昌國 (2007), p.07)

Premièrement, les Paumaumaq (巴武馬群), aussi reconnu comme « les Paiwan du nord » (北排灣族), se trouvent à Majia (瑪家鄉), Taiwu (泰武鄉), Laiyi(來義鄉),

et Chunri (春日鄉), Pingtung. Ils sont les migrants des tribus Payuan, Tsalisi et Padain où « vivaient les dieux » (童春發, 2001). Donc, plusieurs légendes de Paiwan découlent de ces endroits. Nous exploiterons des textes venant de la communauté Paumaumaq comme les matériaux didactiques dans notre séance.

Deuxièmement, « les Paiwan du Sud » (南排灣族) sont les Caupupulj (查教保爾群) et les Paljizaljizaw (柏利達利達教群) et ont la plus grande répartition géographique par rapport aux autres groupes de Paiwan (童春發, 2001). Ils habitent à Chunri, Shizi (獅子鄉), Mudan (牡丹鄉) et Manzhou (滿州鄉), Pingtung. Notons qu'une tranche des Caupupulj, Sebedeq (薩布立克群), se répartit même à Taitung.

Troisièmement, les Paqaluqalu (巴卡羅卡羅群) se situent à Taimali (太麻里鄉), Daren (達仁鄉), Dawu (大武鄉) et Jinfeng (金峰鄉), Taitung. Ce sous-groupe représente les « Paiwan de l'Est » (東排灣族). 童春發 (2001) a observé que ces peuples-là sont les migrants des communautés qui ont déménagé de Pingtung, ce qui montre la particularité migratoire des Vutsul/Butsul. Cette habitude a provoqué la perte de caractéristiques culturelles aux Paqaluqalu mais, en revanche, celle-ci leur a donné de nouveaux caractères en intégrant les cultures Amis, Puyuma et d'autres communautés aborigènes.

La communauté Paiwan fonctionnait sur la base du système hiérarchique héréditaire qui reliait toutes les dimensions sociétales : la politique, l'économie, la religion, l'art, etc. (譚昌國, 2007). Cette « féodalité de Paiwan » fonctionne selon la

filiation bilatérale et de manière héréditaire, c'est-à-dire que la société de Paiwan n'est ni patriarcale ni matriarcale ; la position sociale porte plus d'importances. Dans une famille, c'est le premier enfant, quel que soit son sexe, qui hérite de tous les droits fonciers et politiques ainsi que des obligations sociales et morales de ses parents. Mais pour le sous-groupe Ravar, comme ils sont influencés par les Rukai qui les entourent, ils tendent à transmettre l'héritage parental au premier fils de la famille. Plus précisément, si des parents ont une fille et un fils, ils iront faire succéder le titre social au fils même s'il est plus jeune que la fille (李莎莉, 2004). Par ailleurs, confirmé par 譚昌國 (2007), il est possible de changer de statut social grâce au mariage entre-titre et cela arrivait plus souvent que le mariage de même titre dans la société ancienne de Paiwan.

Quant aux différents titres de chaque statut social, plusieurs chercheurs taïwanais (石磊, 1971 ; 李莎莉, 2004 ; 譚昌國, 2007) les ont catégorisés. Synthétiquement, l'organisation de la société de Paiwan est composée par trois groupes principaux : la noblesse, les guerriers (pualu) et le peuple (kakitan). Selon 譚昌國 (2007), les pualu n'existent que dans les communautés de Ravar et chez les Vutsul/Butsul du nord. D'après 王芳屏 (2007), la noblesse peut être encore divisée en quatre classements en fonction de leur consanguinité avec le chef de la tribu. Ci-dessous, nous présentons leur titre, leurs droits et leurs obligations.

- i. Kamamatsangilan : le plus grand chef de la tribu. Il possède toutes les ressources naturelles, par exemple : les champs, les montagnes, les rivières, etc. Par conséquent, il a le pouvoir de percevoir les impôts. Aussi, il est privilégié pour avoir des tatouages, des sculptures et des

objets sacrés de certains totems qui reflètent la religion traditionnelle polythéiste.

- ii. Mamatsangilan : les frères et sœurs de kamamatsangilan. Ils peuvent profiter des ressources naturelles du chef sans payer de taxes. Ils sont de même autorisés à avoir des tatouages qui présentent leur statut social.
- iii. Terter : les cousins de kamamatsangilan. Au contraire des mamastangilan, ils doivent payer les taxes pour cultiver des champs, chasser des animaux et pêcher. En plus, ils n'ont que des privilèges d'avoir des tatouages et des vêtements différents que les peuples. En outre, on peut reconnaître leur titre par leur prénom et « nom de maison » (Nous l'expliquerons plus tard).
- iv. Bakatilagnan mamatsangilan : les membres de familles « lointaines » de kamamatsangilan. Généralement, au niveau des droits et des obligations, ils sont au même niveau que les pualu. Ce qui les distingue est leur prénom et nom de maison.

Quant aux pualu, selon 李莎莉 (2004), ils sont les premiers fondateurs des tribus alors que les kakitan sont ceux qui suivent le chef et les pualu. Malgré que la noblesse profite de plusieurs privilèges politiques et financiers, il faut de même que le kamamatsangilan s'occupe de ses peuples. Par exemple, confirmé par 譚昌國 (2007), le chef est obligé d'élever les orphelins et d'éduquer les déviants. En outre, il se charge, avec les sorcières et les prêtres, de toutes les cérémonies importantes de la tribu, comme le mariage, les funérailles, le « Masalut » (收穫祭), le « Maleveq » (五年祭), etc. Nous

aborderons ceci plus tard dans le prochain chapitre. Donc, bien que tous les Paiwan ne soient pas égaux au niveau social, la féodalité ne leur pose pas de problèmes puisqu'en fait, ils prennent tous soin les uns des autres.

Divergeant que le système de nomination utilisé dans le reste du monde, les Paiwan ont une spécialité dans la mesure où leur nom est composé. Pour eux, ce qui détermine la plus petite unité d'une famille est la « maison » (umaq) où habitent de cinq à dix membres de famille qui partagent le même « nom de maison » (家屋名) (李莎莉, 2004). Selon le système bilatéral de succession, le premier enfant, masculin ou féminin, hérite de ce nom de maison qui représente le titre du statut social. Puis, ses frères et sœurs, après leur mariage et leur déménagement hors de la maison d'origine, créent un nouveau nom de maison. Donc, il est possible que les descendants de mêmes parents aient des noms de maison différents. Cependant, cette particularité est en train de disparaître en raison de l'assimilation culturelle des autres communautés à Taïwan.

Comme les autres communautés aborigènes taïwanaises, les Paiwan ont développé l'agriculture et l'élevage pour vivre ; c'est l'économie de subsistance qui contient les productions agricoles, la chasse, l'élevage des chiens, des cochons et des bovins et la pêche. Pourtant, notons que l'économie de Paiwan se caractérise aussi par la redistribution en raison du système de la féodalité. Autrement dit, étant donné que les peuples de presque tous les titres, sauf les mamatsangilan, sont obligés de payer les taxes au kamamatsangilan, les moissons sont redistribuées. Par exemple, les végétaux communs de Paiwan sont les patates douces, le taro et le millet. Quand les paysans récoltent, il faut donner une certaine proportion de la récolte au chef de la tribu ainsi que les proies chassées et les poissons (李莎莉, 2004).

1.1.2 Le polythéisme des Aborigènes Paiwan : le culte des ancêtres et la divinité du soleil et du serpent

La religion « traditionnelle » de Paiwan consiste en un polythéisme qui renvoie à leurs rituels, aux sorcières et aux sacrificateurs. Selon 李莎莉 (2004), les Paiwan appellent les esprits « tsmas » (ou « cemas »), qui peuvent être bons ou mauvais. En outre, dans l'observation de 邱新雲 (2011), pour désigner les dieux, le mot « naqemati » est plus pertinent que « cemas » car ce dernier désigne en fait les esprits mauvais tandis que « naqemati » signifie le créateur divin suprême. Les gens de toutes les classes sociales, du kamamatsangilan aux kakitan, doivent respecter les lois admises par les tsmas et le naqemati ; sinon, il est possible qu'ils leur portent malheur. Cela explique l'origine des règles et des traditions de la société de Paiwan.

En vue de garder contact avec les tsmas, les Paiwan ont plusieurs rituels célébrés toute l'année par la noblesse et les officiants (李莎莉, 2004). D'après les observations de 譚昌國 (2007), ce sont les ancêtres qui sont les plus importants et qui tiennent la plus forte amitié avec les Paiwan en tant qu'esprits, c'est-à-dire les « vuvu ». Pour ne pas attirer des désastres, il faut enterrer les parents décédés avec respect et s'occuper de leur tombe. Ainsi, tous les Paiwan ont un autel (umaqan) chez eux et ils doivent rentrer dans leur maison d'origine (tjumaq) pour le rite consacré aux ancêtres.

Quant aux esprits qui n'ont pas de liens parentés, par leurs légendes, nous pouvons constater que le Roi-Soleil est l'un des dieux primordiaux pour les Paiwan. 譚昌國 (2007) a mentionné dans son ouvrage que les chefs des tribus font souvent preuve de la légitimité de leur pouvoir en disant qu'ils sont « les descendants du Roi-Soleil ». En

effet, 童信智 (2017 : 103) l'a reconfirmé que

(...) Comme les ancêtres des mamazangiljan sont ceux qui sont nés de l'éclosion du soleil, ces gens qui viennent de l'origine spéciale, qui ne se marient pas à leur guise avec le peuple et qui représentent une classe sociale plus élevée, sont devenus progressivement le symbole de l'autorité religieuse. » (notre traduction)².

En plus, le mot composé « Qadau-Naqemati » prouve la divinité du soleil de Paiwan puisque « Qadau » signifie le soleil et « Naqemati » signifie le Dieu qui a créé le monde. Donc, cette combinaison désigne « le Roi-Soleil qui a constitué ce monde et qui protège les êtres humains » (小島由道 & 小林保祥, 1920/2004).

L'autre divinité essentielle de Paiwan est le serpent de cent pas (百步蛇, vulung). Constaté par 童春發 (2001), à part les légendes qui considèrent le soleil comme le parent des mamatsangilan, il existe aussi d'autres histoires qui prennent ces serpents pour l'ancêtre de la noblesse. Par exemple, les tribus Kaviyagnan (佳平社), Kuljauljau (古樓社), Sinvaudjan (牡丹社), qui appartiennent au Paiwan du Nord et au sous-groupe Vutsul/Butsul, ont des légendes semblables qui révèlent le culte envers cet être. Notons que les habu de Taïwan (龜殼花, qasi) apparaissent également dans les légendes, mais ils représentent les ancêtres des non-kamamatsangilan (souvent les kakitan).

Quant au sous-groupe Ravar, basé sur les observations de 童春發 (2001), nous

² (...) 由於，太陽卵所誕生的後嗣日後成為 Mamazangniljan 的祖先，因此這群與平民來源不同、不隨便與平民嫁娶、具尊貴的身份階級也就漸漸成為具有神權的象徵。

pouvons trouver des traces qui démontrent le respect des Paiwan envers le serpent de cent pas. Par exemple, dans la famille Tarimarau, les prénoms « Kui » (pour les garçons) et « Muni » (pour les filles) sont donnés par ce dernier. En outre, on dit que, parmi la famille Daugadu, le soleil a pondu quatre œufs : deux incubés par le serpent vert (青蛇) étaient les ancêtres des kakitan, et les deux autres incubés par le serpent de cent pas sont devenus les mamatsangilan.

Au niveau des pratiques religieuses, en premier lieu, il y avait des sorcières et des sacrificateurs dans les familles nobles. Ils se chargent des organisations des rituels avec le chef, s'occupent des cérémonies quotidiennes et doivent communiquer avec les vuvu de la part des vivants. Ci-dessous, nous les présentons selon les observations de 譚昌國 (2007).

- i. Kadalingan/Basalajan : la chef-sorcière de la tribu. Elle est responsable spécialement des grands rituels, comme Masalut et Maleveq (nous traiterons ceci plus tard). En plus, elle doit être présente aux cérémonies de naissance, de maladie et de mort de la famille de kamamatsangilan.
- ii. Bulingau/Pulignau : les sorcières de la tribu. Elles s'occupent des cérémonies de naissance, de maladie et de mort des gens non-kamamatsanglian. Parfois, elles sont les assistantes de la chef sorcière.
- iii. Balagalai : le chef-sacrificateur de la tribu. Il se charge d'un certain rite pendant le Maleveq.
- iv. Balisilisi : les sacrificateurs de la tribu. Ils offrent des assistances à la

chef-sorcière et au chef-sacrificateur.

En second lieu, parmi les tribus de Paiwan, on connaît deux rituels principaux : Masalut et Maleveq. Ils sont célébrés généralement en été et représentent le polythéisme Paiwan. Masalut, selon 譚昌國 (2007 : 15), signifie initialement « enjamber » et puis dérive dans le sens de « passer d'une année à l'autre ». Ce rituel est commun dans toute la communauté Paiwan tandis que les Ravar ne célèbrent pas Maleveq. Nous ne traiterons pas tout le processus de ces rituels puisque leurs détails ne concernent pas notre sujet de recherche, mais, par certaines pratiques, nous pouvons constater le lien entre la religion traditionnelle et la vie des Paiwan. Nous le décrivons ci-dessous.

Pendant la période de préparation pour Masalut, avant de récolter le millet, il faut que le chef de la tribu (ou la cheffe-sorcière) offre des sacrifices à « Giling » (le dieu du millet) sur tous les champs cultivés. Le peuple ne peut pas le faire eux-mêmes, ce qui présente l'unique contact fort entre la noblesse et le dieu, et renforce la féodalité (李莎莉, 2004). En outre, Maleveq est le rituel qui reflète le polythéisme de Paiwan. Le but de la célébration consiste en l'accueil des ancêtres venus de la montagne Dawu et en la prière de leur bénédiction. Remarquons que, pendant le rite principal de Maleveq, les nobles Paiwan font une cérémonie qui vise à présenter le respect envers cinq dieux différents :

- Sa Lemej : le dieu fondateur de Maleveq
- Vedjan : le dieu fondateur du calendrier Paiwan
- Vayak : le balagalai du monde des tsmas

- Siredau : le Roi-Soleil
- Djagaraus : le premier ancêtre des sorcières

Le polythéisme et ces pratiques religieuses montrent la mentalité des Paiwan envers la nature et la vie. Même maintenant, d'après 譚昌國 (2007), le culte des ancêtres et des esprits existe encore parmi les Paiwan plus âgés. Par exemple, ils croient que ceux qui perdent leur vie par accident vont rester au même lieu en forme d'un esprit malfaisant. En plus, certains ne pensent pas que Dieu soit le seul esprit, ce qui contredit la religion chrétienne majoritaire d'aujourd'hui. Bien que cette notion religieuse traditionnelle ne soit plus dominante dans la communauté, elle existe quand même dans la vie des Paiwan de différentes manières (譚昌國, 2007).

1.1.3 Les Paiwan aujourd'hui : les pertes et les restitutions des traditions

Depuis le XVIII^e siècle, Taïwan a passé d'affilée des périodes politiquement changeantes et le peuple taiwanais a subi de grandes assimilations culturelles. Au fur et à mesure des influences étrangères, soit par les migrants Han soit par les occupants non-sinophones (comme les Hollandais et les Japonais), la culture Paiwan est orientée vers le patriarcat et le christianisme. Comme 李莎莉 (2004 : 32) a écrit que « généralement, la force du système du pays est conflictuelle contre la civilisation traditionnelle Paiwan. » (notre traduction).³ Cette force gouvernementale était tellement forte que les Paiwan ne pouvaient pas résister contre elle, ce qui a entraîné des pertes culturelles caractéristiques de leur communauté. Par exemple, la régression langagière, la déconstruction de la féodalité et la disparition de la religion traditionnelle. Nous les

³ 國家體制的力量與排灣族傳統文化的關係基本上是衝突的。

traiterons ci-dessous.

Des études récentes (劉彩秀, 2017 ; 楊真宜, 2017 ; 葉高華, 2017) révèlent que les langues aborigènes, ainsi que les autres langues nationales, ont perdues leur place dans la vie quotidienne des Taïwanais. En effet, en 1949, le gouvernement du KMT (國民政府), dirigé par Chiang Kai-Shek (蔣介石), a proclamé la loi martiale à Taïwan et a appliqué la politique linguistique de « diviniser uniquement le chinois mandarin » (獨尊國語)⁴ (中華民國教育部, 2018), ceci visait à éliminer les langues régionales taïwanaises, y compris le Paiwan. Cette pratique a générée deux conséquences : la supériorité du chinois mandarin et le décalage massif des habiletés linguistiques de la langue Paiwan entre les générations (劉彩秀, 2017).

D'abord, selon 林蒔慧 (2006), le lieu où les aborigènes acquièrent leur langue d'origine se trouve principalement dans la famille. Pourtant, de moins en moins de jeunes principalement des enfants, apprennent la langue Paiwan au sein de la famille. En plus, le niveau de la langue aborigène, en général, est en évolution inverse avec celui de l'éducation ; c'est-à-dire que, généralement, les autochtones qui ont un niveau d'éducation plus élevé ne parlent pas aussi bien la langue aborigène que leurs compatriotes moins lettrés. La supériorité du chinois mandarin stimulait la conversion linguistique (language shift) et son évolution est restée constante à cause de la politique linguistique imposée par le KMT (楊真宜, 2017). Aussi, dans les observations de 葉

⁴ Le mot « 國語 » indique initialement « la langue nationale ». Cependant, du point de vue du gouvernement de l'époque, cette langue nationale ne pouvait être que le chinois mandarin. Par conséquent, nous traduisons « 國語 » en fonction du contexte historique.

高華 (2017), en vue d'élever la classe sociale des enfants, il est normal que les parents, bien qu'ils ne parlent pas souvent le chinois mandarin, recourent à cette langue souveraine dans la mesure où ils communiquent avec leurs descendants.

Ensuite, d'après les observations de Lu (1997), à Taiwu (泰武鄉), Pingtung, la perte de la langue Paiwan se manifeste sur les gens qui ont moins de 50 ans. Notamment, il ne reste que 6% des Paiwan de 30 ans qui savent bien parler leur langue primaire. En outre, le recensement de 國家教育研究院 (2011) montre que les aborigènes utilisent le chinois mandarin plus que leur langue d'origine dans la vie quotidienne (89,37% à 64,62%), et que les élèves admettent leur inhabileté orale, tandis que leurs parents et grands-parents déploient des compétences remarquables lors de la compréhension et la production orale. La politique linguistique imposée pendant la période de l'instauration de la loi martiale a favorisée uniquement la généralisation du chinois mandarin, et a sacrifiée en même temps les langues maternelles taiwanaïses, y compris le Paiwan (曹逢甫, 1997). Comme 臺灣總督府總督官房統計課編 a écrit que « les changements du langage dévoilent les changements des traditions et des pensées. » (notre traduction)⁵ (cité dans 葉高華, 2017 : 2).

Certes, la féodalité Paiwan a été déconstruite progressivement par les politiques du gouvernement japonais et du KMT (譚昌國, 2007). En effet, l'étude de 童春發 (2001) a montré qu'autrefois, toutes les tribus étaient comme de petits royaumes indépendants centrés sur les mamatsangilan. Les changements dans la féodalité sont

⁵ 言語之變遷，則表現其習俗及思想之變遷也。

des destructions des autorités étrangères. Elles ont conférées ce titre de noblesse aux autres, de manière « coloniale ». Autrement dit, les Japonais ont installés des « mamatsangilan policier » (警察頭目) en cultivant des « élites de tribu » afin de gouverner les Paiwan (譚昌國, 2007).

Ensuite, depuis l'époque du KMT, l'installation des chefs de village avait provoqué le rejet des mamatsangilan (李莎莉, 2004). Selon 譚昌國 (2007), la fidélité du peuple s'est tournée vers la dévotion de ce parti. En même temps, le gouvernement a pratiqué la politique de « la civilisation des indigènes montagnards » (山地平地化政策) qui visait à intégrer les autochtones dans la société taïwanaise et renforcer l'esprit patriotique (中華民國教育部, 2018). Autrement dit, cette pratique a provoquée l'assimilation culturelle des aborigènes au niveau culturel et langagier.

Par exemple, la notion d'« umaq » (la maison) est remplacée par des associations de clan (宗親會) (李莎莉, 2004). Au lieu de former une famille en se basant sur leur propre maison, les Paiwan tendent à rassembler les membres de leur famille qui partagent le même patronyme en chinois. La tradition d'avoir le nom de maison n'existe plus ; au contraire, la manière par laquelle on hérite de ce dernier ressemble à celle du système de nomination des Han : on hérite du nom de famille du père. Voyons un exemple d'une famille de la tribu Aigopu (愛國蒲部落) dans la page suivante.

Les époux, sans indiquer leur classe sociale Paiwan, ont des différents « noms de maison » : Bazazulung et Mavariw, même si ils habitaient dans une même maison. En outre, tous leurs enfants héritent du nom de maison Paiwan « Bazazulung » comme en

fonction du patronyme « Chen » (陳). Cela montre deux faits : premièrement, la tradition de la nomination est modifiée selon la culture Han ; deuxièmement, pour les Paiwan, la notion du clan s'est substituée au concept d'umaq.

Appellation dans la famille	Nom chinois	Nom aborigène (Prénom, nom de maison)
Père	陳○明	Kiua Bazazulung
Mère	林○花	Yavariyan Mavariw
Le 1 ^{er} fils	陳○迪	Pendi Bazazulung
Le 2 ^{ème} fils	陳○迪	Tulji Bazazulung
Le 3 ^{ème} fils	陳○迪	Anteng Bazazulung
Le 4 ^{ème} fils	陳○迪	Kapi Bazazulung
La 1 ^{ère} fille	陳○蕙	Sinayan Bazazulung

Tableau 1 : *Les noms complets de la famille Bazazulung de la tribu Aigopu (愛國蒲)*

La communauté Paiwan subit non seulement les changements du système social et de la langue de communication, mais aussi la conversion religieuse en raison des évangélisations à partir des années 1950. Jusqu'en 2007, selon 譚昌國 (2007), environ 70% de la population autochtone taïwanaise est formée de chrétiens, y compris des protestants et des catholiques. Ce sont également les religions principales des Paiwan. En autres, le presbytérianisme est ce qui influence ce peuple le plus (譚昌國, 2007). Certes, une enquête dirigée par l'AIT (American Institute in Taiwan, 2018) montre aussi que la plupart des aborigènes taïwanais, que l'on estime à 558,000 personnes, croient aux religions chrétiennes.

Cette conversion peut être expliquée, selon 譚昌國 (2007), en prenant exemple de Taiban (台坂村), Taitung, par les affrontements entre les évangélistes et la lutte des chefs et des officiants. Au début, les évangélistes ont demandés au peuple d'abandonner leur foi originelle et de croire en Dieu, ce qui a provoqué trois types de luttes :

- i. Politique : l'Église contre les autorités traditionnelles, c'est-à-dire la noblesse et les officiants/guérisseurs.
- ii. Religieuse : le monothéisme chrétien contre le polythéisme autochtone.
- iii. Pratique : les prières et les messes contre le « balisi/parhisi »⁶.

En outre, pour éliminer entièrement la religion traditionnelle, les évangélistes ont de même exigé la démolition des autels, ce qui visait à faire disparaître leur culte des ancêtres. À part cela, le fermage (vadis) pour les mamatsangilan est consacré aux églises au lieu de les offrir aux chefs des tribus. Ceux-ci ont entraîné le déclin des nobles et des sorcières (譚昌國, 2007).

En même temps, dans les observations de 邱新雲 (2011), il est déjà difficile pour les Paiwan de transmettre les pratiques religieuses traditionnelles pour quatre raisons :

- i. L'exclusivité des rites : seulement les officiants reconnus sont autorisés à présider les rites, ce qui rend impossible les participations rituelles et le contact des peuples avec les esprits. Cette caractéristique s'oppose à la

⁶ D'après 邱新雲 (2011), « parhisi » représente toutes les pratiques religieuses exécutées par les officiants ainsi que tous ce qui est corrélé des tabous dans la vie quotidienne. L'épellation « basili » est utilisé par 譚昌國 (2007).

généralisation facile du christianisme.

- ii. La formalité des rites : les détails des rites sont trop compliqués. Afin de les mémoriser et les exploiter, il nécessite un apprentissage long et dur.
- iii. La difficulté de compréhension des conjurations : 胡台麗 (1998) a indiqué dans ses études que la lecture des conjurations (pazangale) était affreusement difficile (cité dans 邱新雲, 2011, p. 176). Notons aussi que, comme nous en avons parlé, la langue Paiwan est en train de se perdre et donc ceci peut être un grand défi pour la transmission.
- iv. Le manque d'écriture : étant donné que les Paiwan se caractérise par la tradition orale, rien n'a été enregistré par écrit.

Les évangélisations et les difficultés de transmettre le poste des sorcières causent la perte de la religion traditionnelle Paiwan. En plus, le vieillissement et les décès des sorcières âgées, ainsi que l'absence de volonté d'apprentissage des femmes rendent la restitution très ardue. Mais, avant tout, le protestantisme est la raison principale pour laquelle le nombre de sorcières diminue rapidement (譚昌國, 2007).

Vu que les autorités « étrangères », comme les Japonais et le KMT, ont infligé des changements importants aux communautés aborigènes, le gouvernement de Taïwan après l'abolition de la loi martiale ainsi que les nouvelles générations des autochtones, se sont engagées dans les mouvements qui tendaient à restituer les cultures et les langues aborigènes.

En premier lieu, au niveau culturel, l'Association de la Culture et de l'Éducation

des Aborigènes de Pingtung (屏東縣原住民文教協會) et le Lycée Laiyi (來義高中) ont élaboré une cérémonie annuelle pour les jeunes à partir de 2004. Ils ont suivi les traditions de la tribu Kuljauljau (古樓村) pour visiter « l'endroit le plus proche des ancêtres » (notre traduction)⁷ (李莎莉, 2004 : 22). En outre, en 1995, le gouvernement taïwanais a établi une loi pour que les aborigènes puissent enregistrer leur nom d'origine en plus du nom chinois dans le livret de famille et sur les cartes d'identité (楊昇展, 2004).

Le Hunter School (獵人學校) conçu par Yalonglong Sakinu dans la tribu Lalauran (拉勞蘭部落), Taimali, Pingtung, est un exemple des efforts faits par les jeunes autochtones sans interventions gouvernementales. Il vise à revivre l'esprit des chasseurs aborigènes ; c'est-à-dire d'apprendre à comprendre la nature et s'entendre avec elle en harmonie. Les buts de ce concept cernent à renouer l'identité des élèves avec leur tribu et la communauté Paiwan (李莎莉, 2004).

En second lieu, non seulement le gouvernement mais aussi le peuple Paiwan se sont attelés à la conservation des langues aborigènes en mettant en œuvres plusieurs pratiques officielles et populaires. En plus, étant donné que le chinois mandarin est devenu la langue première ou seconde des autochtones, la « littérature aborigène » en chinois s'est développée grâce aux écrivains venant de toutes les communautés.

Selon les études de 劉彩秀 (2017), les autorités taïwanaises ont mis en

⁷ 與祖靈最接近的地方。

application des pratiques de la « renaissance » culturelle et langagière depuis 1999. Le premier stade a consisté au projet de six ans visant à la reviviscence des cultures aborigènes (原住民族文化振興發展六年計畫) jusqu'en 2004. Ensuite, de 2008 à 2013, le projet s'est orienté dans l'autre sens : les langues. Donc, le projet de six ans visant à la reviviscence des langues aborigènes (原住民族語言振興發展六年計畫) a été mis en place. Aujourd'hui, on est dans la deuxième phase de ce projet dont l'objectif concerne l'« activation » (活化) des langues autochtones par la construction d'un système complet d'apprentissage, la formation des spécialistes linguistiques, la conception des matériaux pédagogiques divers, etc (原住民族委員會, 2013).

À part ces pratiques gouvernementales évoquées, des associations non lucratives font beaucoup d'efforts pour conserver et même promouvoir les langues autochtones. Par exemple, la Fondation Culturelle des Peuples Indigènes (原住民族文化事業基金會) fondée en 2007, se charge de 原住民族電視台 (Taiwan Indigenous Television, TITV) où les journaux télévisés en langues aborigènes sont émis tous les jours, y compris celui en Paiwan du nord et central le mardi. De plus, des chanteurs Paiwan ont contribué à la promotion de leur langue, comme Matzka (宋唯農) et Abao (阿爆) qui viennent de Sinapayan (正興部落), Jinfeng, Taitung. Ils ont sorti plusieurs chansons en langue Paiwan en rajoutant des éléments culturels de Paiwan tels que l'exploitation du chant traditionnel et des paroles qui montrent la vie des Paiwan anciens.

Les Paiwan ont développé leur civilisation il y a milliers d'années. Au niveau social, ils ont eu leur propre système qui a bien fonctionné et a stabilisé leur société, c'est-à-dire le système féodale. En fonction des différentes couches sociales, comme la

noblesse, le peuple et les officiants religieux, chacun avait ses obligations dans la société. Ils ont même leur propre langue.

Or, en raison des incursions étrangères, la culture de Paiwan est immensément influencée dans tous les sens. Les Japonais ont dissous le système de la féodalité, le KMT lui a donné un coup de boutoir par les politiques linguistiques dogmatiques et le christianisme a presque détruit le polythéisme traditionnel. La modernisation a *ipso facto* transformé leur mode de vie.

Après l'abolition de la loi martiale, les autochtones se sont mis à reprendre leurs droits en tant que citoyens et défenseurs de leurs cultures, soit dans le système ministériel soit au nom personnel. Le gouvernement contribue également à la préservation des cultures et au ralentissement de la perte culturelle et langagière. Pourtant, il faut qu'en plus de cela, les peuples autochtones unissent toutes leurs forces possibles dans le but de protéger leurs cultures et leurs langues. Sinon, ils vont terminer par l'assimilation dans la « lumière de la civilisation chinoise » (notre traduction)⁸ (楊昇展, 2004 : 170).

1.2 La littérature représentative des Aborigènes Paiwan

1.2.1 La tradition et la littérature orale des Aborigènes Paiwan

Comme toutes les autres communautés aborigènes taïwanaises, les Paiwan n'ont pas d'écriture. Mais en fait, d'après un rapport de 原住民族委員會 (2005), dans le fil de l'histoire, il existait plusieurs systèmes d'écriture des langues aborigènes, tels que

⁸ 中國文化的光明。

l'alphabétisme, l'exonyme des caractères chinois, les kana japonais (仮名) et les transcriptions phonétiques de Taïwan (注音符號). Or, ce ne sont que des supports pour retranscrire les langues autochtones. Les Paiwan, malgré ayant une grande diversité culturelle et « littéraire », n'ont jamais développé leur propre système d'écriture. Maintenant, leurs langues sont retranscrites en alphabet latin afin d'éviter d'aboutir à une impasse, soit à un manque d'écriture.

Étant donné que la communauté Paiwan appartient à la catégorie des civilisations sans écriture, ses textes « littéraires » et/ou religieux sont caractérisés par la tradition orale, par exemple : les légendes, les chants religieux ou quotidiens et les prières récitées par les sorcières pendant les rituels. Ces productions langagières sans retranscriptions écrites peuvent être considérées comme de la littérature orale. En effet, selon 胡萬川 (2009), les mythes, les légendes et les histoires folkloriques relèvent de l'art verbal (口頭藝術) et leur style narratif se différencie des énigmes et des chansons qui sont plus structurée au niveau du modèle.

En outre, 胡萬川 (2009) a confirmé que la littérature folklorique (民間文學), qui équivalait au folklore oral (口頭的民俗), était constituée par plusieurs composantes auxquelles correspondes les légendes orales de Paiwan. Ci-dessous, nous les décrirons en trois parties : la nature, les styles littéraires et les spécificités du contenu. Notons qu'il est difficile d'analyser la littérature folklorique dans une situation où elle est en train d'être racontée, puisque la tradition orale est « déjà épuisée » (notre traduction)⁹

⁹ 已非常衰竭。

(胡萬川, 2009 : 2). Les œuvres analysées dans l'étude proviennent donc principalement des textes oraux et enregistrés par écrit. Ci-dessous, nous présenterons la nature, les styles littéraires et les spécificités de la littérature folklorique selon la recherche de 胡萬川 (2009).

i. La nature de la littérature folklorique

- L'oralité : tous les textes sont oraux et sans retranscriptions écrites au moment de la création et/ou de la transmission.
- La variabilité : influencée par l'oralité, la littérature folklorique varie en versions différentes selon chaque conteur. En raison de la capacité restreinte de la mémoire, la longueur d'un texte peut déterminer le degré de la variation.
- La collectivité : la littérature folklorique représente une ou plusieurs valeurs communes de la communauté car les conteurs tendent à développer une histoire entendue qu'une seule fois en fonction de ce qui leur est plus acceptable, même si tous les détails ne sont pas pareils. Ainsi, cette rationalisation (合理化) pendant la transmission se traduit par le partage de certaines valeurs d'un groupe de personnes.

ii. Les styles littéraires

- Le chant : La prosodie (韻律) et le rythme (節奏) permettent de rendre efficace la mémorisation et la transmission du texte. Par l'exploitation

du chant, le conteur en tant que concepteur de l'histoire, peut transmettre les histoires plus facilement.

- La narration : le scénario est simple et clair pour que les auditeurs puissent comprendre plus facilement. Aussi, la répétition et le « tripling » (三複) de certaines parties du texte sont des supports qui renforcent la compréhension.

iii. Les spécificités du contenu

- La description vive des personnages : en général, la personnalité des personnages dans la littérature folklorique est cernée par leurs actions au lieu d'une explication du motif psychologique. En vue de le montrer sans évoquer des notions abstraites, les caractères des personnages s'affirment à travers leurs comportements.
- Le contraste intensif : prenons aussi les personnages comme exemple : la dichotomie comme « bon/mauvais », « grand/petit » et « fort/faible » est souvent présentée dans les textes. En outre, au niveau de l'intrigue, un tournant qui exagère la comparaison entre les parties avant et après apparaît d'une même manière dans la littérature folklorique.
- La « formule » (程式) : Lord, Mitchell & Nagy (2000) ont définis dans leur ouvrage « *The Singer of Tales* » que la formule est un groupe de mots employé régulièrement sous les mêmes conditions métriques pour exprimer une idée essentielle donnée. Celle-ci consiste en une technique opérationnelle vis-à-vis de la transmission des textes.

Comme nous l'avons évoqués dans l'étude de 胡萬川 (2009), l'analyse de la littérature folklorique ne peut être faite qu'à travers des retranscriptions écrites de leurs formes originellement orales. La littérature orale de Paiwan se trouve également dans cette situation. Cependant, remarquons un point plus particulier : la langue Paiwan n'a pas d'écriture et les retranscriptions écrites des textes littéraires sont principalement en japonais ou en chinois. Par conséquent, dans le champ littéraire de Paiwan, il s'agit plutôt d'analyser la littérature orale qui est écrite dans une autre langue.

1.2.2 Les légendes orales : « milimilignan » (légendes fictives) et « tjaucikel » (légendes historiques)

Avant d'aborder la littérature orale narrative de Paiwan, nous justifierons notre choix du mot « légende » au lieu de « mythe » dans deux parties : par la définition des mots et par l'usage des langue japonaise et chinoise.

Tout d'abord, le tableau 2 à la page suivante montre leurs définitions dans trois dictionnaires en ligne : Le Robert Mobile, le Larousse et TLFi (Trésor de la langue française informatisée).

Nous pouvons constater un point mis en avant par ces définitions : l'authenticité du contenu, c'est-à-dire que l'on pourrait les distinguer en vertu de leur distance à la réalité. Les légendes sont, selon respectivement le Larousse et TLFi, constituées par « les faits historiques transformés » ou « la réalité déformée », tandis que les mythes sont des récits complètement fabuleux. Aussi, l'élément fictif des légendes vient de « l'imagination populaire », d'après le Larousse et TLFi, alors que la nature des mythes est basée sur le surnaturel qui symbolise les forces naturelles. Différents des mythes, les légendes ont une fonction explicative puisqu'elles reposent sur la réalité. Ainsi, pour

désigner les récits oraux de Paiwan qui s'inscrivent dans un environnement réel, comme dans la montagne Dawu ou dans certaines tribus, nous trouvons les légendes plus adéquates que les mythes.

	Légende	Mythe
Le Robert Mobile	Récit populaire traditionnel, plus ou moins fabuleux.	Récit fabuleux, souvent d'origine populaire, qui met en scène des êtres (dieux, demi-dieux, héros, animaux, forces naturelles) symbolisant des énergies, des puissances, des aspects de la condition humaine.
Larousse	Récit à caractère merveilleux, où les faits historiques sont transformés par l'imagination populaire ou l'invention poétique.	Récit mettent en scène des êtres surnaturels, des actions imaginaires, des fantasmes collectifs, etc.
TLFi	Récit à caractère merveilleux, ayant parfois pour thème des faits et des événements plus ou moins historiques mais dont la réalité a été déformée et amplifiée par l'imagination populaire ou littéraire.	Récit relatant des faits imaginaires non consignés par l'histoire, transmis par la tradition en mettent en scène des êtres représentant symboliquement des forces physiques, des généralités d'ordre philosophique, métaphysique ou social.

Tableau 2 : *Les définitions de la « légende » et du « mythe » selon le Larousse, Le Robert Mobile et TLFi.*

En outre, la définition de la légende en chinois s'explique dans 教育部重編國語辭典修訂本 qu'elle est « un texte narratif à propos de quelqu'un ou quelque chose diffusé parmi le peuple. Le contenu est révisé fréquemment pour le conformer aux faits

historiques et contient souvent des mythes. » (notre traduction)¹⁰.

Dans la langue chinoise, le mot « légende » représente les narrations folkloriques corrélées avec l'histoire auxquelles se mêlent les mythes. Ainsi, nous savons que ce mot désigne un champ de texte plus élargi puisque les récits fabuleux et merveilleux peuvent être comptés. Dans ce sens-là, il s'agit également d'indiquer les mythes quand on parle des légendes.

Enfin, le mot utilisé en japonais ou en chinois pour désigner la littérature orale narrative de Paiwan « 傳說 » est celui qui correspond à « la légende ». Par exemple, premièrement, 小林保祥 (1997) a publié un livre titré : « 排灣傳說集 ». Puis, en 1964, 陳國鈞 a réalisé une étude sur la littérature orale de Paiwan et lui a donné le titre : « 台灣土著社會始祖傳說 ». Aussi, 胡台麗 (1999) a défini les deux genres, « milimilingan » et « tjaucikel », comme des « 傳說 » fictifs et vrais (童信智, 2017). Conséquemment, nous continuons d'utiliser ce mot pour indiquer la littérature orale narrative de Paiwan.

Quant à l'orthographe de ces deux mots en langue Paiwan, il existe respectivement plusieurs versions. D'après l'étude de 童信智 (2017), « milimilingan » peut être écrit comme « mirimiringan », « mili-miliŋ-an », « miLmiLingan », etc, et « tjaucikel » comme « tjautsiker », « tjautsikeL », « tiautciklalə » et « tjautsikel ». Cette variation peut être due à quelques raisons : l'accent différent de chaque locuteur natif Paiwan, la perception verbale de l'auditeur qui enregistre, etc. En tous cas, quelle que soit

¹⁰ 流傳在民間，關於某人、某事的敘述。內容多附會史實而有所改易，其中亦常夾雜神話。

l'épellation, la famille du mot désigne le même concept.

Ensuite, nous présenterons les différences entre ces genres littéraires de Paiwan basées sur la recherche de 童信智 (2017). Notons que nous employons « milimilingan » et « tjaucikel », la version de 童信智, au lieu d'autres orthographes utilisées dans les œuvres évoquées ci-dessous.

Avant le XX^e siècle, il n'y avait pas de chercheurs qui étudiaient la littérature orale des aborigènes taïwanais. C'était jusqu'en 1920 où 小島由道 a mentionné « milimilingan » dans son étude « 番族慣習調查報告書第五卷：排灣族 » que l'exploration des narrations littéraires orales s'est développée. À ce moment-là, l'anthropologue japonais a défini milimilingan comme les événements dans une époque éloignée. Par exemple, les récits de l'inondation et de l'origine des humains. Puis, en 1921, 小林保祥 a annexé les légendes, les mythes et les récits folkloriques dans la notion de milimilingan.

L'apparition de « tjaucikel » s'est présentée en 1941 dans une étude publiée par 帝国学士院 (Imperial Academy). Au contraire des définitions antérieures des deux chercheurs précédents, milimilingan correspond ici aux mythes et tjaucikel aux légendes orales (口碑傳說). C'était la première fois que l'on a divisé la littérature orale de Paiwan en deux (童信智, 2017).

Dans les études suivantes, des chercheurs (Hans Egli, 1989 ; 胡台麗, 1999) ont divisés ces deux genres par leurs distances d'aujourd'hui et de la réalité : milimilingan

représente les récits anciens caractérisés par « des scénarios merveilleux et qui ont des fonctions allégoriques et éducatives » (notre traduction)¹¹, tandis que tjaucikel sont « des événements authentiques (...) dont le contenu ne peut absolument pas être ni changé ni adapté. » (notre traduction)¹² (童信智 Tung, 2017 : 19) et comprend des faits historiques comme l'histoire d'une tribu, et/ou d'une famille.

Bien que milimilingan et tjaucikel soient définis comme faisant partis de catégories différentes de la littérature orale de Paiwan, il est toujours difficile de déterminer la classification de tel ou tel récit. Confirmé par 童信智 (2017), cette classification dépend de la subjectivité affective, la connaissance culturelle et l'expérience de la vie des locuteurs et des auditeurs. Autrement dit, il est possible qu'une légende soit considérée comme milimilingan par des auditeurs tandis que le conteur la considère comme une combinaison des deux. Par conséquent, cela ne vaudrait pas la peine d'essayer de répertorier les récits de Paiwan selon ces catégories. Le plus important, en revanche, est de comprendre le choix de la classification de chacun en fonction de sa pensée et de son environnement.

1.2.3 La littérature aborigène en chinois et les influences de la langue chinoise

Malgré la longue histoire et la richesse culturelle de la civilisation de Paiwan, on ne considérerait pas les légendes et les chants comme de la « littérature aborigène », car c'étaient des récits oraux. Comme nous en avons parlé, le monde académique a commencé les études de milimilingan et tjaucikel après 1920. Or, dans le champ

¹¹ 有許多不可思議的虛構情節，且具寓言性與教育性。

¹² 真實事蹟 (...) 絕不可改變、編造。

littéraire, le début du développement est un peu plus tardif.

Selon 李玉華 (Lee, 2005), inspirées par la polémique de la littérature régionaliste (鄉土文學論戰) dans les années 1970, des œuvres littéraires d'écrivains aborigènes ont été publiées successivement. Par exemple, en 1971, « 域外夢痕 » (*The Traces of the Dreams Outside the Borders*) de 陳英雄 fût le premier roman écrit par un aborigène et publié à Taïwan. Ensuite, 吳錦發 a rédigé « 悲情的山林 » (*The Sad Mountains*) en 1987 et « 願嫁山地郎 » (*Wish to Marry an Aboriginal Man*) en 1989. Aussi, « 美麗的稻穗 » (*The Beautiful Rice Straw*) était une œuvre littéraire d'un poète aveugle Paiwan, 莫那能. La littérature aborigène, à part la littérature orale traditionnelle, est composée en chinois et centrée sur certains thèmes. En effet, 瓦歷斯・諾幹 a confirmé que

les ouvrages littéraires aborigènes présentent souvent les thèmes comme le dommage de la perte littéraire des ethnies, le cri contre l'oppression impériale, le conflit entre le civilisé et l'incultivé et le dépouillement des cultures montagnarde et marine aborigènes. (notre traduction)¹³ (cité dans 何縉琪, 許木柱 & 江瑞珍, 2008, p. 6)

Quant à la délimitation des œuvres dites « littéraires aborigènes », il existe, selon

¹³ 原住民文學作品通常呈現出作者對族群文學失落的感嘆、帝國壓迫的吶喊、文明與荒野的衝突以及原住民山海文化的剝奪等主題。

李玉華 (2005), trois courants principaux : selon l'origine de l'auteur (血統論), les thèmes corrélés (相關題材論) et selon le sang, la langue utilisée et les thèmes (血統、族群文字、題材論).

Premièrement, il s'agit de déterminer si une œuvre relève de la littérature aborigène selon « l'origine » de l'écrivain, c'est-à-dire qu'il faut être aborigène pour qualifier son ouvrage dans ce domaine et que le thème d'écriture ne sera pas délimité. Cette méthode d'identification est soutenue par 葉石濤 et 孫大川 (李玉華, 2005). La restriction de cette proposition est qu'il est possible d'éliminer les œuvres centrées sur les aborigènes et écrites par les non-aborigènes.

Deuxièmement, selon 李玉華 (2005), 浦忠成 déclare qu'il n'est pas nécessaire d'insister sur l'origine de l'écrivain. Toute littérature sur les aborigènes, quelle que soit l'appartenance ethnique de l'auteur, peut être classifiée dans ce champ. Ainsi, des œuvres composées par les Japonais et les Han pendant l'occupation japonaise se trouvent aussi dans la catégorie. Cela peut d'une part enrichir la littérature aborigène puisqu'elle ne sélectionne pas d'auteur, mais d'autre part cela délimite la création des écrivains aborigènes.

Troisièmement, 瓦歷斯·諾幹 (1992) insiste non seulement sur l'origine et les thèmes, mais aussi sur la langue d'écriture. Il trouve que la littérature aborigène doit être composée par un/une aborigène, centrée sur les thèmes aborigènes et écrite en langue aborigène. Comme cela, la littérature aborigène peut être « pure » mais, en même temps, elle perd de la richesse et de la diversité. En outre, étant donné que les autochtones taïwanais dépendent du système alphabétique pour écrire et que ce système

est encore récent¹⁴, il est possible que certains ne sachent pas écrire leur langue « maternelle » ou que l'œuvre soit incompréhensible pour les autres communautés, même pour les aborigènes de même groupe puisqu'il existe des orthographes, des dialectes, des usages différents selon les tribus.

Ainsi, les influences de la langue chinoise sur la littérature aborigène taïwanaise peuvent être observées : le chinois est une aide, un support mais également un obstacle au niveau de la création. Du point de vue de la diffusion, il serait plus facile pour les auteurs et les lecteurs si le chinois était employé en tant que langue écrite des ouvrages car, d'abord, de moins en moins d'aborigènes comprennent sa langue maternelle et, en plus, la population autochtone qui sait lire ou écrire leur langue reste toujours limitée. Donc, la langue officielle faciliterait l'écriture et la lecture de la littérature aborigène. Cependant, l'emploi du chinois empêcherait la construction de l'identité des aborigènes. Comme cité dans l'étude de 李玉華 (2005 : 22) :

Tout tentative dont l'on utilise la langue officielle au lieu de la langue maternelle renforce en fait sa puissance inébranlable et représente l'oubli de la langue maternelle au niveau individuel ou collectif. (notre traduction) ¹⁵

Une littérature d'un certain genre n'est pas réservée à un groupe de personnes particulier bien qu'elle puisse avoir une certaine influence affective sur certains. En effet, 何經琪 et al. (2008) ont confirmé que la littérature peut provoquer ou renforcer

¹⁴ Le système alphabétique est construit par 李壬癸 en 1992 et puis utilisé officiellement en 1994 (原住民族委員會, 2005).

¹⁵ 任何一個將母語經驗轉寫成官方文字的行動, 事實上都在加強官方語言不可動搖的權威, 而且不論在個人或集體的層次上, 都象徵了對母語的進一步遺忘。

l'identité régionale ou ethnique de groupes ou de couches sociales spécifiques. Pourtant, la littérature aborigène taïwanaise est plus qu'un soutien pour ce renforcement ; elle est aussi une ouverture à la connaissance culturelle et la compréhension interculturelle pour les non-aborigènes. En raison de l'immersion des autochtones dans une société où les Han forment la plupart de la population, ils sont capables de produire des ouvrages remarquables en chinois et représentatifs de leurs cultures (李玉華, 2005). Par conséquent, il serait bien d'avoir également des œuvres littéraires en langues aborigènes dans le domaine de la littérature autochtone, mais cela ne devrait pas nier les productions en chinois pour une raison ethnique car la généralisation des langues aborigènes est un plus grand problème à envisager.

Quant aux légendes orales de Paiwan, soit les versions originelles soit les traductions en chinois, elles relèvent de la littérature aborigène. Comme nous avons présenté dans 1.2.1 et 1.2.2, celles-ci sont caractérisées par la tradition orale et correspondent aux critères de la littérature folklorique selon 胡萬川 (2009). Pourtant, une des caractéristiques serait perdue si les légendes étaient enregistrées en langues « étrangères » par les anthropologues. C'est-à-dire la perte de la musicalité. Étant donné que les légendes sont traduites pour la transcription, on ne garde plus l'articulation vocalique et consonantique. Il est possible que la rime disparaisse. Aussi, la structure des phrases sera différente puisque la langue source et la langue cible n'ont pas la même syntaxe. Or, cette spécificité a pour objectif de faciliter la transmission sans un support matériel auquel on peut se référer. Si les légendes sont mises par écrit, la musicalité ne serait plus opérante pour les transmettre.

D'ailleurs, les légendes orales traduites et transcrites recèlent toujours leur nature : l'oralité, la variabilité et la collectivité. Certes, ces versions en d'autres langues ne

seraient pas les mêmes que les originelles. Néanmoins, vu que la langue Paiwan n'est pas aussi parlée qu'avant comme nous avons expliqué dans 1.1.3, il est probable que les Aborigènes Paiwan racontent les histoires en chinois aux leurs enfants ou petits-enfants. L'oralité et la variabilité sont ainsi gardée. La collectivité désigne le fait que les légendes partagent des valeurs ou des croyances communes de la communauté, par exemple : celles à propos de la divinité du soleil dont trois versions provenant de différentes tribus, que nous présenterons dans 1.3.1, concernent la déité des chefs et des nobles qui sont nés du dieu-soleil. Cela montre la collectivité des légendes peu importe leur origine ou leur langue.

Les légendes de Paiwan ne sont pas exclues de la littérature aborigène. Au contraire, elles correspondent aux conditions qui la définissent selon les trois courants, même si elles sont traduites en chinois. Bien que la musicalité soit probablement perdue en raison de la traduction, sa nature et sa connotation ne changent pas. Tout comme on ne dira pas qu'un roman de Patrick Modiano traduit en chinois est évincé du champ de la littérature française.

1.3 Les légendes représentatives et exploitables pour le cours : la littérature qui reflète l'histoire et incarne l'esprit moral des Aborigènes Paiwan

1.3.1 La première légende choisie : la divinité du soleil

La société traditionnelle de Paiwan a fonctionné selon son système féodal. Autrement dit, il existait la notion de hiérarchie chez les Paiwan, où il y avait trois couches sociales principales : le/la chef (kamamazangilan), la noblesse (mamazangilan et le reste du cousinage du/de la chef) et le peuple (pualu). Extrait du livre de 達西烏

拉灣・畢馬(2003 : 31-32), ce texte est composé de trois versions différentes qui expliquent l'origine de Paiwan. Nous présenterons les traductions en français ci-dessous ainsi que les autres légendes. Les textes originels sont de l'annexe 1-1 à 1-3.

Extrait 1-1-1

Dans une époque très éloignée, le soleil a incubé deux œufs, un rouge et un blanc, sur la montagne Zakabaugen, et a demandé au serpent Paulong de les protéger. Puis, un dieu et une déesse sont couvés, qui se nommaient Puapaulong et Zalmujil et sont ensuite devenus les ancêtres de la noblesse des Paiwan. Quant aux ancêtres du peuple (pualu), ils sont incubés par un serpent vert qui s'appelait Lilai.

(notre traduction)

Extrait 1-1-2

Dans une époque très éloignée, sur le sommet de la montagne Kaujiabauken, le soleil a donné naissance à deux œufs rouge et blanc, qui sont couvés par un serpent Paulong et devenus un dieu et une déesse. Ce sont les ancêtres des mamazangilan de Paiwan. Quant aux ancêtres du peuple Paiwan, ils sont incubés des œufs d'un serpent vert.

(notre traduction)

Dans ces deux premiers textes, nous pouvons constater quelques translittérations des noms en langue Paiwan au chinois : la montagne «Zhakabaogen », les serpents qui s'appellent « Paolong » et « Lilai », et les noms des dieux nés du soleil. D'après 原住民語線上詞典, « vulung » signifie le serpent de cent pas et « liljaus » signifie la couleur verte. Ainsi, nous pouvons savoir qu'en fait, les noms des serpents proviennent de la langue Paiwan. Cet usage de la translittération montre une particularité de la

littérature aborigène : le « mélange » de langues.

Ensuite, la divinité du soleil est bien présentée dans les textes. En tant que « mère » de la noblesse et des dieux, le soleil est considéré par les Paiwan comme un être sacré et supérieur. En effet, d'après 童信智 (2017), du point de vue des Paiwan, le soleil possède une force merveilleux et se trouve dans une position élevé et primordiale.

D'une autre perspective, par l'accent mis sur la divinité du soleil, la noblesse affirme en même temps la légitimité de ses privilèges et de son pouvoir car elle est la seule descendante du dieu-soleil (太陽神, qadau-naqemati). En plus, pour souligner davantage la particularité de la noblesse, le serpent de cent pas en tant que symbole sacré pour les Paiwan, se charge de la protection des œufs du soleil. Par contre, les ancêtres du peuple viennent simplement d'un serpent vert. Cette différenciation démontre la supériorité de la noblesse et définit la notion de la hiérarchie des Paiwan.

Extrait 1-1-3

À Pingtung se trouve une tribu très connue, « Mudan ». À la fin de la Dynastie Qing, un conflit international eut lieu en raison d'un meurtre des naufragés venus du Royaume de Ryukyu par des aborigènes de cette tribu. Les Japonais se sont querellés et y ont envoyé de grandes armées, ce qui a entraîné « l'incident Mudan ». Cette légende provient bien de cet endroit.

Dans une époque très éloignée, sur le sommet de la montagne Dawu, dans une vase céramique qui se trouvait dans une petite maison blanche ardoisière, le soleil a donné naissance aux deux œufs. Ces œufs sont ensuite couvés en un garçon et une fille. Ce couple, se sont mariés et sont menés par un chien intelligent vers les alentours de la montagne pour chercher de nouveaux endroits à vivre. Il s'agit

donc de l'origine des Paiwan.

(notre traduction) (達西烏拉灣・畢馬, 2003 : 32-33)

Dans ce texte, en plus de la présentation de la divinité du soleil mentionné antérieurement, plusieurs points observés sont intéressants à analyser.

Au niveau chronologique, nous pouvons inférer que ceci consiste en une histoire plus récente que les deux premières car, dans le paragraphe précédent du texte, l'incident Mudan (牡丹社事件) en 1874 est évoqué. Il n'est pas possible qu'une histoire créée avant 1874 décrive de cet incident. En outre, à la fin du deuxième paragraphe, il indique que la descendance des époux est partie de la montagne Dawu et est amenée par un chien pour chercher un nouvel endroit où vivre. Cela montre non seulement l'ordre chronologique mais aussi le caractère migratoire des tribus Paiwan.

En outre, la connotation d'une idéologie anti-japonaise se traduit par des usages langagiers dans le texte. Par exemple, l'expression « 無理取鬧 » (chercher querelle sans raison) et le verbe « 製造 » (créer) dans le texte originel en chinois manifestent une attitude négative de l'auteur et/ou du conteur. Nous n'aborderons pas le conflit dans le détail ici mais, en tant que lecteur, ceci serait un sujet intéressant à traiter dans un contexte multiculturel.

La représentativité de ces trois textes dans la culture Paiwan consiste en une connaissance populaire dans la communauté. Au niveau académique, des chercheurs (李莎莉, 2004 ; 童信智, 2017 ; 童春發, 2001 ; 達西烏拉灣・畢馬, 2003) ont confirmé l'existence de plusieurs versions de ce genre de légendes. Aussi, selon

l'analyse de 童信智 (2017), l'histoire concernant l'origine des ancêtres, avec beaucoup de variation du contenu, peut être trouvée dans les tribus du sous-groupe Vutsul/Butsul. Par conséquent, nous trouvons l'ensemble de ces légendes représentatif et accessible à la notion de divinité du soleil des Paiwan. Dans le cours que nous proposons, nous exploiterons la version adaptée de ces trois extraits comme matériaux de la compréhension écrite.

1.3.2 La deuxième légende choisie : l'amour d'un prince paon

Parmi les œuvres d'art traditionnelles de Paiwan, les perles de verre (琉璃珠) représentent un des objets possédés exclusivement par la noblesse dans la société traditionnelle (李莎莉, 2004). En effet, d'après 譚昌國 (2007), ces perles sont non seulement un joyau transmis d'une génération à l'autre dans les familles nobles, mais aussi un cadeau de fiançailles nécessaire. Ci-dessous, nous présenterons et analyserons l'histoire de la perle de verre de paon (孔雀之珠). Ce texte a été publié par 原住民族委員會 sur leur site.

Extrait

Un jour, le Dieu s'est transformé en un prince paon et est venu au monde pour le faire voyager et le voir. Un jour, il est entré dans une tribu mystérieuse de Paiwan en suivant une rivière. Tout à coup, il a aperçu une fille aux grands yeux qui lavait le linge au bord de la rivière. Il n'a fait que la contempler. Après un petit moment, au départ de la fille, le prince s'est réveillé. Avec l'amour surgissant dans le cœur, il a décidé de l'épouser. Le prince a été informé que cette fille élégante était en fait l'enfant du chef—Mulidan.

Le prince paon s'est demandé: « Je suis un dieu, comment puis-je faire connaissance avec eux ? J'ai entendu que les Paiwan tenaient beaucoup compte de la convenance des classes sociales. » Pourtant, ne pouvant pas résister à la force de l'amour, le prince fréquentait Mulidan quand elle sortait. Petit à petit, ils ont commencé à s'aimer. Le prince paon a repris courage pour demander la main de la fille. Bien qu'elle soit joyeuse, il fallait qu'elle obtienne la permission de sa famille. Le prince paon a donc choisi un beau jour pour rendre visite à Mulidan et demander à mamazangilan la permission de l'épouser. Suite à la discussion du chef et des plus anciens, le prince paon a été refusé. Malgré la tristesse en raison du manque de la bénédiction, il n'a pas renoncé. Le prince a ouvert ses ailes et s'envola vers le ciel en laissant une perle de verre exquise en tant que cadeau de fiançailles. Et en même temps, il a pris la princesse avec lui et ils ont disparu de l'autre côté de l'arc-en-ciel.

Ainsi, les perles de verre sont aussi reconnues comme « les perles de paon » et représentent les bijoux les plus précieux pour les Paiwan.

(notre traduction)

Le prénom de la princesse est une translittération de « Mulidan » en langue Paiwan. Un paradigme de ce nom, « mulimulidan » signifiant le rayon de soleil, est un genre de perle de verre qui symbolise le pouvoir et la sublimité (童信智, 2017). Par cette liaison, la relation entre la valeur des perles de verre, la divinité du soleil et la noblesse est bien montrée et renforcée.

Aussi, nous voyons ce récit comme une légende liée à la classe sociale supérieure pour d'autres mots-clés répertoriés comme les suivants :

- i. « 天神 » (le dieu) qui se transforme au prince paon. En tant qu'être divin, quand il descend sur la terre, il ne devient pas un homme ordinaire mais un « prince ». L'identité sacrée de la noblesse s'est traduite par cette transformation.
- ii. « 頭目的女兒 » (la fille de/de la chef), ou « 公主 » (la princesse) comme le rôle principal féminin. Bien qu'il n'y ait pas de précision si 穆莉淡 (Mulidan) est le premier enfant (vusam) de la famille, elle se trouve quand même dans une position élevée dans la société (譚昌國, 2007).
- iii. « 門當戶對 » (le mariage de convenance) évoqué par le prince paon présente la structure stricte de la société traditionnelle de Paiwan. Autrement dit, il ne faut pas transgresser l'ordre de la hiérarchie afin de consolider la supériorité des nobles.
- iv. « 最珍視的珠寶 » (le joyau le plus précieux) en tant que « 聘禮 » (le cadeau de fiançailles) donné par le dieux au/à la chef(fe). La seule possession de ce joyau qui appartient à la famille noble affirme la singularité de la noblesse.

En outre, nous pouvons constater que le/la chef d'une tribu de Paiwan est totalement différent de « l'empereur » dans l'histoire chinoise. Effectivement, pour que la princesse puisse se marier avec le prince paon, le/la chef en a « 和家族的長者經過一陣討論 » (discuté avec les âgés de la famille). Ainsi, même si le/la chef se situe dans

la position la plus élevée dans la tribu, il est inacceptable qu'il prenne des décisions de manière arbitraire. La notion de classement s'installe dans le système social et dans les générations (譚昌國, 2007).

Puis, il est possible que le prince paon soit un « étranger ». En effet, d'après les études de 譚昌國 (2007), pendant le XVII^e siècle où les Hollandais étaient la première puissance commerciale du monde, les Autochtones taiwanais faisaient du commerce avec la Compagnie néerlandaise des Indes orientales (荷屬東印度公司) qui utilisait les perles de verre comme monnaie. Aussi, un extrait de légende dans les études de 童春發 (2001 : 28) affirme que « le bébé né du dieux-soleil s'appelle Muni et elle donne naissance à trois enfants : le premier reste avec elle, le deuxième va à la plaine et le troisième part aux Pays-Bas pour se marier. » (notre traduction)¹⁶ Par conséquent, nous estimons qu'il est probable qu'un Hollandais ait été transformé en un « prince paon » par le conteur dans la légende car, à cette époque-là, les Paiwan avaient de vrais contacts avec les Hollandais et ce serait probablement eux qui auraient apporté les perles de verre aux Paiwan.

Ce récit ressemble à la première légende au niveau de l'écriture et de la notion principale. Les textes traités commencent par une déclaration de la chronologie, comme « 遠古時代 » (dans une époque éloignée) et « 傳說有一天 » (selon les légendes, il y avait un jour où...), ce qui correspond à l'usage d'une formule dans la littérature orale. En second lieu, ces histoires partagent la même nature explicative qui permet de comprendre l'origine de Paiwan, puisqu'à la fin, le conteur donne une raison pour

¹⁶ 太陽神所生的女嬰叫 Muni 就生三個，老大在家，老二在平地，老三到荷蘭結婚。

laquelle il transmet le récit. Par exemple, « 這就是排灣族的由來 » (c'est l'origine des Paiwan) et la définition de la perle de verre de paon mise en évidence dans cette deuxième légende. Enfin, dans le contexte où l'on raconte encore ces histoires, un des objectifs était de renforcer la divinité du soleil, la singularité de la noblesse et la relation inébranlable entre celles-ci. Par la transmission de ces légendes, la notion de hiérarchie et de divinisation du soleil pourrait pénétrer dans la pensée des auditeurs.

1.3.3 La troisième légende choisie : les deux hiboux

Cette légende, différente des deux premiers récits, parle d'une mère irresponsable et de deux frères. Dans le texte, les enfants se transforment en « oiseaux » sans préciser l'espèce. Mais on a retrouvé une série de peintures murales dans la tribu Aigopu (愛國蒲部落) qui correspondent à cette histoire et où les frères deviennent des hiboux. Comme présenté dans les photos, la figure 2 et la figure 3 dans la page suivante, ils sont respectivement une Chouette leptogramme (nom binominal : *Strix leptogrammica*, 褐林鴉) et un Petit-duc à collier (nom binominal : *Otus lettia*, 領角鴉). Ainsi, plutôt que de parler simplement de deux oiseaux, nous expliquerons comment le titre de cette œuvre a dénommé le récit pour introduire la représentation de cet animal plus tard.



Figure 2 : La photo 1 de la peinture murale de la légende « Les deux hiboux » dans la tribu Aigopu (愛國蒲) (prise par 陳偉迪 le 16 avril 2019).



Figure 3 : La photo 2 de la peinture murale de la légende « Les deux hiboux » dans la tribu Aigopu (愛國蒲) (prise par 陳偉迪 le 16 avril 2019).

Le texte ci-dessous provient du livre 《台灣排灣族民間故事》 (Paiwan Folkore Stories of Taiwan) de 金榮華 (2017 : 83-85).

Extrait

Il y avait une mère paresseuse qui avait fait naître deux garçons sans s'occuper d'eux. Mais heureusement, le grand frère était responsable. Il a bien pris soin de son petit frère.

Un jour, le père est sorti et la mère a amené les deux garçons dans la montagne pour cueillir des patates douces. Quand la mère était occupée, le petit s'est mis à pleurer soudainement. Le grand frère pensait que c'était probablement en raison de la faim, il a demandé à la mère de le nourrir. Cependant, la mère a répondu : « Attends, je cueille d'abord les patates douces. » Après avoir fini ce travail, le grand frère a demandé de nouveau de la nourriture mais la mère a répondu : « Attends, je rôtis d'abord les patates douces. » Après avoir fini cette deuxième tâche, le grand frère a dit : « Maman, le petit a vraiment faim. » Mais la mère a grimpé sur un arbre et a commencé à manger toute seule.

En voyant la mère qui mangeait les patates douces et le petit qui n'arrêtait pas de pleurer, le grand frère dit encore à sa mère : « Nous avons faim aussi. » Après avoir entendu ce qu'a dit le fils, la mère lui jeta des peaux. Vu qu'elle les a maltraités, le grand frère s'est mis à chanter à l'arbre : « (Les patates douces) tomber ! Tomber ! Tomber ! »

Après être descendue de l'arbre, la mère dit à son grand fils : « Je rentre d'abord apporter ces morceaux de bois. Attendez-moi ici. Je reviendrai et je vous ramènerai chez nous plus tard. » Mais elle n'est jamais revenue. Les deux frères ne connaissaient pas le chemin pour rentrer, ils ont donc attendu la mère pendant

longtemps.

Dès que la mère est rentrée, le père est aussi arrivé chez eux. En raison de l'absence des enfants, il a demandé : « Où sont les petits ? » « Ils sont peut-être en train de manger des roseaux, » a-t-elle dit la mère. Les enfants n'étant toujours pas rentrés à la tombée de la nuit, le père est sorti pour les chercher.

Le soir, les deux frères savaient que leur mère les avait abandonnés. Le grand frère a donc dit : « Maman ne nous aime pas, il nous est inutile de rentrer à la maison. Sinon, on se transforme en deux hiboux et puis on vit ensemble dans la montagne ! » Ensuite, il a utilisé du tissu pour fabriquer les ailes et il a dit : « Cherchons quelque chose à manger ! Après, si tu entends « gougoulou », ce sera moi qui t'appellerai. Si tu veux m'appeler, chante « angangai ». C'est notre code pour nous appeler. » Avec cette promesse, ils se sont transformés en oiseaux.

À ce moment-là, le père criait le nom des deux enfants pour qu'ils rentrent. Mais puisqu'ils sont devenus des hiboux, ils ne pouvaient plus répondre à leur père. Ils ne cessaient pas de voler au-dessus de lui. Le père savait que les hiboux étaient ses enfants et il est rentré triste.

Après être rentré, le père a demandé à la mère de bouillir de l'eau. Puis, il a versé l'eau chaude sur elle, qui est devenue un rat—un rat qui ne trouvait pas d'aliments et mordait les cuillères en bois. C'est sa punition afférente.

(notre traduction)

Cette légende se focalisent sur le peuple au lieu de la noblesse pour deux raisons : d'abord, aucun mot corrélé avec la noblesse ou la divinité n'est évoqué dans le texte . Ensuite, selon 石磊 (1971), les propriétaires des champs (地主) n'ont pas eu besoin de s'occuper des travaux agricoles. Ce n'était que le peuple qui « 挖地瓜 » (arrache les

patates douces) et « 撿木柴 » (ramasse du bois). Aussi, comme l'affirme 譚昌國 (2007), les ressources naturelles comme les champs, les montagnes et les rivières appartiennent aux mamazangilan, c'est-à-dire la noblesse. Ainsi, « les propriétaires » équivalent à la classe sociale supérieure, et la famille de ce récit n'est pas dans cette classe.

L'image des animaux dans ce texte est bien cernée par le synopsis.

Premièrement, à travers la tragédie subie par les deux frères, l'image des hiboux présente des caractères négatifs : la tristesse, la misère et le sentiment d'être abandonné. En effet, les hiboux sont considérés comme l'esprit mauvais. En langue Paiwan, « balisi/palisi » désigne les hiboux et signifie aussi « les tabous ». La présence ou le sifflement des hiboux implique qu'il y aurait un ou des morts (林美容 & 李家愷, 2015). Ainsi, dans ce texte, la représentation effrayante et misérable des hiboux est formée et transmise.

Deuxièmement, le rat représente le caractère détestable, irresponsable, avide et déplorable. Comme écrit sur le site de 原住民族語言線上詞典 : « Dans les légendes de Paiwan, les gens mauvais se transformeront en rats. » (notre traduction)¹⁷. Ici, dans ce récit, la mère qui est « paresseuse » et « ne s'occupe jamais de ses enfants » devient finalement un rat qui n'arrive pas à trouver des aliments et donc finit par mordre des cuillères en bois. Par les comportements de la mère, l'image des rats est décrite clairement.

Par rapport aux légendes explicatives précédentes, cette histoire des deux hiboux

¹⁷ Ita na payuan a milimilingan nakuyakuya a caucau masan kulavav.

est de nature plutôt allégorique. La transformation en rat de la mère qui ne se charge pas de la responsabilité de s'occuper de ses enfants, est une forme de punition qui avertit les auditeurs que d'une part il faut que les parents soient responsables, et d'autre part que chacun doit remplir les devoirs de son état. Sinon, il est possible de devenir une personne aussi mauvaise qu'un rat. De cette manière, nous voyons les aspects culturels, littéraires et anthropologiques des légendes de Paiwan.

2 CHAPITRE II : l'éducation multiculturelle et la pédagogie interculturelle dans le cadre du CLE (Chinois Langue Étrangère)

Pour l'intégration de la culture aborigène Paiwan dans le CLE, nous nous appuyons sur la théorie de l'éducation multiculturelle de James A. Banks (2008) et la pédagogie interculturelle d'Abdallah-Pretceille (1996 ; 2003). Aussi, nous nous référons au cadre du CLE de Taïwan en vue d'adapter les matériaux pédagogiques, de concevoir les démarches didactiques et de nous préparer pour le cours expérimental concernant l'attitude de l'enseignant et l'évaluation du cours.

Tout d'abord, l'éducation multiculturelle vise à promouvoir l'égalité et l'équité dans le système éducatif. Elle se focalise initialement sur le problème d'inégalité ethnique et puis sur l'optique « anglo-centrique » inappropriée dans les matériaux éducatifs. Aussi, sous l'influence des mouvements féministes et postmodernistes, le genre et l'origine sociale sont inclus dans le domaine de l'éducation multiculturelle. Cette théorie, selon Banks (2008), peut être appliquée dans toute discipline éducative. Dans cette perspective, nous considérons qu'il faudrait poursuivre l'égalité ethnique et culturelle dans l'enseignement de la culture dans le CLE. D'après les principes proposés par Banks (2008), il s'agit de présenter la diversité culturelle dans l'optique des aborigènes.

En second lieu, la pédagogie interculturelle proposée par Abdallah-Pretceille (1996) vise à former la compétence interculturelle des élèves, c'est-à-dire à savoir traiter les différences entre soi et autrui. Selon elle, la culture n'est pas un système statique mais dynamique. Pour cette raison, il serait vain de faire une analyse systématisée d'une culture. Elle confirme donc que l'ethno-pédagogie serait néfaste pour les apprenants puisque, bien que des individus appartiennent à un même groupe

culturel (et ils appartiennent simultanément à d'autres), ils se comportent différemment selon leur propre interprétation de la culture. Par conséquent, chaque élève doit être considéré comme un individu indépendant, sans étiquettes de telle ou telle appartenance culturelle. Au niveau de la démarche interculturelle, Abdallah-Preteceille (2003) a proposé l'entraînement du déplacement de point de vue, c'est-à-dire la décentration et la distanciation, que nous exploiterons pour la conception du cours expérimental.

En dernier lieu, nous justifierons la notion de sinophonie par la diversité culturelle dans le monde sinophone. Par l'analyse comparative des cours culturels des instituts qui enseignent le CLE, comme les cours de la NTNU (National Taiwan Normal University) et de la NTU (National Taiwan University), la notion de sinophonie est réservée au public d'appartenance ethnique « chinoise » et à la culture dite « chinoise ». Le contenu se centre donc sur des caractéristiques plus ou moins stéréotypées, par exemple : la calligraphie chinoise (書法), le Tai Chi Chuan (太極拳), le lavis à l'encre de Chine (水墨畫), etc. Selon ces instituts, l'objectif du CLE dans la formation culturelle est faire connaître « la culture chinoise Han » au lieu de « la culture sinophone » qui est caractérisée par une diversité culturelle. En effet, cette diversité peut être constatée aussi grâce à la langue chinoise. D'après 胡維庭 (2012) et 梁雅淳 (2018), la langue chinoise dominante à Taïwan s'est développée comme une variation du chinois mandarin standard et a remplacé ce dernier dans le quotidien des Taïwanais. Ainsi, pour une meilleure compréhension de la culture plus globale de la sinophonie, il conviendrait de montrer la diversité culturelle et langagière du monde sinophone plutôt qu'insister sur le dogmatisme chinois.

Quant aux choix et aux manières dont on présente la culture sinophone, 彭妮絲

(2013a ; 2013b) a proposé des principes basés sur l'étude de Galisson (1988). Le chercheur postule que la culture peut être divisée en deux types : la culture partagée et la culture savante. La première sera opérante pour l'enseignement de culture car le cours culturel du CLE a pour objectif de former la compétence interculturelle et d'améliorer la capacité de communication des élèves. De ce fait, 彭妮絲 (2013a ; 2013b) a confirmé qu'il fallait enseigner la culture partagée, c'est-à-dire les codes implicites auxquels les natifs font référence sans en avoir conscience. À travers des démarches qui font émerger ces codes, les apprenants arriveront à mieux communiquer avec les sinophones natifs. En outre, 李泉 (2011) a formulé des remarques concernant les principes de la rédaction du contenu culturel du CLE, comme le déplacement des points de vue, l'attitude objective, etc. Ainsi, nous trouvons que l'intégration de la culture aborigène Paiwan favorisera la formation interculturelle car, d'une part, elle rendra la notion de sinophonie plus complète et plus concrète, d'autre part les travaux sur l'analyse des interférences entre la culture de Paiwan et la culture partagée taïwanaise seront favorables pour les élèves dans l'acquisition réelle de la culture sinophone. Dans la didactique du CLE, il faut que l'on ait une conscience de la diversité culturelle dans le monde sinophone et que l'on se dégage de l'égocentrisme dans tout aspect pédagogique. Comme confirmé par 湯一介 (2010),

Le monde d'aujourd'hui est un monde de diversification culturelle. L'« égocentrisme occidental » d'aparavant était déjà fautif, l'« égocentrisme oriental » de maintenant n'est-il pas une répétition de cette même erreur ? (notre traduction)¹⁸ (cité dans 李泉, 2011, p. 395).

¹⁸ 當今的世界是個文化多元化的世界，過去「西方中心論」已經錯誤了，現在「東方中心論」不是重複過去的錯誤嗎？

2.1 L'éducation multiculturelle

2.1.1 La définition et l'objectif de l'éducation multiculturelle selon James A. Banks

La théorie de l'éducation multiculturelle a émergé dans les années 1960 comme un résultat des réflexions sur les systèmes éducatifs et académiques (劉美慧, 2016a). Comme cette théorie provient des États-Unis, elle est corrélée à sa société multiculturelle et au concept assimilationniste du « creuset culturel » (cultural melting pot) de la population américaine. Selon 劉美慧 (2016a), les Américains croyaient en l'assimilationnisme (同化主義) pour deux raisons : d'abord, la plupart de la population américaine de cette époque était fière de sa culture dominante et l'assimilation montrait sa supériorité culturelle ; deuxièmement, comme écrit par 劉美惠 (2016a, pp. 4-5) que :

La division des groupes ethniques est un phénomène éphémère qui promeut la différenciation, provoque des conflits entre les ethnies et empêche le progrès d'une société démocratique. Pour atteindre un objectif social commun et cultiver la notion de la démocratie des membres, c'est la meilleure façon d'intégrer chaque membre de la société dans une culture homogène.» (notre traduction)¹⁹

Basée sur cette pensée ethnocentriste, la culture dominante contrôlait le système éducatif et rendait les cultures minoritaires encore plus marginalisées car elle est

¹⁹ 族群區分是短暫的現象，會助長分化、激發種族衝突、妨礙民主社會的發展。欲達成社會共同目標，發展成員的民主信念，最好的方式就是社會中的每個成員都融入共同文化之中。

caractérisée par l'égocentrisme et l'exclusivisme. En vue d'inverser la situation, la notion de « salad bar » a émergé : tenir un regard positif vis-à-vis la valeur de chaque culture et reconstruire la relation entre les différentes cultures (劉美慧, 2016a). Ce tournant est constitué par trois éléments chronologiques : le mouvement des droits civils (civil rights movement), le féminisme et le postmodernisme.

Premièrement, ce sont initialement les Africains américains qui ont demandé une réforme sociale, politique et éducative. Au niveau de l'éducation, ils ont exigé que le curriculum scolaire présente la culture des populations minoritaires et leurs divers points de vue au lieu du seul regard anglo-centriste (Banks, 1973). Aussi, il fallait employer des personnes de couleur dans les écoles afin de présenter des modèles différents aux élèves. Ensuite, les Mexicains, les Asiatiques et les Portoricains se sont joints à ce courant. Ces actions ont formé la base de la notion d'éducation multiculturelle.

Deuxièmement, le féminisme s'est élevé parmi les femmes américaines qui s'opposaient au contrôle de la puissance paternelle dans la société et l'éducation. Au niveau académique et éducatif, elles ont demandé des recherches sur les femmes, mis en cause le rôle stéréotypé dans le curriculum scolaire et réclamé une position juste dans l'éducation (Suzuki, 1984). En plus, les contributions des femmes pour la société devaient être également soulignées (劉美慧, 2016a). Ces changements ont offert une nouvelle voie à l'éducation multiculturelle : elle avait désormais pour but de lutter contre le sexisme.

Troisièmement, dans les années 1990, influencés par le postmodernisme, les féministes noires ont contesté le féminisme qui « servait aux femmes blanches et de classe

moyenne » (劉美慧, 2016a: 4). Ainsi, le pluralisme s'est élargi aux champs des ethnies, des couches sociales, des orientations sexuelles, etc. Selon Cruz & Groendal-Cobb (1998), il y avait trois demandes : effacer l'idéologie où l'on opprime inconsciemment certains et favorise les autres, envisager l'importance des expériences personnelles comme source des connaissances et renverser le système de connaissance polarisé sur les hommes.

Ainsi, au fil de ces courants, l'éducation multiculturelle ne s'occupe plus exclusivement des groupes ethniques divers. Elle interfère également selon le sexe, la couche sociale, la langue et la culture. En effet, confirmé par 游美惠 (2016), l'éducation multiculturelle repose sur la notion de la « position subjective » (subjective position, 主體立場) qui signifie le pluralisme de chaque personne. Plus précisément, tout individu possède plusieurs identités aux niveaux personnel et collectif. L'éducation multiculturelle vise à s'occuper chez tous les élèves de chaque composition possible de la position subjective.

Quant à la définition de l'éducation multiculturelle, l'un des fondateurs, James A. Banks (1974, p. 8), l'a affirmé que : « Anthropologically, multicultural education suggests a type of education which is, in some form or fashion, concerned with all cultural groups within a society. »

Ensuite, dans la monographie de Banks & Banks (2001, p. 1), l'éducation multiculturelle est définie comme :

An idea, an education reform movement, and a process whose major goal is to change the structure of education institutions so that male and female students,

exceptional students, and students who are members of diverse racial, ethnic, language and cultural groups will have an equal chance to achieve academically in school.

Et plus concrètement,

The term multicultural education describes a wide variety of programs and practices related to educational equity, women, ethnic groups, languages minorities, low-income groups, and people with disabilities. (Ibid, p. 6)

Ces définitions nous aident à repérer quelques mots-clés qui caractérisent l'éducation multiculturelle : la réforme/le changement du système, le pluralisme culturel, l'équité éducative et l'égalité des individus en tant qu'élèves. Effectivement, confirmé par National Association of Multicultural Education (2011), la théorie se fonde sur des concepts philosophiques comme la liberté, la justice, l'équité et la dignité humaine, présents dans, par exemple, la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme. Ainsi, l'éducation multiculturelle serait une notion dérivée des droits humains qui pousse les pédagogues à renverser l'inégalité et l'injustice dans le monde éducatif.

Pourtant, il existe des critiques sur le multiculturalisme à cause de son ambiguïté de sens. Kincheloe & Steinberg (1997, p. 1) ont affirmé que « Multiculturalism means everything and at the same time nothing. » Cela montre la difficulté de donner une définition précise et exacte au multiculturalisme et ainsi à l'éducation multiculturelle. Elle concerne tout, ce qui rend la notion vague et douteuse puisqu'il n'y a pas de limites déterminées au niveau théorique et pratique. Comment définit-on « les groupes minoritaires » ? Quels sont les critères qui déterminent les individus qui « subissent »

l'inégalité en milieu scolaire ou même social ? Selon 張建成 (Zhang, 2007), le « parapluie » (巨傘論) représente un des problèmes du multiculturalisme : il couvre trop de disciplines et manque de structure et de précisions, ce qui introduit beaucoup de contradictions dans la théorie elle-même. Aussi, comme les minorités de toute sorte se forment pour des raisons hétérogènes, il n'est pas facile ni de les catégoriser ni d'avoir une résolution spécifique pour chaque catégorie.

Malgré les critiques, l'éducation multiculturelle vise en fait à réformer les systèmes éducatifs. En effet, selon Grant & Ladson-Billings (1997), l'éducation multiculturelle remplit deux fonctions : d'abord, construire une attitude positive des élèves envers leur propre culture ainsi que celle des autres en présentant les connaissances à partir d'un point de vue différent dans les écoles et les institutions ; ensuite, développer une notion de « je » positive en offrant la « remédiation scolaire » (remedial teaching, 補救教學) aux élèves qui se trouvent dans une position culturellement défavorisée.

La définition de l'éducation multiculturelle reste encore polémique. Banks (1993) souligne l'égalité entre les élèves dans le système éducatif tandis que d'autres chercheurs mettent l'accent sur d'autres aspects. Nieto (1996), par exemple, la considère comme une « antiracist education » et Gay (2000) l'a définie en tant que « a culturally responsive pedagogy with trained instructors facilitating it ». En somme, bien que l'éducation multiculturelle demeure partiellement indéfinie, nous pouvons y saisir des composantes principales et observer les relations entre elles pour la cerner : la culture, l'équité, l'égalité, les connaissances et l'éducation.

2.1.2 La diversité et l'égalité culturelles en tant qu'objectifs pédagogiques

Comme la théorie de l'éducation multiculturelle vise à conceptualiser le pluralisme culturel dans le domaine éducatif, une description précise des objectifs serait opérationnelle pour élaborer les démarches pédagogiques. Comme l'affirme Suzuki (1984, p. 7) :

To achieve cultural pluralism, there must be unity with diversity. Each person must be aware of and secure in his own identity, and be willing to extend to others the same respect and rights that he expects to enjoy himself.

La diversité culturelle est considérée comme une composante de l'unité. Chaque individu représente un sujet constitué par plusieurs éléments, ou bien plusieurs positions subjectives comme nous l'avons précédemment évoqué, et doit d'abord connaître ses propres caractéristiques et être à l'aise vis-à-vis de son identité complexe. Puis, il aperçoit la diversité culturelle de l'autre et y présente son respect. L'« unité » ici indique le point commun de tout individu, c'est-à-dire que chacun est différent. En vue d'atteindre cet objectif à travers le système éducatif, l'éducation multiculturelle, selon 劉美慧 (2016b), propose quelques indications aux enseignants : la perspective, les approches et les principes de la conception du curriculum. Ci-dessous, nous les présenterons respectivement.

Premièrement, nous abordons la perspective de la conception du curriculum.

Le curriculum n'est pas une construction neutre parce que les connaissances mises dans les manuels sont sélectionnées (劉美慧 , 2016b). Par conséquent, il est nécessaire

d'examiner la légitimité des connaissances (知識合法性) dans le curriculum centré sur la culture dominante (主流文化). Voici quelques exemples de questions proposés par Apple (1979) pour examiner la pertinence des matériaux pédagogiques culturels :

- i. *À qui appartiennent-elles les connaissances présentées dans l'école ?*
- ii. *Par qui le choix du contenu du curriculum est-il fait ?*
- iii. *Pourquoi le contenu est-il organisé et enseigné de telle manière ?*
- iv. *Pourquoi et comment emploie-t-on de façon objective et authentique la perspective culturelle des groupes particuliers en tant que curriculum scolaire ?*
- v. *Comment est présentée concrètement l'idéologie des couches sociales favorisées par les connaissances officielles ?*
- vi. *De quelles façons l'école rationalise comme une vérité incontestable les connaissances construites qui ne représentent que certaines valeurs ?*
- vii. *Qui bénéficie de la représentation des connaissances enseignées dans l'école ? (comme les faits, les techniques, les loisirs et les orientations sexuelles) ?*

(notre traduction) (cité dans 劉美慧 Liu, 2016b , p.194)

Toutes ces questions nous aident à inspecter la nature des connaissances et sa relation avec le curriculum et même ses concepteurs. En plus, ces connaissances associent la construction du curriculum avec « les couches sociales favorisées », ce qui implique une domination possible des groupes de position plus élevée sur l'éducation. Et c'est le problème que l'on cherche à résoudre par l'éducation multiculturelle.

Deuxièmement, nous allons nous concentrer sur les approches de la conception du

curriculum.

Banks (2008) a classé quatre approches pour concevoir le curriculum :

- i. L'approche de contribution : aussi dénommée l'approche « des héros et des fêtes ». À ce niveau-là, il n'est pas nécessaire que l'enseignant ajoute des unités spécifiques dans le curriculum. En revanche, l'introduction d'un héros ou d'une fête peut être présentée aux élèves lors des jours spéciaux. Mais ce genre de présentation mosaïque reste superficielle. En effet, Kelly (cité dans Suzuki, 1984, p. 28) a donné un exemple du 4 juillet, fête nationale des États-Unis :

(...) if that student did understand these particular activities on a cognitive level, what has he comprehended about the values that nurture the things Americans traditionally do on the Fourth?

En plus, si la manière dont l'enseignant présente l'unité repose sur une perspective de la culture dominante, il est possible d'insérer des images stéréotypées dans la tête des élèves.

- ii. L'approche additive : il s'agit d'ajouter un chapitre, une unité ou même un cours qui comporte des notions, des thèmes et des points de vue culturels dans le curriculum sans le modifier. Par exemple, diriger une discussion sur une œuvre littéraire aborigène ou féministe dans un cours de littérature (劉美慧, 2016b). Cette approche mène les élèves à un niveau plus profond de compréhension d'une culture minoritaire mais, comme l'enseignant choisit le matériel supplémentaire, il est inévitable que ce choix laisse transparaître l'idéologie du professeur. Aussi, il est difficile de déterminer le thème à traiter

puisque'au niveau ethnique par exemple, « it would be impossible for any teacher to incorporate the experiences and perspectives of all the ethnic groups — there are more than 300 — into the curriculum » (Suzuki, 1984, p. 22).

iii. L'approche de transformation : différente de la deuxième approche, celle-ci désigne même un changement du système éducatif. Le curriculum doit être orienté vers la réalisation des objectifs du pluralisme culturel. En outre, d'après Suzuki (1984), il faut employer l'éducation multiculturelle dans la méthodologie de l'enseignement et la structure sociale de classe. Comme la théorie a pour but de développer une perception positive des élèves vis-à-vis de leur identité, l'atmosphère démocratique et libre de la classe sera un élément important de cette formation. Par exemple, il est conseillé d'exploiter le « dialogue initié par élèves » (student-initiated dialogue) au lieu des questions-réponses traditionnelles qui renforcent la primauté implicite des professeurs.

iv. L'approche d'action sociale : basée sur l'approche de transformation, elle demande une vraie action sociale des élèves selon leurs acquis dans l'éducation multiculturelle. Par exemple, grâce à une discussion et des réflexions sur le racisme, à partir d'un thème traité dans le curriculum, les élèves peuvent apprendre à constater les problèmes corrélés dans l'école et essayer de trouver des solutions. Cette approche favorise la réalisation de la théorie. Cependant, 劉美慧 (2016b) a confirmé qu'elle poserait un problème dans la réforme du curriculum puisque, d'abord, les enseignants auraient besoin d'une nouvelle formation et qu'ensuite, la préparation des

cours prendrait plus de temps. C'est le niveau idéal de l'éducation multiculturelle de Banks (2008) et de Grant & Sleeter (1996), néanmoins la difficulté est considérable.

Troisièmement, nous allons nous pencher sur les principes de la conception du curriculum.

Afin d'éviter la « surcharge du curriculum » (課程超載), 劉美慧 (2016b) conseille de développer les outils, les notions et le processus de construction des connaissances plutôt qu'englober toutes les informations. En effet, en tant qu'approche éducative, l'éducation multiculturelle serait une conception que les professeurs de tout domaines peuvent exploiter (Suzuki, 1984). Mais comment concevoir un curriculum assez « multiculturel » qui peut vraiment former des élèves confiants de leur propre pluralisme ? Nous dresserons ci-dessous six principes d'après l'étude de 劉美慧 (2016b).

- i. Employer les notions de base comme élément de l'organisation du curriculum.
- ii. Mettre l'accent sur la profondeur des études, au lieu de l'étendue, afin d'une part de réduire la charge informative, d'autre part d'engager le développement cognitif.
- iii. Exploiter l'approche interdisciplinaire-conceptuelle (the interdisciplinary-conceptual approach) pour souligner les relations entre les disciplines et montrer la nature pluraliste des connaissances par cette exploitation.
- iv. Éviter la reproduction ou l'insertion des stéréotypes à travers des perspectives comparatives et les connaissances liées aux expériences personnelles.

- v. *L'éducation multiculturelle vise non seulement à instruire les élèves de cultures minoritaires (...) mais aussi à enseigner les élèves de cultures dominantes à comprendre les cultures différentes et respecter les autres groupes. (notre traduction)²⁰ (Nieto, 1996, cité dans 劉美慧, 2016b, p. 211)*
- vi. Inviter des enseignants de cultures différentes pour que la conception du curriculum soit dirigée par un groupe hétérogène.

Pour conclure, la diversité et l'égalité culturelle, c'est-à-dire entre toutes les positions subjectives différentes, sont les buts définitifs de l'éducation multiculturelle. Plusieurs chercheurs (Banks, 2010 ; Grant & Sleeter, 1996 ; Suzuki, 1984 ; 劉美慧, 2016a) ont cerné un contour plus clair des objectifs de la théorie. Selon Suzuki (1984),

In addition to enhancing the development of their basic academic skills, the program should help students develop a better understanding of their own backgrounds and of other groups that compose our society.

En plus, également selon lui, les élèves apprennent à respecter et apprécier la diversité culturelle via ce processus et, finalement, l'égalité culturelle serait mise en œuvre dans la réalité. Et en vue d'accomplir l'idée, des chercheurs comme Apple (1979), Banks (2008) et 劉美慧 (2016), ont proposé quelques axes nécessaires dans la conception du curriculum, ce qui nous aidera dans la construction du cours expérimental. Dans le troisième chapitre, nous décrirons le rapport entre cette théorie et notre terrain de recherche.

²⁰ 多元文化教育不僅在教導弱勢學生認識自己的文化(...)更重要的在於教導主流文化的學生去體認不同文化，進而尊重其他族群。

2.2 La pédagogie interculturelle

2.2.1 La notion d'interculturel selon Martine Abdallah-Pretceille

La notion d'interculturel, dans le domaine de la pédagogie, était considérée comme une démarche d'enseignement proposée aux enfants migrants. Cette tentative sous-tend la pensée dichotomique des cultures autochtone/étrangère, c'est-à-dire la culture du pays où l'on immigre et celle des immigrants. Aussi, le terme « interculturel » a subi un usage proliférant dans l'application aux autres champs comme les domaines politique, commercial, économique. Cependant, dans ce chapitre, nous ne traiterons que sa dimension pédagogique.

Avant d'aborder le sens de l'interculturel, voyons d'abord la signification de « culture ». En tant que sujet travaillé depuis longtemps par les ethnologues et les anthropologues, la culture se présente différemment dans ces deux champs académiques. Confirmé par Linton (1967), comme culture, c'est « une coupe transversale opérée en un point particulier du continuum culturel » (cité dans Abdallah-Pretceille, 1996). Autrement dit, la forme et le contenu d'une culture consistent dans un ensemble de phénomènes provoqués et influencés par certaines idéologies sur un point temporel donné. En effet, vu que la culture se différencie en fonction du temps, elle est de nature évolutive. Comme écrit par Abdallah-Pretceille (1996, p. 19) : « une culture est susceptible d'adaptation et d'évolution. »

La culture est dynamique et protéiforme. Elle continue à inclure de nouveaux éléments et, à la fois, à en éliminer d'autres au fil du temps. Dans cette perspective, l'ethnologie paraît peu suffisante au niveau de la largeur puisque, selon Abdallah-Pretceille (1996), les ethnologues se centrent sur les études descriptives, dites

objectives, des groupes culturels différents qui ne couvrent pas la totalité culturelle. En plus, bien que les chercheurs de ce domaine tendent à mettre en œuvre l'objectivité dans leurs études, il est toujours possible qu'ils interprètent les « faits » culturels car « toutes les descriptions s'accompagnent d'interprétations inconscientes » et « toute tentative de formalisation d'une culture s'oppose en fait à la complexité du réel. » (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 18) En outre, l'analyse de la culture et la tentative de chercher une identité culturelle d'une perspective objectiviste sont inefficaces puisqu'elles relèvent « d'une démarche artificielle, stérilisante voire erronée » (*Ibid.*, p. 23). Ainsi, pour traiter l'interculturel, il conviendrait de s'appuyer sur les études anthropologiques et de veiller au traitement adéquat des informations ethnologiques.

L'interculturel désigne une pratique qui vise à analyser et à appréhender le labyrinthe des relations entre les cultures et des problèmes sociaux. Pourtant, ce n'est pas la simple catégorisation par laquelle on se divise en groupes de différents ethnies, sexes, couches sociales, nationalités, langues, etc. En effet, chaque catégorie à laquelle appartiennent certains membres d'une société, possède une partie de la culture (Linton, 1967, cité dans Filloux, 1967, p. XXXVIII). Ainsi, chaque personne est une composition complexe culturelle et est différente selon chaque catégorie dont elle relève, ce qui vérifie ce qu'a écrit Montaigne : « L'homme, en tout et partout, n'est que rapiècement et bigarrure. » (cité dans Abdallah-Pretceille, 2003, p. 31)

Le travail de l'interculturel consiste, conséquemment, à inspecter les interrelations de ces catégories. Il s'agit d'apercevoir la diversité et donc les convergences. Par la relativisation des éléments culturels, on cherche à comprendre l'« imbrication dans les problèmes sociaux » qui caractérise l'interculturel (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 13). Pourtant, il est à noter qu'il ne s'agit pas de favoriser certaines catégories ou

même un certain groupe homogénéisé. L'ethnocentrisme est en effet un des « soucis » dans une démarche interculturelle (Lami, 2009). Comme l'interculturel, d'après Abdallah-Pretceille (1996), vise à former la capacité de décentration des élèves, l'ancrage des perspectives sera mis de manière multipolarisée au lieu de privilégier certaines idéologies. Ainsi, le savoir-être de l'esprit interculturel repose sur la compétence de décentration de soi et sur l'analyse du rapport même entre deux êtres culturels.

Alors que l'on préconise la décentration dans l'interculturel, la notion d'objectivité émerge comme un principe des études. Dans le champ pédagogique, Longstreet (1978) et Jensen (1973) ont respectivement proposé des méthodes pédagogiques concernant l'interculturel en milieu scolaire. En tant qu'étude descriptive des humains, l'ethnologie est employée dans la pédagogie afin de promouvoir l'efficacité de l'enseignement dans une classe hétérogène (ici au niveau ethnique), c'est-à-dire « l'ethno-pédagogie » (Abdallah-Pretceille, 1996).

Pour Longstreet (1978), par exemple, il convient d'évaluer l'influence de l'ethnicité sur les capacités intellectuelles en s'appuyant sur la catégorisation des modes d'apprentissage (cité dans Abdallah-Pretceille, 1996, p. 150). Autrement dit, chaque groupe ethnique correspond à un ou plusieurs modes d'apprentissage spécifiques. L'enseignant de la classe peut établir un profil de ses élèves en identifiant la relation entre leur appartenance ethnique et leur spécificité d'apprentissage. Plus précisément, Longstreet (1978) conseille de :

repérer les caractéristiques de chaque groupe ethnique pour pouvoir en tenir compte, non seulement dans l'enseignement et la présentation des notions, mais aussi dans la disposition spatiale de la classe, dans la relation physique avec les

élèves, dans la façon d'utiliser le temps... (cité dans Abdallah-Pretceille , 1996, p. 150)

Stukalenko, Murzina, Navy, Moldabekova, & Raimbekova (2013) ont proposé l'ethno-pédagogie comme un remède contre les conflits sociaux et la tension entre personnes dans une société où la population est composée de manière multiethnique. Aussi, afin de répondre au Processus de Bologne, il faut, à travers l'ethno-pédagogie, « créer un espace éducatif commun qui prend en compte la préservation de la diversité culturelle de certains pays et des systèmes éducatifs variés » (Stukalenko et al., 2013, pp. 205-206). L'objectif est développer la compréhension de l'identité culturelle des groupes ethniques variés dans des régions différentes et « promouvoir l'éducation spirituelle et morale des jeunes générations » (Fahrutdinova, 2016, p. 1191). En plus, d'après Andreev, l'ethno-pédagogie peut être définie comme :

The pedagogy of love – a field which studies the consistency of pedagogical love's mutual influence on the intellectual development, co-creation, and self-development of instructors as well as instructed in the rearing and education process. (cité dans Fahrutdinova, 2016, p. 1187).

Cet amour est un sentiment et une force qui motive le développement intellectuel-moral et l'unité avec d'autres nations. Il contribue aux interactions efficace dans une société multiethnique (*Ibid.*).

Ainsi, les partisans de l'ethno-pédagogie insistent sur la notion d'« unité ». Ils cherchent les points communs dans les variétés humaines pour offrir une pédagogie qui servira à tout le monde. Pourtant, comme l'écrit Lévi-Strauss, « l'identité culturelle serait une sorte de foyer virtuel auquel il est indispensable de se référer pour expliquer

un certain nombre de choses » (cité dans Abdallah-Pretceille, 1996, p. 21). Alors que l'on essaie de trouver l'identité dans les cultures, il existe en fait un danger des stéréotypes et des hiérarchisations parce que l'on considère une personne à travers le critère de son appartenance culturelle. Surtout, si on voit les élèves et les catégorise selon leurs caractéristiques culturelles, on ne fait qu'en fait renforcer des opinions envers certains. En effet, « la recherche systématique de cohérence et d'explication peut conduire à une schématisation réductrice, préjudiciable à l'individu que l'on cherche à aider » (Abdallah-Pretceille, 1996).

Par conséquent, l'interculturel ne doit pas reposer sur la recherche des traits communs à une culture mais sur la compréhension de l'altérité. Notons qu'il ne s'agit pas de connaître toutes les cultures dans le monde pour voir les différences. Ce qui importe est « la simple reconnaissance de la diversité et de la spécificité » qui « contient assez de potentialités explicatives pour qu'il soit inutile d'avoir recours à une catégorisation systématique » (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 152). La pédagogie interculturelle n'est donc pas une nouvelle discipline scolaire. En revanche, il convient de l'exploiter en tant que moyen éducatif qui aide à construire un système cognitif vis-à-vis de l'environnement multiculturel moderne. Or, l'accumulation des connaissances culturelles n'est que vaine et caduque puisque « la connaissances d'une culture n'est que provisoire et doit être sans cesse reformulée, reconstruite, confrontée à la réalité, aux faits de l'histoire » (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 203). En vue d'avoir la compétence interculturelle, il est nécessaire d'enseigner et d'apprendre la notion de base de la diversité au lieu d'inculquer des informations culturelles fragmentaires qui ne présentent pas la globalité d'une culture.

Pour conclure, la notion d'interculturel ne peut être opérationnelle que si la

pédagogie interculturelle fonctionne en tant que levier éducatif qui a pour but de former les compétences de décentration, de distanciation et de relativisation des cultures. Par ces capacités, on arrivera à stimuler un regard interculturel envers les relations entre les cultures et les problèmes sociaux, comme les confrontations et les conflits. Différente de l'ethnopédagogie, « la pédagogie interculturelle n'a pas pour objet d'enseigner les cultures, que ce soit la nôtre ou celle des autres, mais de redonner à tout apprentissage sa dimension culturelle » (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 159). En réponse aux besoins sociaux de former à la diversité dans la société, certains chercheurs (Fahrutdinova, 2016 ; Longstreet, 1978; Stukalenko et al., 2013) déclarent l'importance pour les enseignants de se familiariser aux caractéristiques culturelles des élèves afin d'élaborer une pédagogie commune en milieu scolaire. Pourtant, les études ethnologiques ne pourraient pas couvrir la largeur des éléments culturels puisque, d'après Linton (1967), « les cultures croissent et changent » (cité dans Abdallah-Pretceille, 1996, p. 19). Ainsi, ce sur quoi l'interculturel s'appuie est la construction d'une compréhension de la diversité plutôt que l'enseignement des connaissances des phénomènes. En effet, la pédagogie interculturelle relève en fait de « l'anthropologie appliquée » qui « ne s'attache pas à la connaissance détaillée de chaque culture mais à une théorie générale de la culture » (*Ibid.*, p. 193).

2.2.2 La décentration et la distanciation en tant que démarches pédagogiques

La pédagogie interculturelle considérée comme un impératif dans les sociétés contemporaine a pour objectif, pour leur enseignants, de savoir employer des techniques en milieu scolaire afin de former les compétences interculturelles des élèves, et pour les enseigner de les maîtriser en vue de s'adapter à ce monde multiculturel et hétérogène. Comme affirmé par Zheng (2006), les contacts interculturels considérables

dans la société récente rendent nécessaire une formation interculturelle. Le but n'est ni de « minimiser la différence entre cultures » ni « rejeter sa propre culture » mais d'appréhender les différences et en supporter l'existence (Virasolvit, 2013, p. 68). Abdallah-Pretceille (2003) a proposé pour la pédagogie interculturelle quelques techniques exploitables et nous en aborderons deux dans ce chapitre : la décentration et la distanciation.

Avant d'entrer dans le sujet, il convient d'aborder d'abord la notion de « représentation » sur laquelle repose l'apprentissage interculturel (Dervin, 2004). Au niveau pratique, la pédagogie interculturelle ne cherche pas à fournir aux apprenants des informations objectivisées sur des cultures différentes puisque ces dernières, sans une mise en perspective variée, ne sont pas « opérationnelles dans une visée interculturelle » (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 153). Ainsi, en vue d'élaborer une démarche interculturelle efficace, les représentations des élèves en feront l'objet.

La représentation est un système auquel on fait référence pour réagir et se comporter dans les contacts interculturels. En effet, définies par Mondada (1998), les représentations sociales sont les « valeurs, idées, images qui ont une double fonction, d'une part celle de permettre aux individus de structurer leur action dans le monde, d'autre part celle de leur permettre de communiquer, en les dotant d'un code commun » (cité dans Yanaprasart, 2002, p. 59). En effet, la représentation a ses aspects individuels/collectifs. Elle « constitue une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique » (Jodelet, 1989, cité dans Debono & Goï, 2012, p. 141). Autrement dit, il est possible que les représentations soient partagées, peu importe par les individus des appartenances culturelles similaires ou convergentes. Or, selon l'étude de Debono & Goï (2012), dans le champ pédagogique, la représentation peut

être un « hyperonyme » des notions comme « imaginaires, stéréotypes, clichés, préjugés ». D'après Castellotti & Moore (2002), cette particularité est « opératoire dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues » (cité dans Debono & Goï, 2012, p. 142).

La représentation en tant qu'« image », peut être divisée en auto-représentation et hétéro-représentation, c'est-à-dire l'image de soi et celle que l'autre possède d'un individu. Au niveau de la mobilité, Yanaprasart (2002) confirme qu'il y a deux genres de représentation sociales : celui de référence (représentation théorique) et celui d'usage (représentation pratique). Le premier est stabilisé puisqu'il est « collectivement construit et socialement accepté » et le dernier est le résultat d'une « modification suite à des expériences individuelles » du premier (Yanaprasart, 2002, p. 78). Dans cette optique, la représentation n'est pas figée. En effet, selon Abdallah-Pretceille (1996, p. 176), la représentation « n'est jamais statique » et « évolue avec le temps et l'individu ». Elle serait influencée et changée par les contacts, les alentours, les stimulus émergés dans la vie d'un individu. Sa nature fluide lui permet de se modifier par de nouvelles présentations culturelles aux yeux de l'individu. Ainsi, dans le cours que nous allons proposer et que nous aborderons dans le troisième chapitre, nous travaillerons sur la représentation théorique pour permettre la mobilisation, l'évolution vers la représentation pratique.

Proposée par Abdallah-Pretceille (2003), la démarche interculturelle peut fonctionner par la distanciation, qui se caractérise par le relativisme culturel, et par la décentration, point de vue dépolarisé sur autrui. Autrement dit, en vue de se libérer de

l'ethnocentrisme, la « position égocentrique », les différences culturelles ne doivent pas être perçues en tant que faits statiques (Olivero, 2018, p. 45). En revanche, il convient de les « relativiser en les intégrant dans une perspective réciproque » à travers le travail de la distanciation et de la décentration (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 174). Ci-dessous, nous présenterons la définition de ces deux démarches.

- La décentration : l'acte de « déplacer notre point de vue et observer les comportements des autres non pas avec notre propre regard mais avec le leur » (Zheng, 2006, p. 147).
- La distanciation : qui, selon Neuner (2003), porte un « regard extérieur » sur le monde afin de découvrir les différentes manières dont on le voit, ayant une distance qui « par rapport à nous-mêmes nous apporte un autre point de vue sur nous-mêmes » (*Ibid*, p. 148).

La similitude de ces démarches est qu'elles s'appuient sur la dépolarisation de soi. Il s'agit d'un mouvement qui repositionne le centre du point de vue. Les représentations préalables ne sont plus le système de référence mais se font l'objet d'observation. Par contre, la distinction entre elles, c'est l'ancrage du regard. La distanciation consiste dans l'auto-observation tandis que la décentration concerne la constatation d'autrui. En outre, la manipulation du point de vue nécessite l'empathie car il faut que les élèves soient dotés de « la capacité de se mettre à place des autres pour comprendre leurs références, leurs justifications, leurs stratégies » (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 84).

Quant aux techniques dans la démarche interculturelle de décentration, nous en présenterons quelques-unes exploitables pour le cours que nous proposerons plutôt que de faire une énumération. Basée sur l'étude d' Abdallah-Pretceille (2003), la

« technique des événements critiques », la « technique du blason » et le « Q-sort » seront nos choix pour la réalisation du cours. Ces méthodes permettraient aux élèves de parvenir à la multiplication des regards sur un même objet et à « l'appropriation de l'étrangeté et du changement », ce qui favorise l'entraînement de la décentration et de la distanciation (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 84).

- La technique des événements critiques :

Selon Pourtois (1988), cette technique vise à faire connaître « les significations que les participants vont donner à leur réalité » et « les formes de raisonnement des acteurs, leurs techniques de régulation de l'ordre social, leurs pratiques routinières » (cité dans Abdallah-Pretceille, 2003, p. 84). Autrement dit, elle a pour objectif d'élargir l'horizon de l'individu en lui présentant la façon dont les autres pensent et interagissent avec le monde. Par exemple, selon Abdallah-Pretceille (2003), la rédaction de l'autobiographie d'une famille servira à l'accroissement des points de vue sur un incident. Il est à noter qu'en milieu scolaire, il ne s'agirait pas d'écrire un livre mais, éventuellement, de récolter les opinions des apprenants et de les présenter en public.

- La technique du blason :

Il s'agit d'un exercice de la distanciation qui promeut la prise de conscience des représentations de soi et d'autrui sur soi. En effet, c'est un travail constitué par « les perceptions réciproques », c'est-à-dire les « auto-perceptions » et les « hétéro-perceptions », qui « invite[nt] à (...) l'échange sans esprit ni vindicatif, ni revendicatif, et surtout sans jugement moral » (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 87). À travers cette technique, les élèves

apprendraient à objectiver, conscientiser et relativiser les regards sur soi. Elle peut être effectuée par la réflexion sur les quatre zones ci-dessous (*Ibid.*) :

-« Ma perception de mon groupe (pays ou culture) »

-« Ma perception d'un autre groupe »

-« Ce que je crois que les autres pensent de mon groupe »

-« Ce que j'aimerais que les autres pensent de mon groupe »

Il convient de demander aux apprenants d'écrire leurs réponses, quelle que soit la manière dont ils s'expriment : des mots, une ou plusieurs phrases ou même un dessin. L'objectif est de faire émerger les représentations, comme des blasons conférés à l'individu, et de les traiter de façon objective.

- Le Q-sort

Élaboré par le statisticien américain Stephenson en 1935, le Q-sort servirait à la connaissance de soi. Il s'agit, « à partir d'un tri (« sort ») de définitions (« qualités », Q-) d'opérer un classement, dans un temps limité, en fonction du degré d'adhésion ou de rejet » (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 88). Ainsi, par la sélection des définitions, l'individu identifie ses cadres de référence dans des situations données. Pourtant, notons qu'il ne s'agit pas d'essayer de trouver la meilleure définition mais de se déplacer dans une perspective distanciée pour déterminer la correspondance, « soit par l'accord, soit par le rejet, soit encore par la neutralité » (*Ibid.*). Remarquons que, dans la conception d'un Q-sort, les définitions doivent être claires et concises. Selon Abdallah-Pretceille (2003), il faut que les items soient dépouillés d'ambiguïté linguistique et sémantique afin de permettre une élaboration rigoureuse.

Au niveau des matériaux pédagogiques, la littérature serait efficace pour une

démarche interculturelle. En effet, l'approche de la littérature s'applique « davantage à comprendre qu'à ériger des lois » et correspond à la double optique « relationnelle et subjective » dont la conscientisation est « l'accès à l'objectivité » (Abdallah-Pretceille, 1996, pp. 176-177). Elle est « le lieu privilégié de l'expérience et de l'apprentissage de l'altérité et du divers » (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 106). À travers la lecture d'une production littéraire, on fournit aux élèves un autre système de référence : ils observent les différences culturelles et les relativisent grâce à ce qui est présenté dans l'œuvre.

2.3 Le CLE du chinois de Taïwan

2.3.1 La notion de la « sinophonie » dans le CLE de Taïwan

À Taïwan, le système du CLE s'est développé à partir des années 1950. En 1955, la NTNU a établi le premier master du CLE ; en 1956, l'université a érigé le Centre d'entraînement du mandarin (Mandarin Training Center, 國語教學中心) pour enseigner le chinois mandarin aux étrangers. Au fil du temps, plusieurs universités taïwanaises ont également fondé des départements de CLE, comme la CYCU (Chung Yuan Christian University) en 2002 et la NTTU (National Taitung University) en 2006 pour les bacheliers. Quant au master, par exemple, la WZU (Wenzao Ursuline University of Languages, 文藻外語大學) en 2008, la NTU en 2011 et la NTUE (National Taipei University of Education) en 2012. Ces instituts académiques ont une visée commune : « pour répondre au besoin considérable des spécialistes du chinois mandarin. » (notre traduction)²¹ (文藻外語大學, 2008). Ces « spécialistes » qui se consacreront à l'enseignement de la langue chinoise, en tant que porteurs de la culture

²¹ 因應廣大華語人才的需求。

« chinoise », devront bien connaître la « sinophonie » dont le sens est encore partiel puisque, selon 李惠敏 (1999), le CLE de Taïwan a une tendance nationaliste qui définit la culture sinophone de manière stéréotypée. Ainsi, l'initiative ici est tenter d'éclaircir la délimitation de la sinophonie afin que les enseignants du CLE puissent concevoir les matériaux et les pratiques pédagogiques avec une complétude culturelle.

Dans la présentation du curriculum de la NTU, des activités culturelles sont incluses, y compris deux excursions en printemps et en automne. Ces activités « non seulement présentent **la culture chinoise**, mais aussi contribuent à l'apprentissage du chinois. » (notre traduction)²² (國立臺灣大學語文中心中國語文組, 2019). La désignation « 華人 » (le peuple chinois) provient de 《晉書》〈江統傳〉〈徙戎論〉：

Certes, les quatre communautés des peuples sauvages, Man, Yi, Rong et Di, se trouvent dans les landes éloignées. Comme écrit dans les Annales des Printemps et Automnes, on est la civilisation de Xia alors que, dehors, ce sont des sauvages. (...) Tous ceux qui appartiennent aux autres ethnies ne sont absolument pas solidaires de nous. Leurs poursuites de vie et leurs coutumes sont différentes de celles des Hua, des nôtres. (notre traduction)²³

En différenciant les ethnies entre les « Chinois » qui habitaient à « 中原 » (la terre centrale) et les peuples des alentours, les premiers se prenaient pour « 華人 » (le peuple chinois) et considéraient les derniers comme des « 四夷 » (les quatre catégories

²² 除介紹華人文化以外，亦富含語言學習意義。

²³ 夫夷蠻戎狄，謂之四夷，九服之制，地在要荒。春秋之義，內諸夏而外夷狄。（...）非我族類，其心必異，戎狄志態，不與華同。

des peuples sauvages). Ainsi, la culture de « 華人 » (le peuple chinois) est vue comme étant celle de la communauté de la terre centrale en éliminant les cultures d'autres ethnies qui se trouvaient également sur le continent. Ainsi, cette désignation « 華人 » incarne plus ou moins une attitude xénophobe et nationaliste. À l'époque actuelle, il n'est plus adéquat d'employer ce mot en parlant de la culture car avec la globalisation, elles s'influencent mutuellement. De ce fait, la culture chinoise Han a évolué et il ne faut pas insister sur les « traditions classiques ».

De même, selon le site Internet du Centre d'entraînement du mandarin de la NTNU (2019), les cours supplémentaires sur la culture en 2019 contiennent des sujets comme le lavis à l'encre de Chine (水墨畫), la calligraphie (書法), le papier découpé chinois (剪紙), le Guzheng (古箏)²⁴ et le taïwanais. Quant au curriculum régulier, des contenus culturels sont intégrés dans le cours des niveaux intermédiaire et avancé. Par exemple, « 臺灣與中國地理、風俗與文化 » (La géographie, les conventions et la culture de Taïwan et de la Chine), « 中國歷史故事 » (Les récits historiques chinois), « 中國文學史 » (L'histoire de la littérature chinoise) et « 中國思想與社會 » (La mentalité et la société chinoises).

Nous constatons que la notion de la sinophonie dans le CLE de Taïwan se traduit effectivement comme « 中華文化 » ou « 中國文化 », c'est-à-dire « la culture chinoise ». En effet, 邱士洋 (2014) a proposé « 中華文化圈 » (le cercle culturel chinois) pour indiquer l'ensemble des régions où l'on partage des similitudes

²⁴ Le Guzheng est « un instrument de la famille des cithares » (Will, 1999, p. 11).

langagières et culturelles et qui se caractérisent par « la culture chinoise ». Plus précisément, il en a divisé deux selon l'aspect de langue et de culture : « 漢字文化圈 » (le cercle culturel des idéogrammes chinois) et « 儒家文化圈 » (le cercle culturel confucéen). Le cercle culturel des idéogrammes chinois, d'après 野村雅昭 (1988), comprend « les régions de l'Asie de l'Est où les caractères chinois sont ou ont été utilisés en raison des influences culturelles ou politiques » (notre traduction)²⁵ (cité dans 馮天瑜, 2004, p. 3). En ce sens, le Japon, la Corée du Sud et le Vietnam ancien sont aussi des membres de cercle. L'autre cercle qui s'appuie sur le confucianisme couvre aussi la Chine continentale, Taïwan, Hong Kong, la Corée du Sud et le Japon (蔣璐、程兆謙、林錕, 2007). Il s'agit des régions dont les valeurs de la société s'installent dans l'idéalisme moral (道德理想主義) (張學智, 1998). Ainsi, pour désigner la sinophonie, « 中華文化圈 » ne serait pas pertinent puisqu'il contient également les pays dont le chinois n'est ni la langue officielle ni la langue dominante. Même si le Japon et la Corée du Sud utilisent encore les idéogrammes, ils ont leur propre langue qui n'équivaut pas au chinois.

Or, nous pouvons comprendre la signification de la sinophonie avec la manière dont on aperçoit le mot « francophonie ». TLFi explique qu'elle est un « ensemble de ceux qui parlent français ». Donc, à part la France, la francophonie implique, par exemple, la Belgique, le Luxembourg, la Suisse, Québec et les pays francophones en Afrique comme le Burkina Faso. Bien qu'il existe de grandes différences culturelles, sociales, politiques et économiques entre ces régions, la francophonie les comprend

²⁵ 在東亞位置上，由於中國的政治、文化影響，形成過去使用漢字，或現在仍然使用漢字的地域。

toutes grâce à un dénominateur commun : l'utilisation privilégiée de la langue française. Par conséquent, la sinophonie devrait délimiter son cadre géographique selon la position du chinois. Aujourd'hui, malgré la diversité langagière chinoise, les pays comme Taïwan, Singapour, la Malaisie et les régions comme Hong Kong et Macao sont inclus dans la sinophonie. Du point de vue du CLE, l'enseignement de la langue doit tenir compte de la variété linguistique dans ces zones sinophones (李宇明, 2009). Et il serait plus pertinent d'en faire autant vis-à-vis de la conception du curriculum culturel de la sinophonie en vue d'avoir la globalité de la culture sinophone.

L'autre aspect auquel renvoie la diversité de la sinophonie consiste en la langue enseignée dans la classe du CLE. Confirmé par 何萬順, le « chinois mandarin de Taïwan » (臺灣華語), étant une variation du « chinois standard » (標準普通話), est « le chinois généralement parlé par le peuple taïwanais. » (notre traduction)²⁶ (cité dans 梁雅淳, 2018, p. 8). En outre, d'après 何萬順 (2009), le chinois mandarin de Taïwan est maintenant la langue maternelle ou la langue première des Taïwanais. Selon le recensement de 內政部統計處 (Department of Statistics, Ministry of the Interior), en 2018, le taux d'analphabétisme chez les personnes de 15 ans et plus était seulement de 1,13%. Autrement dit, la généralisation du chinois mandarin de Taïwan possède une caractéristique de langue nationale.

Néanmoins, en milieu d'enseignement du CLE à Taïwan, le chinois mandarin de Taïwan est considéré comme une langue inférieure à celui du standard (梁雅淳, 2018). Notamment au niveau de la prononciation, certains professeurs du CLE ont exprimé

²⁶ 台灣人民所普遍使用之華語。

une attitude négative envers les différences phonétiques entre le chinois mandarin de Taïwan et le chinois standard (胡維庭, 2012). Selon 葉德明 (1999), la prononciation de ce dernier « représente l'érudition et la position supérieure »²⁷ et donc « il faut baser sur la phonétique standard dans l'enseignement, ce qui constitue une des principes nécessaires du CLE. »²⁸ (cité dans 梁雅淳, 2018, p. 22). De plus, pour 王季香 (2012), des usages grammaticaux « à la taïwanaise » sont des « erreurs » dont les enseignants doivent se rendre compte afin de les éviter (*Ibid*). À travers ces études, la dégradation du chinois mandarin de Taïwan s'est clairement manifestée.

Cependant, l'exclusion de cette langue dans le CLE ne favorise certainement pas l'apprentissage du chinois standard. D'après 梁雅淳 (2018 : 25),

En réalité, la perception du chinois mandarin de Taïwan des apprenants n'est pas aussi négative que celle des enseignants (...) certains élèves ont la notion de la diversité des accents. Ainsi, du point de vue qui s'appuie sur l'apprenant et la communication, il faut que les opinions des professeurs évoluent. (notre traduction)²⁹.

De façon pragmatique, tous les élèves ne veulent pas apprendre le chinois standard. En effet, afin de mieux communiquer avec les Taïwanais et de s'intégrer dans la société taiwanaise, certains ont la volonté d'apprendre le chinois mandarin de Taïwan.

²⁷ 代表有學養及地位

²⁸ 在教學中應該以標準語音為基準，這是華語教學奉行的守則之一

²⁹ 事實上學生對於臺灣華語的觀感並不如教師的負面 (...) 部分學生也已經具有多元口音的概念，那麼以學習者中心及注重溝通的概念來說，教師的觀念也應與時俱進。

Vu que la langue chinoise est caractérisée par tant de diversité linguistique, il en serait de même pour la culture sinophone. Prenons Taïwan comme exemple : étant donné que le chinois mandarin de Taïwan est la langue dominante parlée par presque tous les Taïwanais, comme nous l'avons évoqué, et que Taïwan se trouve dans le monde de la sinophonie, les Aborigènes taïwanais ne devraient pas être exclus. En outre, comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, les traditions de Paiwan sont plus ou moins assimilés par la culture « chinoise ». Les Autochtones taïwanais ne doivent pas être regardés comme des « étrangers » vis-à-vis de la sinophonie puisqu'ils font réellement partie de la culture taïwanaise et qu'ils sont également des porteurs de la culture de Taïwan. Au niveau géographique, historique, linguistique et politique, la sinophonie comprend aussi les Aborigènes taïwanais. Pour connaître Taïwan, il faut de même connaître les autochtones.

Ainsi, la sinophonie, en tant qu'ensemble des peuples qui parlent chinois comme langue dominante quotidienne et comportant une grande variation linguistique et culturelle, devrait être définie à nouveau dans le monde du CLE. Il conviendrait de dépasser les limites du nationalisme et du confucianisme et d'envisager la réalité sociale et la diversité culturelle de la sinophonie. Si l'enseignement de la culture sinophone ne reste que dans le dogmatisme de « 中國文化 » (la culture de la Chine), « 中華文化 » (la culture chinoise), « 華人文化 » (la culture des Chinois) voire « 儒家文化 » (la culture confucéenne), les élèves perdraient des occasions de connaître la totalité de la sinophonie. Une analogie serait à établir avec la francophonie, pour laquelle « il s'agit donc à la fois de promouvoir le français par la francophonie et la francophonie par le français. » (Detey, Durand, Laks, Lyche & Nouveau, 2007, p. 22)

2.3.2 L'objectif du CLE pour la compréhension culturelle dans les écrits

L'enseignement de langue doit s'accompagner de celui de la culture pour former la compétence interculturelle qui améliore la communication entre les apprenants et les natifs (彭妮絲, 2013a ; 2013b). Selon 李泉 (2011), dans le domaine du CLE, l'enseignement de la culture a une double fonction : au niveau langagier, celui-ci a pour objectif d'améliorer l'intercompréhension des élèves et des natifs ; au niveau culturel, la connaissance de la culture cible aide à mieux apprendre la langue. Pourtant, de quels critères doit-on tenir compte quant aux choix du contenu culturel dans les matériaux pédagogiques ? Les recherches de 彭妮絲 (2013a ; 2013b), basées sur l'étude de Galisson (1988), nous donnent des idées concernant les « types » de culture à travailler.

D'après Galisson (1988), il existe deux genres de culture : la culture partagée et la culture savante. La première consiste en ce qui « gouverne la plupart de leurs [des natifs] attitudes, de leurs comportements, de leurs représentations et des coutumes (...) dont les étrangers saisissent mal les mécanismes s'ils ne les réfèrent qu'à leur propre culture » (Galisson, 1988, p. 328). En revanche, la culture savante n'appartient qu'à une petite portion du groupe et s'en sert pour montrer sa particularité culturelle. Ainsi, pour ceux qui visent à former la capacité d'une meilleure compréhension dans la communication avec les natifs, il convient d'acquérir la culture partagée au lieu de la culture savante car cette dernière est artificielle.

La culture partagée dans la sinophonie ne réside pas uniquement dans les cérémonies (comme le Nouvel An Lunaire et la Fête de la mi-automne), la littérature traditionnelle (comme Les Analectes de Confucius et les œuvres de Hu Shi) et les activités auxquelles participent les sinophones (comme le Kung Fu, le Tai Chi Chuan et la calligraphie chinoise), bien que cette participation reste imaginaire. En effet,

d'après 延輝 (2010), la présentation de ces « faits culturels » est bien pratique pour l'amélioration de communication mais, en même temps, elle crée des stéréotypes puisqu'elle demeure superficielle. Par conséquent, selon 彭妮絲 (2013a), ce que l'on doit mettre dans le curriculum du CLE se centre sur la culture contemporaine (當代文化) et est étroitement corrélé à la langue de communication (與語言交際密切相關). Autrement dit, il faudrait tenir compte de la relation entre la culture présentée et la vie quotidienne des natifs.

趙賢州 (1992) confirme que « l'intégration de la culture doit prendre en considération le niveau de langue des apprenants, les besoins de l'enseignement et la culture commune du pays cible »³⁰ (cité dans 彭妮絲, 2013a, p. 92). Effectivement, le contenu culturel n'est pas la seule problématique dans l'enseignement de la culture. La manière dont on rédige le texte culturel à présenter aux élèves influence directement non seulement la construction cognitive, mais aussi le désir d'apprentissage (李泉, 2011). En vue d'éviter l'inconvenance dans l'enseignement, 李泉(2011 : 394) a proposé cinq principes de la rédaction :

- i. La multi-polarisation (多角度) : multiplier les points de vue et éviter la perspective univoque.
- ii. La délimitation (有限定) : ne pas généraliser toute la culture en disant : « La culture chinoise est... » ou « On est toujours... ».
- iii. La comparaison (中外對比) : montrer les différences des cultures et

³⁰ 文化的導入要適合學生語言水平、適應語言教學需要，以及要傳授目的語國家的通用文化

expliquer leurs origines.

- iv. La connexion (古今聯繫) : connecter la culture contemporaine et la traditionnelle et aussi l'inverse.
- v. L'objectivité (不炫不貶) : décrire de façon objective sans se vanter ou se croire inférieur.

Pour répondre à la demande d'une meilleure communication, la compétence interculturelle est indispensable pour les élèves (彭妮絲, 2013a). Nous considérons que l'intégration des cultures aborigènes serait intéressante pour la formation d'attitudes plus ouvertes envers les différences et la diversité culturelle. Cette formation ne consiste pas à présenter les particularités, les faits culturels voire l'ostentation des cultures aborigènes dans leurs distinctions par rapports à la culture « chinoise », mais dans l'établissement de la notion de multi culturalité et la mise en relation des deux ensembles culturels. Selon 李泉 (2011), il ne faut ni chercher des spécificités culturelles chinoises ni les présenter de façon fautive dans le CLE. En revanche, selon 傅榮 (2010) et 彭妮絲 (2013a), à travers l'apprentissage de la réflexion et de la comparaison, on atteindra à terme l'objectif de l'amélioration de la compétence de communication. La problématique de l'exploitation des contenus culturels à propos des Aborigènes taïwanais concernerait leurs interférences avec la culture partagée taïwanaise bien qu'ils soient une population minoritaire dans la société taïwanaise, et par extension dans le monde sinophone. Dans le chapitre prochain, nous allons proposer une démarche pour la formation interculturelle dans le CLE en utilisant les textes culturels des Paiwan.

3 CHAPITRE III : la construction du cours sur les légendes aborigènes Paiwan

Dans ce chapitre, nous présenterons notre terrain de recherche, les principes et le procédé de la conception du cours proposé et les résultats obtenus.

Tout d'abord, nous ferons une brève introduction des apprenants et l'environnement pédagogique, l'École Sun Yat Sen de Belgique (旅比華僑中山學校), où nous avons mis en place un cours à la fin du semestre. Dans 3.1, nous présentons l'histoire de l'école et ses objectifs éducatifs, ses matériaux pédagogiques et sa conception du curriculum pour l'enseignement de la langue et de la culture. Aussi, notre public d'apprenants, constitués des trois classes du collège de l'école, sera présenté selon leur motivation d'apprentissage, leurs compétences linguistiques, communicatives et interculturelles selon 國家華語測驗推動工作委員會 (2018) et le Conseil de l'Europe (2003).

Ensuite, nous diviserons la conception du nouveau cours en quatre parties : les principes et le déroulement de la conception, la rédaction des matériaux pédagogiques, les modules didactiques du cours et l'élaboration de l'évaluation des apprenants et de l'enseignant. Les deux notions principales de ce cours sont l'altérité et la diversité sur lesquelles nous travaillerons en exploitant des démarches interculturelles, par exemple : la technique du blason. Pour les matériaux pédagogiques, nous utiliserons les trois légendes dont les caractéristiques culturelles sont présentées dans 1.3. Ensuite, dans 3.2.3, nous décrirons les trois modules didactiques, basés sur le cercle de lecture, l'étayage par l'enseignant et le jeu de rôle, et nous répertorierons les listes de questions exploitables dans le cours qui aideront à réfléchir et à discuter. Quant à l'évaluation des compétences et de l'enseignement, nous exploiterons un questionnaire et le mind map (心智圖).

Finalement, nous présenterons les résultats du cours réalisé à l'École Sun Yat Sen. Au début de 3.3, une brève explication du déroulement de ce cours sera fournie. Puis, en nous basant sur les analyses des questionnaires et des mind maps récupérés, nous nous centrerons sur l'amélioration des connaissances de la culture Paiwan et de la sinophonie et des compétences interculturelles des apprenants. En outre, nous soulignerons l'importance de l'attitude de l'enseignante en classe qui a des influences directes sur l'attitude des élèves vis-à-vis des cultures. La dernière partie s'appuiera sur les contraintes de l'enseignement et les propositions d'amélioration du cours proposé.

3.1 Le terrain de recherche

3.1.1 Une brève histoire de l'École Sun Yat Sen (旅比華僑中山學校)

Avant les années 1970, les émigrés chinois en Belgique venaient principalement de Hong Kong et Qingtian (青田縣), en Chine, et exploitaient des restaurants. De plus en plus de Taïwanais y ont immigré plus tard. À cette époque-là, ils n'avaient ni syndicat des cantiniers ni association pour les compatriotes. En plus, il n'y avait pas d'école chinoise pour les enfants émigrés. Ainsi, 傅維新 a proposé d'organiser des cours de chinois les samedis après-midi afin d'enseigner à ces enfants la langue chinoise (傅維新, 2017). L'École Sun Yat Sen a donc été enregistrée en 1965. 傅維新 a invité 魏蔣華 à prendre le poste de directrice de l'école et 張炳煜, 席慕容 et 韓肅莊, trois professeurs expérimentées qui avaient travaillé comme enseignantes à Taïwan, à enseigner la langue (傅維新, 2017).

Les premiers cours expérimentaux ont été organisés en mai 1965. Les élèves

étaient 11 au total et ils étaient divisés en trois classes : débutant (初級), intermédiaire (中級) et avancé (高級). Ces cours avaient lieu le mercredi et le samedi, de 15h30 à 17h30. Puis, en septembre de la même année, 14 élèves se sont inscrits à leurs cours de chinois. Depuis, le nombre des élèves a augmenté sans cesse : une trentaine d'apprenants de 1970 en 1980, plus de quatre-vingt après 1981. Jusqu'à la fin du XX^e siècle, plus de deux cents enfants se sont inscrits à l'École Sun Yat Sen (魏蔣華, 1995). Cependant, à partir de 2011, les élèves ont diminué de 204 à 156 (洪文娟、郭豫惠、黃朝謨、屠德芬、林培茸, 2017). Pendant l'année académique 2018-2019, il y a 153 élèves âgés de 6 à 18 ans. Cette réduction des apprenants peut être attribuée au déménagement des enfants ou à l'échec de leurs études dans leur école belge. Dans ce cas, l'apprentissage du chinois serait une surcharge pour les enfants du point de vue des parents (洪文娟 et al., 2017).

Selon 魏蔣華(1995), l'objectif éducatif de l'école était non seulement enseigner le chinois mais aussi promouvoir la culture chinoise. En 1986, l'École Sun Yat Sen a installé un département primaire, comprenant les classes de la première à la cinquième année, et un département nocturne qui offrait des cours de français pour les émigrés chinois et des cours de chinois pour les adultes. Aussi, des cours de culture, comme la calligraphie et la peinture chinoise, sont organisés. Ensuite, en 1989, le système était plus complet, c'est-à-dire qu'ils ont ajouté la classe pré-primaire (小學預備班), la sixième primaire et la première année du collège (初中一年級). En 1994, le système s'est finalement perfectionné : trois années de collège et la classe spéciale (特別班) pour les apprenants hors âge sont intégrés. Cette organisation des classes était

désormais établie et est utilisée jusqu'à aujourd'hui.

L'objectif éducatif de l'École Sun Yat Sen, d'après 魏蔣華 (1995 : 3), était de

développer cette école en un système complet qui comprend le primaire et le secondaire (...) et offrir aux enfants des émigrés chinois, des commerçants qui travaillent à l'étranger ou des ambassadeurs. Le standard des niveaux de langue équivaut à celui des écoles natives. Le plus idéal est que les enfants émigrés soient capable de s'intégrer dans la classe correspondante des écoles natives. (notre traduction)³¹.

L'objectif était de former les élèves à avoir un niveau de chinois équivalent à celui des enfants natifs. Le chinois est traité comme langue maternelle. Au niveau culturel, selon 郭豫惠 (2017), l'école a pour but de faire connaître l'origine et la culture traditionnelle des élèves. En outre, l'éducation morale du confucianisme jouait un rôle important pour les enseignants ainsi que pour les apprenants ; par exemple, la notion de « vénérer les professeurs et aimer les camarades d'école » (notre traduction)³² devait être catéchisée (郭豫惠, 2017 : 6).

L'École Sun Yat Sen de Belgique est l'institut d'enseignement de chinois ayant la plus longue histoire et la meilleure réputation en Europe grâce aux contributions de l'OCAC (Overseas Community Affairs Commission, 中華民國僑務委員會) et des

³¹ 使本校發展成為健全完整之中、小學系統 (...) 供當地華僑及國人在海外從事商務或駐外人員之子女就讀。其程度與國內學校標準相同，子女返國仍可與國內學校銜接最為理想。

³² 尊敬師長，友愛同學。

enseignants anciens et actuels (洪文娟 et al., 2017, p. 6). Sa particularité consiste en l'enseignement des idéogrammes traditionnels qui attirent les élèves métis ou non d'origine chinoise (郭豫惠, 2017). À part ces cours de langue réguliers, le week-end ils offrent également des activités culturelles et ils encouragent les élèves à passer le TOCFL (Test of Chinese as Foreign Language) et le CCCC (Children's Chinese Competency Certification). Nous les présenterons dans 3.1.2.

3.1.2 Le curriculum de langue et de culture chinoises de l'École Sun Yat Sen

Le classement des élèves de l'École Sun Yat Sen est effectué selon leur âge : la classe pré-primaire pour les enfants de 6 ans, la classe débutante (基礎班) pour les enfants de 7 ans, six années pour les écoliers (小學部), trois années de collégiens (初中部) et une classe spéciale (特別班) pour les apprenants plus âgés mais de niveau moins avancé.

Les matériaux pédagogiques utilisés à l'École Sun Yat Sen ont subi plusieurs modifications. En 2016, la plus grande « réforme » a substitué les matériaux conçus pour les natifs par les livres visant un public allophone.

Avant 2016, dans les classes de collégiens, était utilisé 《初中華文》 (Junior High School Chinese) qui était catégorisé comme un matériau pédagogique pour les natifs (母語教材) (中華民國僑務委員會, 2018). La didactique s'appuyait sur la lecture de la littérature chinoise, comme les histoires folkloriques et des fêtes traditionnelles, afin d'« intégrer la bonne éducation culturelle et morale dans la lecture pour que l'enseignement de langue effectue la mission du passage de la culture. » (notre

traduction)³³ (金榮華, 2011, p. ii). Ils ont aussi appliqué la série de 《新版實用視聽華語》(Practical audio-visual Chinese) qui focalisait sur la compétence de communication en tant que matériau supplémentaire (洪文娟 et al., 2017). Le curriculum avait pour objectif d'abord la formation de l'identité culturelle chinoise et secondairement l'aptitude orale de la langue cible.

Ensuite, à partir de l'année académique 2016, après une réunion des professeurs, la série de 《Hello 華語》(Hello Huayu) pour le CLS (Chinois Langue Seconde), qui était offerte gratuitement par l'OCAC à l'École Sun Yat Sen, a remplacé celle d'avant. D'après 康軒文教集團 (2017), la conception de ce matériau se réfère aux cinq compétences répertoriées dans US National Standards for Foreign Language Learning, c'est-à-dire la communication, les cultures, les connexions, les comparaisons et les communautés, et au CECR. Au lieu de se centrer sur la littérature, l'enseignement est orienté vers la formation des quatre habiletés des apprenants. Le chinois n'est plus traité comme langue maternelle mais comme langue seconde.

À part des cours réguliers, l'École Sun Yat Sen organise également des cours et des activités de culture chinoise traditionnelle.

Premièrement, selon 魏蔣華 et al. (1995), l'École Sun Yat Sen en tant que CLSH (centre de loisirs éducatif sans hébergement) organisait des colonies de vacances pour les élèves et la participation des enfants « extérieurs », c'est-à-dire ceux qui ne s'étaient pas inscrits à l'école, était permise. Avec une prise en charge obligatoire des

³³ 寓優良文化及品格教育於其中，使語文教育兼負傳承文化內涵之使命。

enseignants de l'école, plusieurs activités sont organisées pour la transmission et la promotion de la culture chinoise traditionnelle, par exemple : la calligraphie, le papier découpé chinois, le kungfu, le diabololo (扯鈴), le théâtre d'ombres (皮影戲) et les arts martiaux (武術).

Deuxièmement, le « garden-party » (園遊會) est organisé par l'association des parents tous les deux ans. En 2015, notamment, en vue de fêter le cinquantième anniversaire de l'école, le garden-party a eu lieu au Conservatoire Royal de Musique de Bruxelles et des « concours de la fête de culture » (文化節競賽) ont été organisés pour les écoliers, y compris les concours d'orthographe (拼字比賽), de connaissance des caractères (辨字比賽), de lecture à voix haute (朗讀比賽) et de storytelling (說故事比賽). Ces activités offrent une occasion aux élèves de pratiquer leur chinois hors classe.

Finalement, à partir de 2010, le TOCFL, l'examen du diplôme d'études en langue chinoise, n'avait lieu qu'à l'École Sun Yat Sen en Belgique. Puis, en 2014, l'école s'est aussi engagée dans la prise de charge du CCCC pour les enfants entre 7 et 12 ans. Ces examens sont constitués de deux parties : la compréhension écrite et orale. Le TOCFL et le CCCC certifient les niveaux de langue selon une échelle basée sur le CECR comme le montre le tableau 3 ci-dessous. L'école encourage leurs élèves à y participer pour connaître le résultat de leur apprentissage. Selon 洪文娟 et al. (2017), 23 personnes se sont inscrites au TOCFL en 2015, dont 7 l'ont échoué en raison de la faiblesse de la compréhension écrite.

CECR	TOCFL	Lexique	CCCC	Lexique
C2	精通級	Plus de 8000 mots		
C1	流利級	8000 mots		
B2	高階級	5000 mots		
B1	進階級	2500 mots		
A2	基礎級	1000 mots	茁壯級	1100 mots
A1	入門級	500 mots	成長級	700 mots
			萌芽級	400 mots

Tableau 3 : *comparaison des niveaux de langue du CECR, du TOCFL et du CCCC*

3.1.3 Le public apprenant des niveaux de chinois A2 et B1

Le public qui a participé au cours proposé est constitué de 19 élèves, dont 8 de la première année du collège, 7 de la deuxième année et 4 de la troisième année. Une élève de niveau plus avancé est partie avant la fin du cours pour une raison privée. L'âge de ces élèves varie de 12 à 18 ans. Nous avons eu l'occasion d'aller à l'École Sun Yat Sen pour l'observation de leur cours régulier, et nous avons constaté que les apprenants comprenaient bien tout ce que disaient les professeurs, même qu'ils parlaient avec l'accent taïwanais et à vitesse normale.

Selon notre enquête au début du cours proposé, la raison pour laquelle les élèves apprennent le chinois est surtout liée à leur famille. Nous divisons leur motivation pour l'apprentissage du chinois en cinq catégories : le contact natal dans une région sinophone, l'identité chinoise, la langue maternelle, le besoin de communication avec

la famille et l'objectif pratique pour l'avenir. Certains apprenants ont plus d'une motivation pour apprendre le chinois.

En premier lieu, un élève de 12 ans a confirmé qu'il avait vécu à Pékin et que, après avoir déménagé en Belgique avec ses parents français, il est venu apprendre le chinois à l'École Sun Yat Sen pour ne pas oublier la langue. Aussi, deux autres élèves partageaient la même raison mais la différence était qu'elles avaient vécu à Taïwan. Ces apprenants, ayant le chinois comme une des langues parlées dans leur plus jeune âge, continuent l'étude du chinois pour garder leur contact natal avec la sinophonie.

En deuxième lieu, deux élèves ont déclaré qu'ils étaient Chinois. D'après un de ces deux élèves, en tant que Chinois il fallait avoir des connaissances basiques en langue chinoise. Une autre élève a confirmé que ses parents étaient Chinois sans indiquer sa propre « nationalité ». Elle parlait cantonais en famille. Avec une telle identité nationale et culturelle, soit de l'élève soit des parents de l'apprenant, ils s'engageaient dans l'apprentissage de leur « langue maternelle ».

En troisième lieu, une élève a dit que le chinois était sa langue maternelle. Dans la famille, elle parlait chinois avec ses parents depuis l'enfance. Ils voulaient qu'elle apprenne la langue à l'École Sun Yat Sen pour s'améliorer.

En quatrième lieu, neuf élèves ont mis l'accent sur la communication avec la famille. Ils avaient besoin de parler chinois non seulement avec leurs parents mais aussi les grands-parents des deux côtés. Cependant, en général, c'était les parents qui les poussaient à apprendre le chinois. Autrement dit, il était possible que les élèves n'aient pas autant de volonté que leurs parents. En effet, pendant cette enquête, huit élèves ont utilisé le verbe « forcer », attribué aux parents, pour expliquer pourquoi ils apprenaient

le chinois.

En dernier lieu, cinq élèves ont mentionné l'utilité du chinois pour chercher un travail dans le futur. Cela constituait une motivation supplémentaire, s'ajoutant à d'autres raisons. En outre, une élève a évoqué l'utilisation possible du chinois pour voyager, ce qui était également une motivation supplémentaire en plus que son identité chinoise.

Synthétiquement, ces apprenants sont motivés par soit leur origine sinophone ou leur contact avec la sinophonie, soit l'utilité du chinois dans le domaine professionnel. Ainsi, leur besoin dans la formation se centre sur la compétence de communication, afin d'avoir une conversation « réussie » avec les membres de famille, les amis, les collègues, etc. Dans ce cas, le besoin exprimé porte non seulement sur la maîtrise du chinois mais aussi sur une aptitude interculturelle puisque l'élève lui-même en tant que porteur d'une ou plusieurs cultures établit un lien avec une autre personne appartenant à d'autres cultures. Selon Abdallah-Pretceille (2003, p. 78), « les contacts ne suffisaient pas pour garantir une meilleure connaissance et une meilleure acceptation d'autrui ». Par conséquent, ce dont les apprenants ont vraiment besoin ne serait pas des contacts en chinois avec les autres mais la formation d'interculturel qui les valide.

Quant aux compétences des niveaux A2 et B1 en chinois des apprenants, nous faisons référence aux explications de 國家華語測驗推動工作委員會 et présenterons le tableau 4 qui décrit les quatre habiletés de ces deux niveaux ci-dessous.

		Le niveau A2 (基礎級)	Le niveau B1 (進階級)
La compréhension	orale	Peut comprendre et saisir le message principal d'un discours court avec la clarté et la vitesse lente de la langue.	Peut comprendre le message principal et les détails importants d'un discours à propos des thèmes familiers, comme le travail, les études ou les loisirs, et avec l'articulation claire et standard du locuteur.
	écrite	Peut comprendre un article court qui contient le vocabulaire du quotidien ou le lexique commun du travail.	Peut comprendre l'article à propos du centre d'intérêt ou relatif à sa profession avec le style narratif et simple comme prémisse.
La production	orale	1. Peut décrire les affaires et les routines quotidiennes familières en utilisant des phrases simples. 2. Peut décrire brièvement le contenu d'un court-métrage.	1. Peut décrire de manière directe et cohérente les expériences personnelles et les sentiments, le rêve, le souhait ou les incidents réels ou fictifs. 2. Peut présenter un projet ou une affaire de manière systématique ; peut se raisonner avec un argument schématique.
	écrite	Peut écrire un mail bref en utilisant des connecteurs simples et exprimer une demande immédiate, par exemple : le remerciement, les excuses, l'invitation, etc.	Peut écrire un mail personnel qui transmet un message privée en décrivant des expériences, des sentiments, des incidents, etc.

Le tableau 4 : les quatre habiletés des niveaux A2 et B1 du chinois.

Les compétences des niveaux A2 et B1 décrites par 國家華語測驗推動工作委員會 ne concernent que les aptitudes personnelles sans indiquer l'attitude interculturelle vis-à-vis des autres. Pour être plus précis dans la description des compétences de communication, nous nous appuyons également sur les aptitudes et savoir-faire interculturels et sur la grille de la correction sociolinguistique proposés par le Conseil de l'Europe (2003).

Tout d'abord, les savoirs (ou connaissance déclarative), comme les savoirs académiques, sont fondamentaux à la communication interculturelle, par exemple : les valeurs et les croyances communes d'un groupe culturel. Ayant ces connaissances, il faut aussi la prise de conscience interculturelle qui « englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux » (Conseil de l'Europe, 2003, p. 83). Autrement dit, les apprenants qui maîtrisent les compétences interculturelles connaissent non seulement les cultures mais aussi les représentations possédées par les autres. À part ces savoirs, il s'agit également de « la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes [« le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible »] » (*Ibid.*). Ainsi, d'après le Conseil de l'Europe (2003, p. 84), les apprenants doivent avoir les aptitudes et savoir-faire interculturels suivant :

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère.
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture.
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels.
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.

En outre, pour les apprenants des niveaux A2 et B1, un étalonnage des niveaux de compétence sociolinguistique est conseillé par le Conseil de l'Europe (2003, p. 95).

Nous le présentons ci-dessous :

i. Le niveau A2 :

Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base telles que l'échange d'information et la demande et exprimer simplement une idée et une opinion.

Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base.

Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre.

ii. Le niveau B1 :

Peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre.

Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée.

Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices.

Sur la base de ces indications des compétences linguistiques, sociolinguistiques et interculturelles, la formation du chinois, dans notre cas, ne vise plus l'enseignement des

cultures ou à la promotion de la culture chinoise, mais le travail sur la gestion des cultures de soi et d'autrui ainsi que sur les représentations. Vu que les motivations d'apprendre le chinois des apprenants de l'École Sun Yat Sen se focalisent sur la communication, nous estimons qu'il leur faudra un curriculum qui corresponde à leurs besoins, c'est-à-dire une formation conçue en fonction de l'éducation multiculturelle qui s'appuie sur la réforme des matériaux pédagogiques, et de la pédagogie interculturelle qui aide à maîtriser les compétences interculturelles. Dans 3.2, nous expliquerons notre conception du cours dont l'objectif est de répondre à la demande d'une telle formation.

3.2 Les cours du CLE proposés introduisant la culture aborigène Paiwan

3.2.1 La conception du cours : les principes et le déroulement

Le cours du CLE que nous proposons a un double objectif : d'une part, nous visons à former les compétences interculturelles des élèves en travaillant sur leurs représentations pour qu'ils puissent s'adapter à notre monde diversifié ; d'autre part, grâce à leur acquis de compétences interculturelles, ils arriveront à mieux communiquer avec les autres et à avoir une attitude plus positive vis-à-vis de leur propre culture et de celle des autres. Ainsi, les notions principales de la conception de ce cours seront « l'altérité » et « la diversité ».

Comme présenté dans la figure 2 dans la page suivante, il s'agit de nous engager à stimuler la prise de conscience de l'altérité entre ces trois éléments : l'élève, la culture sinophone et la culture aborigène Paiwan. Autrement dit, nous travaillerons sur les « flèches », les différences entre eux, au lieu de montrer seulement les faits culturels de la sinophonie et de la communauté Paiwan. En outre, cette démarche comprend

également un travail sur soi puisque l'élève est lui-même porteur de culture et qu'il lui faut acquérir de nouvelles connaissances ou générer de nouvelles représentations. Selon Abdallah-Pretceille (1996, p. 158), « la reconnaissance d'autrui passe par l'acceptation de soi et réciproquement, encore faut-il que le Moi soit lui-même l'objet d'une véritable reconnaissance en tant qu'un parmi le multiple ». Par conséquent, nous trouvons qu'il est aussi nécessaire de guider les élèves dans la perception, l'observation et l'acceptation de soi.

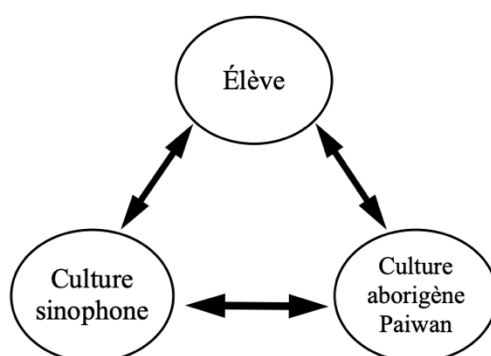


Figure 4 : *La notion de l'altérité entre les trois éléments interculturels du cours proposé.*

L'autre notion de base du cours que nous avons proposé consiste en la diversité culturelle. Étant donné que, selon 劉美惠 (2016), l'éducation multiculturelle a pour objectif d'éliminer l'égocentrisme dans la conception du curriculum et de présenter les perspectives différentes basé sur le fait de la diversité culturelle dans la société, et qu'ensuite, d'après Abdallah-Pretceille (1996), la pédagogie interculturelle, en tant que démarche au lieu d'une nouvelle discipline pédagogique, cherche à établir une attitude positive des élèves vis-à-vis de leur propre culture, de celle des autres et de l'existence des convergences entre soi et autrui, l'importance de la perception de la diversité culturelle est bien démontrée. Ces chercheurs se consacrent à la recherche des méthodes en vue de construire un environnement éducatif plus agréable pour tout le monde et afin d'améliorer la communication interculturelle. Plus précisément, afin que l'on s'entende

bien malgré toutes les différences, l'apprentissage du respect et de l'acceptation de la diversité culturelle est nécessaire.

Les compétences visées de notre cours consistent en la décentration et la distanciation. Comme nous l'avons décrit dans le chapitre précédent, elles sont les compétences essentielles pour la construction de bons contacts interculturels. Il s'agit de travailler sur les représentations théoriques et pratiques des élèves et de faire apercevoir celles des autres. Avec ces démarches interculturelles, les apprenants prennent petit à petit conscience de leur propre système de référence et du déplacement de perspective. Pourtant, on n'est pas doté de ces aptitudes depuis la naissance. Il faut donc « un apprentissage systématisé et objectif » (Abdallah-Pretceille, 2003 p. 83). Ainsi, nous proposons ici un cours du CLE qui vise à former ces deux compétences en intégrant la littérature aborigène Paiwan dans la lecture.

La structure de base se divise en trois étapes : la stimulation de la prise de conscience des représentations, les travaux sur les représentations et la compréhension de la diversité culturelle.

Tout d'abord, nous exploiterons la technique du blason présentée par Abdallah-Pretceille (2003, p. 87). Nous posons quatre questions aux apprenants pour qu'ils puissent connaître leur propre système de référence. Nous nous centrons sur la notion sur la sinophonie :

- i. Ce que je pense de la sinophonie.
- ii. Ce que je pense des non-sinophones.
- iii. Ce que je crois que les autres pensent de la sinophonie.
- iv. Ce que j'aimerais que les autres pensent de la sinophonie.

Afin que les élèves soient capables de mieux décrire leurs représentations, nous leur avons permis de répondre comme ils le préféraient, par exemple : des mots-clés, des dessins, de petites phrases, etc. Même si c'est un cours de chinois, l'objectif n'est pas d'examiner leur niveau de langue mais d'exiger la réflexion et de faire voir leur représentation de façon décentrée. En outre, nous utiliserons le « mind map » (心智圖)³⁴ pour visualiser leur pensée. En même temps, nous encouragerons les élèves à s'engager dans la production sur le papier mais ne les forcerons pas car, d'une part il est possible que l'élève n'ait aucune idée, d'autre part il n'était pas nécessaire de donner du stress supplémentaire, qui allait probablement les influencer.

Ensuite, la deuxième étape est constituée de trois tâches : l'auto-perception et l'auto-observation, la connaissance des différences entre soi et autrui et l'analyse des rapports entre ces différences. Nous effectuerons ces tâches dans le parcours de la lecture des légendes et des discussions sur le texte ainsi que sur les représentations émergées ou produites. En plus, à part le travail du système de référence de soi, il convient d'exploiter également la relativisation des systèmes différents. Ainsi, les élèves arriveront à prendre conscience de leur propre point de vue et celui des autres, ce qui fait partie de l'entraînement de la décentration et de la distanciation selon Abdallah-Pretceille (2003).

Enfin, après tout travail réalisé dans ce cours, les notions de l'altérité et de la diversité seront formées dans le système cognitif des élèves. Grâce à ces compétences interculturelles acquises pendant le cours, les apprenants auront une attitude plus positive vis-à-vis des cultures et pourront donc mieux communiquer avec les autres dans un contexte hétérogène, ce qui correspond aux objectifs de nos cadres théoriques.

³⁴ Nous aborderons le mind map à la page p. 116.

3.2.2 La rédaction des matériaux pédagogiques : l'adaptation des légendes

Pour une éducation multiculturelle dont l'un des objectifs est de présenter les perspectives des populations minoritaires, il convient de faire lire des textes écrits par elles (Banks & Banks, 2011). En outre, selon Anca Gâță (2014, p. 74), les documents authentiques, après avoir été sélectionnés pour l'utilisation dans le milieu pédagogique ou didactique, permettent de « faire fusionner l'enseignement-apprentissage du vocabulaire, de la civilisation, de la grammaire et des expressions pragmatiquement déterminées ». Au niveau culturel, il peut être pertinent d'employer les documents authentiques pour « l'enseignement de la civilisation et des spécificités culturelles » (*Ibid.*, p. 75). Dans ce cours de culture Paiwan, nous proposons d'exploiter des documents authentiques et un semi-authentique en tant que matériaux pédagogiques, c'est-à-dire les légendes que nous avons analysées dans 1.3.3.

Selon 林安琪 (2014 : 23), la conception des matériaux pédagogiques du CLE doit garder plusieurs caractéristiques dans les dimensions linguistique et didactique :

- i. Pertinente (針對性) : le matériel pédagogique doit convenir aux apprenants et au type d'enseignement.
- ii. Pragmatique (實用性) : le matériel pédagogique doit répondre aux besoins d'apprentissage des apprenants et d'enseignement du formateur.
- iii. Communicative (交際性) : le matériel pédagogique doit permettre de former les compétences de communication ou de les améliorer.

- iv. Cognitive (知識性) : par l'étude du matériau, les apprenants peuvent non seulement apprendre la langue mais aussi obtenir de nouvelles connaissances.
- v. Ludique (趣味性) : le matériau pédagogique doit être capable de provoquer l'intérêt des apprenants.
- vi. Scientifique (科學性) : la langue du matériau doit être dans le cadre standard de la langue cible et se baser sur les modes d'apprentissage et d'enseignement.
- vii. Particulière (特色) : le matériau pédagogique doit être différent de ceux qui ont été rédigés dans le passé.

En outre, 李泉 (2011) a indiqué que les matériaux pédagogiques culturels du CLE étaient caractérisés par deux idéologies qu'il fallait éviter : le déploiement (展示) et la promotion (弘揚). Le déploiement implique la présentation des particularités culturelles chinoises et la mise de l'accent sur l'unicité de la civilisation chinoise, ce qui peut renforcer les stéréotypes. La promotion est une propagande de « la longue histoire, la civilisation magnifique, la culture unique et le beau paysage de la Chine » (notre traduction)³⁵ (李泉, 2011 : 395). Cette tentative de promouvoir la culture, d'après le chercheur, peut plus ou moins stimuler des ressentiments chez les apprenants. Ainsi, dans la conception des matériaux pédagogiques, sur le plan du contenu et de la langue, il convient de correspondre aux caractéristiques proposées par 林安琪 (2014) et, sur le plan culturel, d'éviter les deux attitudes sino-centristes en vue d'optimiser l'apprentissage.

³⁵ 中國悠久的歷史、燦爛的文明、獨特的文化，乃至秀美的山川。

La rédaction des matériaux pédagogiques se divise en trois étapes : la préparation (籌備階段), le développement (發展階段) et le perfectionnement (後續完善階段) (林安琪, 2014). La préparation de la rédaction reflète l'étude des théories, la connaissance de l'environnement et l'analyse des apprenants. Le développement désigne la construction du curriculum, la rédaction ou l'adaptation du matériel pédagogique et la conception des exercices et des évaluations. Le perfectionnement comprend la mise en page et la production du matériel et les modifications.

Ci-dessous, le tableau 5 présentera notre plan de la conception du cours proposé basé sur le modèle de 林安琪 (2014). Pourtant, pour l'adaptation de « La divinité du soleil » et de « L'amour d'un prince paon », nous garderons la partie principale corrélée à la notion du système féodal et à l'importance du soleil. En outre, nous ferons référence à 華語八千詞表(8000 Chinese Words) (國家華語測驗推動工作委員會, 2018) afin d'examiner la pertinence du vocabulaire dans les textes. Quant à l'adaptation de « Les deux hiboux », nous garderons les discours directs dans le texte originel et, pour le développement du synopsis, nous ajouterons des dialogues convenant au niveau de langue des élèves et présentant ce qui se passe.

Étape	Contenu
La préparation	i. L'étude des théories : • L'éducation multiculturelle • La pédagogie interculturelle • La didactique du CLE ii. La connaissance de l'environnement : • La visite à l'École Sun Yat Sen (pour connaître

	le dispositif disponible, comme la projection, l'ordinateur, la connexion Internet, etc.) • L'observation du cours de chinois (pour connaître le mode d'enseignement, les matériaux pédagogiques de l'école, les horaires, etc.) • L'interview avec le directeur ou le renseignement à propos de l'école. iii. L'analyse des apprenants : • L'âge. • Le niveau de langue. • Le mode d'apprentissage. • La motivation de l'apprentissage du chinois.
Le développement	i. La construction du curriculum : • Connaître les besoins des apprenants. • Déterminer les compétences auxquelles nous souhaitons former. • Concevoir trois modules d'enseignements en fonction des compétences et des textes. ii. La rédaction ou l'adaptation du matériel pédagogique : • Adapter les textes à employer dans le cours : « La divinité du soleil » et « L'amour d'un prince paon ». • Rédiger la pièce de théâtre basé sur le texte authentique de l'histoire « Les deux hiboux ».

	iii. La conception des exercices et des évaluations : • Répertorier les questions à poser dans chaque module d'enseignement. • Concevoir des exercices opérationnels pour la formation des compétences. • Rédiger un questionnaire pour l'évaluation de l'enseignement.
Le perfectionnement	i. La production des matériaux pédagogiques finaux : • Mettre en page les textes avec une bonne police d'écriture et avec des dessins. • Relire les textes pour l'orthographe parfaite. • Relire les consignes des exercices et le questionnaire pour vérifier la clarté et l'orthographe parfaite.

Tableau 5 : *le processus de toute conception du cours.*

3.2.3 Les modules didactiques : l'enseignement de la compréhension écrite, les exercices et l'attitude de l'enseignant

Avec les trois légendes adaptées selon l'objectif de notre cours et le niveau de langue des élèves, nous proposons trois modules didactiques de la lecture pour chaque partie de la compréhension écrite : le cercle de lecture, l'étayage par l'enseignant et le jeu de rôle. Les principes s'appuient sur les contacts entre les personnes d'appartenances culturelles différentes car la pédagogie interculturelle « se construit et se développe dans la confrontation, l'expérience et l'analyse » (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 159).

En premier lieu, pour les légendes de l'origine des Paiwan, nous exploiterons le cercle de lecture : les apprenants seront divisés en petits groupes et désignés à lire un des trois extraits. La division ne sera pas effectuée au hasard. Comme ils ont des niveaux de langue différents, il conviendrait d'avoir des membres plus avancés et aussi des intermédiaires dans le même groupe. Cette démarche a une double fonction : d'une part les élèves avancés pourront aider les autres en utilisant la langue cible, d'autre part ils se trouvent dans un environnement hétérogène et apprennent à s'entendre avec les autres. Les questions proposées en chinois figurent dans l'annexe 2 et sont listées en français ci-dessous :

- De quoi s'agit-il dans ce récit ?
- Qui sont les personnages du récit ?
- Quand et où s'est-il passé ce récit ?
- Selon ce récit, quelles sont les particularités culturelles de la société traditionnelle de Paiwan ?
- Est-ce le même système social dans l'antiquité chinoise ou occidentale ?
- Est-ce qu'il y a aussi d'autres sociétés qui ont un système similaire ? Où sont-elles ?
- Connaissez-vous d'autres récits qui parlent de l'origine des humains ? Racontez-les !

En second lieu, vu que le texte de « L'amour d'un prince paon » est plus compliqué au niveau de syntaxe et de vocabulaire, nous emploierons la méthode de l'étayage par l'enseignant. Autrement dit, l'enseignant dirigera la progression de la compréhension écrite en expliquant le vocabulaire et le sens des phrases pas à pas. Aussi, à la fin de la lecture, des questions sur le texte seront posées en vue d'examiner si les élèves le

comprennent. Ce sera un travail individuel. Pourtant, pour la dimension culturelle, nous proposerons aussi des questions à poser comme répertoriées ci-dessous. À travers une discussion en classe après coup, nous ne négligerons pas la formation des compétences interculturelles dans cette partie.

i. Questions concernant la compréhension écrite :

- Quels sont les personnages principaux dans ce récit ?
- Dans quelle couche sociale se trouvent-ils ?
- Qu'explique-il ce récit ?
- Quelle est la signification spéciale des perles de verre ? Qui peut les posséder ?

ii. Questions pour la discussion sur la culture :

- Quelles sont les similitudes des personnages de ce récit et ceux des premiers récits ?
- Quelles sont les particularités culturelles de la société traditionnelles de Paiwan selon ce récit ? Sont-elles pareilles à celles des premiers textes ?
- Dans ce récit, constatez-vous des influences de la culture chinoise sur les Paiwan ? Justifiez-les !
- Selon des études, il est possible que le prince paon soit Européen. Devinez sa nationalité !

En dernier lieu, nous réaliserons un jeu de rôle pour le récit de « Les deux hiboux », dont nous avons expliqué l'adaptation du texte dans 3.2.2. D'abord, les élèves divisés en groupes de 4 ou 5 choisissent un personnage et s'entraînent à lire les phrases à voix haute. Puis, ils jouent respectivement une partie de la pièce devant la classe. Enfin, nous aurons une discussion sur le scénario et nous travaillerons sur la dimension culturelle de cette section d'enseignement. Aussi, nous lierons cette pièce de théâtre avec les

textes précédents pour qu'ils voient la culture Paiwan traditionnelle plus complète car les premiers textes ne parlent que de la noblesse. En plus, la discussion sur les représentations des animaux sera un exercice de décentration et de la distanciation puisqu'elle exige l'auto-observation et l'hétéro-observation. Les questions sont listées ci-dessous :

i. Questions concernant la compréhension écrite :

-De quoi s'agit-il dans ce récit?

-Qui sont les personnages principaux ? Comment sont-ils ?

-Qu'est-il arrivé à ces personnages ?

ii. Questions pour la discussion sur la culture :

-Quels sont les messages que l'auteur voulait donner aux lecteurs ?

-La morale transmise est-elle partagée avec votre culture ? Sinon, quelle est votre valeur ?

-Quelles sont les images des animaux dans cette pièce de théâtre ? Sont-elles similaires ou différentes de vos représentations ?

-Si vous étiez les frères, quel animal deviendriez-vous ? Pourquoi ?

Quant aux activités du cours, nous lancerons des discussions entre les élèves pour produire des confrontations culturelles et la relativisation des représentations. Les sujets à discuter concernent la comparaison des cultures, individuelles ou collectives. Les groupes de discussion seront également constitués par des élèves de niveaux de langue et d'âges différents, ce qui d'une part favorisera l'acquisition de la langue grâce aux échanges d'idées des individus d'appartenances convergentes, d'autre part cela formera la compétence interculturelle de la décentration par l'écoute des opinions des autres sans avoir des préjugés. Après trois parties plus actives du cours, comme le cercle de

lecture et la discussion suivant le deuxième texte et le jeu de rôle, nous aurons une discussion finale avec toute la classe afin que chaque groupe prenne conscience des opinions des autres.

En outre, nous proposons un « exercice sur la ponctuation » en chinois pour le récit de « L'amour d'un prince paon ». Étant donné que cette langue est caractérisée par les idéogrammes et que, sans ponctuations, les phrases peuvent être interprétées de façon complètement différente, nous trouvons que cet exercice permettra aux apprenants de non seulement de pratiquer le chinois mais aussi d'interpréter les phrases de leur propre façon. En plus, nous contextualiserons cet exercice avec la participation des élèves dans le récit. Les consignes et l'exercice sont présentés ci-dessous :

- i. Le chef ne voulait pas que sa fille se marie avec le prince paon en raison d'une lettre écrite par cet étranger. Voici la lettre originelle, comment la « ponctuez »-vous pour le prince ?

女兒交給我每日洗衣刺繡不用真情真意對待呵護不得省³⁶

- ii. Après le mariage, Mulidan a écrit une autre lettre au chef. Si vous étiez lui, vous seriez joyeux ou en colère ?

女兒的生活好痛苦也沒有糧食多病少獵得豬魚祭祀無憂³⁷

³⁶ Les deux versions possibles traduites en français :

- i. « Confiez-moi votre fille, elle devra faire les linges et la broderie tous les jours. Je ne la traiterai pas avec la sincérité et je ne la protégerai non plus. C'est tout simple ! »
- ii. « Confiez-moi votre fille, chaque jour, elle n'aura pas besoin de faire les linges ni la broderie. Je la traiterai avec toute mon sincérité et je n'omettrai jamais de la protéger. »

³⁷ Les deux versions possibles traduites en français :

- i. « La vie de la fille est très douloureuse. Il n'y a pas de nourritures mais plusieurs maladies. On n'a pas obtenu pendant la chasse des sangliers et des poissons, ce qui rend difficile d'offrir des sacrifices aux ancêtres. Je m'inquiète ! »
- ii. « La vie de la fille est bonne. Il n'y a aucune souffrance. Nous avons des récoltes abondantes et nous n'avons pas beaucoup de maladie. On a obtenu des sangliers et des poissons grâce à la chasse. Ainsi aucun souci pour les rituels ! »

Finalement, concernant l'attitude de l'enseignant dans une classe hétérogène, il convient d'examiner ses propres aptitudes interculturelles. En effet, pour 李紅 (1998), les enseignants « doivent maintenir à tout instant une conscience claire de la coexistence des convergences dans les enseignements de cultures. » (notre traduction)³⁸ (cité dans 彭妮絲, 2013b : 24). La pédagogie interculturelle, pour les formateurs, est plutôt une démarche qu'une nouvelle discipline à maîtriser. L'objectif des cours de cultures ne concerne pas la fourniture des faits culturels car les études des cultures ne garantissent pas de succès en formation des compétences interculturelles (Abdallah-Pretceille, 1996). En revanche, l'objectif consiste en l'apprentissage du dégagement de l'égoïsme et, pour concevoir un curriculum interculturel, il faudrait que l'enseignant lui-même maîtrise le déplacement des points de vue et qu'il sache exploiter des démarches différentes en vue d'entraîner les élèves et de les aider à acquérir les compétences interculturelles.

3.2.4 L'évaluation des élèves et de l'enseignant : la compréhension culturelle et la compétence interculturelle

Dans la conception de notre cours, nous visons à former les compétences interculturelles, comme la décentration et la distanciation, des élèves. La lecture des légendes et les activités proposées se basent sur le travail des représentations pour que les élèves puissent apprendre à se décentrer et à prendre conscience de l'altérité et la diversité. Ainsi, l'évaluation aura pour objectif d'examiner l'apprentissage ou l'amélioration de ces compétences. En outre, nous réaliserons un questionnaire qui pourrait montrer l'opinion des élèves et leur progression dans la notion d'interculturel

³⁸ 在文化教學中應時刻保持清醒的多元共生意識。

et de la sinophonie grâce à cette séance pédagogique.

Tout d'abord, nous emploierons le « mind map » (心智圖) pour l'élaboration de la notion de la sinophonie des apprenants au début et à la fin du cours. Ceci sera un travail combiné avec la technique du blason que nous avons évoqué dans 3.2.1.

Le « mind map », proposé initialement par Tony Buzan dans les années 1970, est un outil qui facilite la mémorisation, la lecture et la créativité (許麗齡、章美英、謝素英，2008). La technique du « mind mapping » (心智繪圖) correspond au fonctionnement du cerveau, c'est-à-dire la pensée radiante (radiant thinking, 放射性思考), et aide à visualiser ainsi qu'à organiser les concepts segmentaires sur un sujet désigné (Kolp, 2009). En plus, d'après 許麗齡 et al. (2008), la création d'un mind map est un processus d'association d'idées et d'élaboration d'une image globale à partir d'une notion de base grâce à l'utilisation des signes, des couleurs, des dessins, des mots-clés, etc., ce qui reflète la particularité de mentalité personnelle de chaque individu. 張本幸 (2012) a davantage confirmé que le mind mapping est caractérisé par la stratification des idées et qu'il peut donc aider à systématiser les pensées et les rapports entre elles.

Ainsi, la construction d'un mind map individuel pour la notion de la sinophonie apparaît pertinente par ses caractéristiques comme la visualisation d'un plan cognitif, la schématisation des pensées et la particularisation de la manière de présenter. Comme nous exploiterons les quatre « blasons » pour connaître les représentations de la sinophonie de soi et d'autrui, la visualisation sur papier aidera à d'une part faire émerger

les représentations, d'autre part à distancier de son propre point de vue et à se décentrer vis-à-vis des opinions des autres. La schématisation facilitera l'organisation des idées et, plus essentiellement, la comparaison des représentations de soi et d'autrui, ce qui fait partie de l'appréhension des différences et de la notion d'interculturel. La particularisation indique le style personnel de chaque élève dans l'élaboration de son propre mind map. Les apprenants auront leur « œuvre » unique sur le plan du contenu, de la présentation, de l'utilisation des couleurs et des signes, etc. Cela favorisera la manifestation de l'altérité entre eux et la diversité de toute la classe.

Quant à la manière d'exploitation, selon 張本幸 (2012), le mind map pourra être un outil pratique pour l'enseignant ainsi que pour les élèves. Dans l'introduction d'un nouveau concept, le mind map servira de guide pour l'association des connaissances préalables et nouvelles. En outre, pour l'évaluation de l'apprentissage d'une ou plusieurs nouvelles notions enseignées, la complétude d'un mind map reflétera combien et comment les apprenants auraient compris. Enfin, ceci pourra montrer le résultat de l'apprentissage des élèves. En tant que démarche pour travailler sur la production, la comparaison et la prise de conscience des représentations et pour présenter les idées et le résultat de l'apprentissage, le mind map nous apparaît opérationnel dans ce cours sur la compréhension de l'altérité et de la diversité culturelle dans la classe et de la sinophonie. Pourtant, il est à noter que la langue utilisée pour la création de ce mind map ne sera pas déterminée. Autrement dit, afin que les apprenants puissent présenter plus aisément leurs pensées, nous accepterons les mind maps en anglais, en français et en chinois. Ce seront les élèves qui décideront en quelle langue écrire sans aucune pression.

Deuxièmement, nous concevrons un questionnaire pour collecter l'avis des apprenants concernant ce cours. Les questions sont divisées en trois catégories : la connaissance de la sinophonie, les compétences interculturelles et l'évaluation du cours. Les indicateurs sont de 1 à 5. Le degré d'adhésion de l'élève sur la définition proposée varie selon le chiffre. Cette enquête sera effectuée une seule fois à la fin du cours. L'exemplaire de ce questionnaire figure dans l'annexe 3. Ci-dessous, nous présenterons notre méthode de conception de chaque catégorie.

i. La connaissance de la sinophonie (de la question 1 à 13)

Comme l'objectif du cours consiste en connaître la diversité culturelle dans la sinophonie, les questions sont relatives à la pluralité culturelle, langagière ou ethnique dans le monde sinophone. Nous l'aborderons par deux perspectives : globale et spécifiquement taïwanaise. Plus précisément, les élèves doivent savoir eux-mêmes à quel point ils comprennent la diversité de la sinophonie et s'ils ont progressé dans cette compréhension après le cours. Sur le plan culturel, la sinophonie, en tant qu'ensemble de gens parlant chinois qui ont des appartenances différentes culturelles, n'est pas exclusive et réservée à la culture dite « chinoise ». Nous visons à faire voir cette notion aux élèves pendant le cours.

Sur le plan langagier, ils sont censés savoir qu'il existe plusieurs variantes différentes de la langue chinoise autre que le chinois standard de Chine et qu'il y a deux autres pays dont le chinois fait partie des langues officielles (Singapour et la Malaisie).

Sur le plan ethnique, enfin, nous nous appuyons sur la participation des communautés non Han dans la sinophonie, par exemple les aborigènes taïwanais Paiwan.

En outre, nous séparerons les définitions en deux parties : avant et après le cours, en vue de voir s'ils trouvent que le cours leur permet de construire une meilleure compréhension culturelle de la sinophonie.

ii. Les compétences interculturelles (de la question 14 à 23)

D'abord, la question 14 vise à connaître l'avis des élèves sur la technique du blason.

Ensuite, de la question 15 à la 19, nous nous focalisons sur l'exploitation des textes adaptés. Les définitions concernent le fonctionnement des textes et les questions posées pour aider la compréhension des récits.

Enfin, de la question 20 à la 23, il s'agit d'examiner la formation interculturelle du cours. Nous partons de la distanciation, la décentration, la relativisation des points de vue et l'attitude positive vis-à-vis des cultures.

iii. L'évaluation du cours

Dans cette partie, nous voudrions que les apprenants évaluent l'efficacité des exercices proposés et l'attitude de l'enseignant.

Les questions 24 et 25 se centrent sur l'exercice sur la ponctuation qui vise à stimuler la prise de conscience des perspectives différentes et les changements de point de vue. Les questions 26 et 27 concernent le jeu de rôle qui favorise la sortie de la subjectivité et génère l'empathie des élèves pour les personnages dans le récit.

De la question 28 à 31, l'attitude de l'enseignant et son influence sur les élèves seront évaluées. Le but est d'examiner s'il arrive à créer une atmosphère positive dans le cours de culture favorisant la formation des compétences interculturelles.

Notons que, selon 靜恩英 (2009), la langue du questionnaire doit être simple et claire pour la compréhensibilité. Aussi, il est nécessaire que les définitions « n’expriment pas plusieurs idées » et sont « exemptes de toute ambiguïté sur les plans linguistique et sémantique » (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 88). C’est un conseil pour une élaboration d’un Q-sort qui est également, pour nous, pratique dans la conception du questionnaire. Par conséquent, nous emploierons un vocabulaire simple et des phrases affirmatives. Par ailleurs, ce questionnaire est écrit en français et en néerlandais, et pas en chinois, afin d’éviter l’incompréhensibilité qui entraînera de faux résultats.

3.3 Les résultats obtenus

Avant d’analyser les questionnaires et les mind maps récupérés des élèves de l’École Sun Yat Sen, nous souhaitons d’abord résumer comment le cours s’est déroulé et présenter les résultats statistiques du questionnaire au tableau 6 dans la page d’après.

Ce cours a eu lieu le dimanche 26 mai 2019, c’est-à-dire la dernière semaine du semestre. Faute d’une bonne communication avec la nouvelle secrétaire de l’école, notre cours prévu d’une durée de 140 minutes a été réduit à 90 minutes, sans compter le retard de quelques apprenants. Le cours était, en réalité, de 11h00 à 12h40, y compris 10 minutes de pause.

L’école nous a offert une salle de classe spacieuse et lumineuse. Toutefois, il n’y avait pas de tableau utilisable puisqu’il était placé dans un coin où les élèves ne pouvaient pas voir, ce qui a rendu difficile l’enseignement du vocabulaire et de la culture Paiwan.

Nous avons divisé les apprenants en quatre groupes en mélangeant les élèves appartenant à des classes différentes. Ils étaient timides et donc silencieux pendant le cercle de lecture, mais quand l'enseignante posait des questions, ils étaient capables de répondre en chinois.

Quant aux modifications du contenu et du déroulement de notre cours, nous ne pouvions que renoncer à la troisième partie de la lecture, c'est-à-dire le jeu de rôle de l'histoire de « Les deux hiboux ». En outre, comme la durée était réduite, nous n'avions pas pu exploiter certaines questions pour faire réfléchir sur la culture Paiwan et sur la sinophonie. Cela a un peu compromis la formation des compétences interculturelle.

Dans le cours réalisé, nous avons effectué les parties relatives à la réflexion sur la sinophonie, des deux premières activités de lecture (le cercle de lecture de « La divinité du soleil » et l'étayage par l'enseignant de « L'amour d'un prince paon »). En raison du temps limité, nous avons dû terminer le cours après la lecture du deuxième texte sans poser aucune question sur la compréhension ni sur la culture.

Par conséquent, certaines questions en rapport avec le troisième texte « Les deux hiboux » dans notre questionnaire ne seront pas traitées : la 17, 24, 25, 26 et 27.

Questions	Réponses des élèves (sur 5 points)																	Moyennes
1	5	3	1	2	2	4	1	2	2	2	3	5	1	2	1	4	1	2.4
2	2	1	2	1	1	3	1	3	1	1	3	1	3	1	1	3	1	1.7
3	1	1	3	1	1	2	1	1	1	1	4	1	2	1	1	3	1	1.5
4	4	4	1	5	1	2	1	4	4	4	3	1	2	1	1	5	1	2.6
5	5	1	1	4	5	3	3	1	1	2	3	1	4	1	1	3	1	2.4
6	5	1	4	4	3	3	4	1	1	1	4	1	4	1	1	5	3	2.7
7	3	5	4	4	5	2	4	5	4	3	4	3	4	4	5	4	3	3.9
8	4	5	4	4	5	3	4	5	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3.7
9	5	5	5	4	4	4	5	3	2	4	5	4	4	5	4	5	4	4.2
10	5	5	5	4	4	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	4	5	4.6
11	5	5	5	4	3	3	3	4	3	5	3	5	3	4	5	3	3	3.9
12	5	5	4	2	3	4	2	4	4	3	2	5	5	5	2	4	1	3.5
13	5	5	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	5	2	4	4	3.9
14	3	4	3	2	3	3	2	4	3	3	3	2	4	4	2	3	3	3
15	4	5	3	4	2	3	2	4	2	2	2	4	4	5	2	3	2	3.1
16	1	3	3	2	3	3	2	1	2	2	2	3	3	5	2	2	3	2.5
18	5	5	3	4	5	4	2	4	4	4	5	4	3	3	4	3	4	3.9
19	3	5	4	2	4	3	2	3	4	4	4	4	2	5	3	4	4	3.5
20	3	4	3	3	5	3	3	4	4	5	5	3	2	4	2	2	3	3.4
21	4	3	4	3	4	3	4	4	2	3	3	3	3	5	2	2	2	3.2
22	4	4	4	4	4	4	3	1	2	3	4	3	2	5	2	2	2	3.1
23	5	5	4	4	5	4	2	2	2	3	5	3	4	3	1	5	3	3.5
28	5	4	4	5	5	4	5	3	2	5	5	5	5	5	3	5	5	4.4
29	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	3	5	5	4.8
30	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	3	5	3	4.6
31	0	5	5	5	5	4	5	3	5	5	5	5	4	5	3	5	3	4.5

Tableau 6 : *les résultats du questionnaire.*

3.3.1 La compréhension de la culture aborigène Paiwan et de la sinophonie des apprenants

En analysant les questionnaires et les mind maps faits par les élèves, nous constatons que la compréhension de la culture Paiwan reste restreinte. Au début du cours, nous avons demandé s'ils connaissaient les aborigènes taïwanais et il n'y avait qu'une élève qui a répondu de manière affirmative. Puis, selon le résultat des questionnaires, la moyenne de la question 19 : « Les questions posées par l'enseignante m'ont aidé(e) à découvrir les particularités culturelles de Paiwan. » est 3,5 points sur 5,

c'est-à-dire que les apprenants se trouvaient incapables de saisir les particularités culturelles pour deux raisons possibles : premièrement, les questions proposées n'étaient pas efficaces ; deuxièmement, il manquait une discussion suffisante travaillant ces questions. En outre, parmi les mind maps, il n'y a qu'un élève qui a évoqué le mot « autochtone » dans sa définition de la sinophonie. Même si nous avons confirmé qu'ils pouvaient ajouter des éléments dans leur mind maps en cours et après la classe, les traces de leur connaissance de la culture Paiwan ne sont pas évidentes.

Toutefois, quant à la compréhension de la sinophonie, les élèves ont montré un meilleur résultat.

En premier lieu, sur le plan de la diversité ethnique de la sinophonie, les apprenants avaient déjà une bonne compréhension avant le cours. Pour la question 2 : « Avant ce cours, je pensais qu'il n'y avait que les Hans qui parlaient chinois comme langue maternelle. » et la questions 3 : « Avant ce cours, je pensais que la PRC (République des Peuples de Chine) était le seul pays dont la langue officielle était le chinois. », la moyenne respective est 1,7 et 1,5 points. Aussi, pour la question 12 : « Après ce cours, je suis capable de donner plus d'exemples des régions sinophones qu'avant. », la moyenne est 3,5 qui montre la faible adhésion des élèves. Dans les mind maps, dix apprenants sur dix-neuf ont écrit les quatre pays asiatiques sinophones dans la colonne de « ce que je pense de la sinophonie » : la Chine, la Malaisie, Singapour et Taïwan. Tous ceux-ci nous ont prouvé que la diversité sur le plan des nations, des régions et des ethnies est en fait une connaissance préalable.

En second lieu, concernant la langue, les élèves ont cependant montré une compréhension plus faible de la sinophonie que sa composition des régions et des ethnies. La moyenne de la question 4 : « Avant ce cours, je pensais que la langue

chinoise parlée par les sinophones natifs était presque la même. » atteint 2,4 dont deux élèves étaient « complètement d'accords » (5 points) et cinq étaient « d'accords » (4 points), ce qui atteste leur manque de la connaissance de la diversité langagière chinoise. Or, selon les mind maps, la langue chinoise, bien que les élèves ne la connaissent pas assez bien, est une composante essentielle pour définir la sinophonie. Par exemple, certains ont écrit : « [la sinophonie est] accessible à tout le monde », « Non seulement les Chinois mais aussi les étrangers qui apprennent le chinois peuvent rejoindre s'ils veulent » (notre traduction)³⁹, « a very well-known language, a huge part of the world population / speaks Chinese. Singapore, Malaysia, Taiwan, 中國 [la Chine] », etc. En outre, dans la deuxième colonne où ils devaient écrire ce qui n'étaient pas sinophone, nous avons des réponses comme : « 1. Ceux qui ne parlent pas chinois. 2. Exclusivement les Chinois. » (notre traduction)⁴⁰, « Les langues étrangères au chinois ne sont pas incluses dans la sinophonie. », « Je pense qu'elle n'est pas ceux qui ne parlent pas chinois », « les gens qui ne parlent pas chinois », etc. Par conséquent, du point de vue des apprenants, la sinophonie n'est pas exclusive à certains gens de nationalités spécifiques. Le critère le plus important consiste en l'aptitude de parler chinois, soit comme langue maternelle soit comme langue seconde ou étrangère.

Néanmoins, nous avons constaté deux cas spécifiques d'une autre perspective. Une élève a défini la sinophonie comme : « Je pense que la sinophonie s'agit des gens qui parlent chinois. Les pays comme la Chine, Taïwan, Singapour et la Malaisie. » (notre traduction)⁴¹ et « Je pense que les parents des sinophones ne sont pas Belges. »

³⁹ 不只是中國人，學習中文的外國人也想 & 可以加入

⁴⁰ 1. 不會講中文的人 2. 只有中國人

⁴¹ 我認為華語圈是一些會中文的人 andere landen China, Taiwan, Singapore, Maleisië

(notre traduction)⁴² en tant que non-sinophonie. Un autre élève a écrit : « I think it's people that speaks chinese » et « I don't think it's people that speaks french. » dans les deux colonnes. Pour eux, la langue chinoise est également une composante primordiale de la sinophonie à parité avec l'identité nationale. Cette variation des perspectives est importante pour nous puisqu'elle montre l'altérité des élèves en matière de construction des connaissances. Mais c'était dommage que nous n'ayons pas eu assez de temps pour travailler sur ceci.

Pour conclure, l'acquisition des connaissances de la culture Paiwan et de la sinophonie n'a pas montré beaucoup d'effets évidents. Selon les moyennes de la question 8 : « Après ce cours, j'ai une meilleure compréhension de la constitution ethnique de Taïwan. » et de la question 11 : « Après ce cours, je suis d'accord sur le fait que les langues nationales de Taïwan sont considérablement diversifiées. », qui atteignent respectivement 3,7 et 3,9, les apprenants ont une adhésion réduite vis-à-vis des effets positifs produits par ce cours. Or, la moyenne de la question 9 : « Après ce cours, je suis d'accord sur le fait qu'il existe une grande diversité ethnique et culturelle dans la sinophonie. » est 4,2 points. Cela veut dire que les élèves trouvaient que le cours que nous avons proposé leur a permis de mieux comprendre mieux la sinophonie sur le plan de la diversité.

3.3.2 L'amélioration du niveau en compréhension interculturelle/multiculturelle des apprenants

Tout d'abord, nous présenterons les représentations sur la sinophonie d'autrui présentes dans les mind maps pour avoir une compréhension du point de départ de leurs

⁴² 我認為華語圖的人的父母不是比利時人。

compétences interculturelles.

Dans la troisième colonne du mind map : « ce que je crois que les autres pensent de la sinophonie », quatre élèves sur dix-neuf n'ont rien répondu, ce qui implique que, d'une part, ces élèves n'avaient pas la volonté de décentrer leur système de référence, et que, d'autre part, il leur manquait sans doute cette aptitude en raison du guidage insuffisant de l'enseignante. D'ailleurs, deux élèves ont déclaré que les autres avaient une représentation identique et un élève a écrit : « I don't know what other people think about it. ». Cela montre également leur besoin d'une formation interculturelle puisqu'ils avaient peu de connaissance sur les différences entre soi et autrui.

En revanche, nous constatons que deux tiers des apprenants, c'est-à-dire dix personnes, pouvaient déplacer de leur point de vue et décrire l'opinion des autres. Cependant, c'était plus ou moins des représentations stéréotypées. Par exemple : « [la sinophonie est] attribuée qu'aux asiatique », « tourists, Taiwan = China, manufacturing (true) »⁴³, « un rapport avec la Chine » et « les gens d'origine asiatique ». D'après eux, la sinophonie est liée à la Chine, aux asiatiques et à des caractéristiques spéciales comme les touristes. Aussi, trois élèves ont même montré des représentations assez péjoratives : « Je pense que les autres trouvent que les sinophones sont rustiques. » (notre traduction)⁴⁴, « 1. Il n'y a que des Han. 2. Certains gens ont tendance de mépriser cette communauté. » (notre traduction)⁴⁵, « Je pense que les autres pensent que c'est les yeux bridés ». Tous ces apprenants ont démontré leur capacité de décentration qui leur permettait d'avoir des connaissances sur les représentations des autres, positives ou

⁴³ Nous supposons que « manufacturing (true) » désigne une particularité industrielle de l'économie chinoise et que l'élève voyait ce « fait » comme une connaissance partagée par lui-même et les autres.

⁴⁴ 我覺得別人都認為華語圈的人都很土。

⁴⁵ 1. 只有華人 2. 有些[人]會看低這個圈

négatives.

Certaines réponses à la quatrième question posée dans le mind map : « ce que j'aimerais que les autres pensent de la sinophonie », qui aide à relativiser les représentations des autres et les représentations souhaitées des élèves, ont démontré une opposition entre ces deux perspectives, par exemple : « qu'il est possible pour tout le monde d'apprendre le mandarin [pour se rejoindre à la sinophonie] ». Aussi, « I hope others think it's a positive thing. » et « J'espère que les autres sachent que les sinophones sont comme les Belges qui ont leur propre manière de mener la vie. » (notre traduction) ⁴⁶ dévoilent une tentative de redresser les représentations stéréotypées négatives possédées par les autres. Cependant, comparé avec les trois autres questions de la technique du blason, dix élèves ont laissé un espace blanc dans la quatrième colonne, même s'il leur a été demandé d'ajouter des idées dans le mind map après le cours.

Ensuite, le résultat statistique du questionnaire reflète à peine une amélioration des compétences interculturelles selon les apprenants.

La moyenne de la question 14 : « Les questions posées par l'enseignante au début du cours m'ont aidé(e) à prendre conscience de mes propres opinions. » demeure de 3 points, c'est-à-dire que les élèves ne trouvaient pas vraiment utile d'exploiter la technique du blason pour conscientiser et réfléchir sur les représentations. En effet, certaines questions, notamment la quatrième, semblaient difficiles à répondre. Nous estimons qu'il y a trois raisons possibles : premièrement, les élèves n'avaient pas assez de temps pour réfléchir et en discuter puisque, en réalité, nous ne leur avons donné que

⁴⁶ 我希望別人知道華語圈的人就像比利時人一樣，但是就是用自己的生活方法生活。

quinze à vingt minutes au total avant et après le cours pour travailler sur le mind map ; deuxièmement, l'enseignante n'a pas bien expliqué les quatre blasons, ce qui a ensuite entraîné une confusion des apprenants vis-à-vis des questions posées ; finalement, le cours même ne pouvait pas provoquer de réflexion profonde en raison de l'insuffisance des matériaux pédagogiques, de la durée du cours, d'une formation continue et régulière sur l'interculturel, etc.

Les questions 15 et 16 demandaient si les textes proposés étaient efficaces pour connaître la culture Paiwan. Les élèves tenaient une attitude généralement négative. Les premiers textes sur la divinité du soleil ont obtenu un meilleur résultat : la moyenne de la question 15 est 3,1 tandis que celle de la 16 est 2,5. En outre, selon les moyennes de la question 18 et la 19, c'est-à-dire 3,9 et 3,5, les apprenants trouvaient qu'ils avaient profité des questions sur la compréhension écrite plutôt que celles sur les connaissances culturelles. Enfin, la moyenne des question 20 à 23, qui exploraient les capacités de décentration et de distanciation, atteint 3,3. Autrement dit, ils ne sentaient pas vraiment d'amélioration des compétences interculturelles. Sur la base de ces statistiques, nous constatons que ce cours a apporté aux élèves plus de connaissances de vocabulaire et de culture que des stimulations de la prise de conscience de soi. Sur le plan interculturel, il nous reste encore des espaces de perfectionnement.

Finalement, suites aux résultats des questions 28 à 31 (4,4 ; 4,8 ; 4,6 ; 4,5), nous sommes convaincue que l'attitude positive de l'enseignante a influencé les élèves et qu'elle les a aidés dans la construction du respect vis-à-vis des cultures. Bien que, d'après les analyses précédentes, les matériaux pédagogiques n'aient pas mis en œuvre les visées interculturelles, l'enseignant même peut également affecter les apprenants de manière plus directe et positive. D'ailleurs, dans la dimension de l'éducation

multiculturelle de ce cours, nous confirmons que la présentation de la culture minoritaire dans la sinophonie correspond à l'objectif éducatif, c'est-à-dire de présenter la communauté et la culture Paiwan par une personne d'origine de Paiwan pour que la perspective ne soit pas sino-centrique. D'un autre côté, nous affirmons que, en tant que sinophone native, notre guide de la construction des connaissances sur la sinophonie restait neutre, sans jugement, préjudice ou déploiement, ce qui évitait de créer ou de renforcer les stéréotypes.

3.3.3 Les contraintes de l'enseignement et les propositions d'amélioration

Notre recherche vise à former les compétences interculturelles de la décentration et la distanciation des apprenants et à atteindre l'objectif de l'éducation multiculturelle pour présenter la diversité de la sinophonie par une réalisation d'un cours de la compréhension écrite du CLE. Les apprenants sont principalement d'origine sinophone (chinoise ou taïwanaise) et apprennent le chinois depuis au moins six ans. Leur objectif d'apprentissage consiste en la formation de la compétence de communication. Nous leur avons proposé ce cours pour qu'ils acquièrent des aptitudes interculturelles qui leur permettraient de mieux communiquer avec autrui.

Les contraintes de notre enseignement, selon le résultat obtenu dans 3.2, sont dues principalement à la limite du temps.

Comme nous l'avons expliqué au début du troisième chapitre, la durée totale de ce cours était assez limitée. Par conséquent, nous n'étions pas en mesure d'exploiter tout ce que nous avions préparé, ce qui a réduit les effets de l'enseignement et le résultat de notre recherche. Aussi, cette durée limitée a restreint le temps de discussion et de réflexion, importants pour la formation interculturelle, ce qui a fait de ce cours une

séance didactique des connaissances superficielles de la culture Paiwan. Nous conseillons donc de concevoir un curriculum qui contienne plusieurs cours et de les donner régulièrement en vue de produire de meilleurs effets. En outre, les apprenants avaient besoin de temps pour s'habituer au style d'enseignement du professeur et pour connaître les autres. Les cours réguliers leur permettront d'être plus à l'aise dans la classe avec l'enseignant et les camarades avec lesquels ils sont familiers. Cela favorisera les activités de discussion et d'enseignement.

En outre, il est nécessaire de connaître le matériel disponible. Dans notre séance, en raison de l'absence d'Internet, de projecteur, d'écran et de tableau, il nous était impossible de présenter des images ou du vocabulaire pour aider à améliorer la compréhension et à susciter l'intérêt des élèves. C'est aussi la raison pour laquelle nous n'avons conçu que des activités pour lesquelles aucun matériel n'était nécessaire. De ce fait, nous proposons de connaître avant le cours la salle et son matériel afin de mieux profiter du dispositif et de ne pas préparer des matériaux pédagogiques ou des activités inutilisables en classe.

Pour les propositions d'amélioration, nous avons deux points à traiter : la conception et l'adaptation des matériaux pédagogiques et l'attitude de l'enseignant.

Premièrement, selon 彭妮絲 (2013b), les difficultés de l'enseignement de culture dans le CLE consistent généralement en l'incompréhension linguistique, par exemple : la confusion causée par les expressions figées, par le style littéraire du texte et par la difficulté de mémorisation des notions abstraites. Ainsi, nous conseillons de bien connaître le niveau de langue des apprenants et leurs connaissances culturelles préalables afin de mieux exploiter, concevoir ou adapter les matériaux pédagogiques.

Prenons notre cours comme exemple : le lexique, la grammaire et la syntaxe des textes culturels doivent correspondre au niveau du chinois des apprenants. Nous avons observé que les élèves de l'École Sun Yat Sen n'avaient pas de difficultés de grammaire et de syntaxe mais bien de vocabulaire. Il convient donc de répertorier une liste des nouveaux idéogrammes pour faciliter la lecture, ce qui facilitera aussi l'observation de la culture effectuée par l'apprenant.

Quant au style du texte culturel exploité dans le cours, il convient d'utiliser de divers supports pour former les compétences interculturelles. À part la littérature, selon Abdallah-Pretceille (1996, p. 176), « (...) le cinéma, les « histoires drôles » offrent de nombreuses possibilités d'analyse. De telles approches aident davantage à comprendre qu'à ériger des lois et correspondent à notre double optique, subjective et relationnelle. » Aussi, la mise en jeu d'activités qui permettent de se déplacer de manière spontanée, comme les jeux de rôle, la simulation, les discussions et les scénarios imaginaires, est exploitable dans une démarche interculturelle. Nous conseillons donc d'appliquer de différents styles littéraires en matière d'approches pédagogiques, par exemple : l'adaptation d'un texte en une pièce de théâtre en vue de faciliter la mise en œuvre de l'empathie des apprenants.

Deuxièmement, nous proposons aux enseignants de bien préparer non seulement les matériaux pédagogiques mais aussi leur propre attitude pour le cours. Comme nous parlons de la pédagogie interculturelle et l'éducation multiculturelle, il faudra ainsi que l'enseignant connaisse bien la diversité de langues et de cultures cibles pour qu'il sache mieux les présenter et les enseigner aux apprenants. En outre, il convient de se préparer pour les activités prévues en classe, par exemple : élaborer une présentation objective au début d'un cours, concevoir un plan guide pour la discussion en classe et chercher

des méthodes pour décoincer des élèves timides dans une session de jeu de rôle.

Par ailleurs, nous conseillons que l'enseignant connaisse son propre système de référence vis-à-vis de la culture cible pour qu'il puisse se décentrer et se distancier et qu'il enseigne de manière objective. Comme nous l'avons évoqué dans le point 3.2.2, il faudra éviter le déploiement de la culture cible dans une classe de langue étrangère. Pour un professeur de langue, l'objectif de donner un cours de culture n'est ni de la promouvoir ni de catéchiser certaines idéologies, mais d'aider les apprenants à prendre conscience des représentations et à construire une attitude positive vis-à-vis de leur propre culture et de celles des autres à travers des démarches interculturelles. L'enseignant lui-même doit d'abord posséder les compétences interculturelles et montrer son respect envers la culture qu'il enseigne. En outre, pour mener une activité interculturelle efficace, il faut savoir traiter les conversations variées qui sont caractérisées par des déviations, des chevauchements, des transgressions grammaticales, des incohérences syntaxiques, des confrontations culturelles, etc., car « dans une conversation, tous ces éléments « hérétiques » existent et sont légitimés par la suite du but communicatif. » (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 75).

Conclusion

Pour montrer la diversité culturelle de la sinophonie, nous proposons d'intégrer la culture aborigène Paiwan dans le curriculum du CLE. À travers l'enseignement de la compréhension écrite des légendes, nous visons à faire voir une communauté minoritaire du monde sinophone aux apprenants et à travailler sur leurs représentations. L'objectif de cette formation consiste non seulement en l'amélioration de la capacité de communication mais aussi en l'entraînement des compétences interculturelles. En effet, « l'aptitude à la décentration n'est pas innée, elle nécessite un apprentissage systématisé et objectivé. » (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 83). C'est la raison pour laquelle nous trouvons qu'il est essentiel de présenter la diversité sinophone et de faire apercevoir l'altérité aux élèves en leur offrant des cours de culture bien structurés et organisés.

La communauté Paiwan en tant que composante du monde sinophone, a une longue histoire sur l'île et elle a développé ainsi une civilisation « exotique » à la sinophonie. Les Paiwan, qui se trouvaient principalement au sud de Taïwan, avaient une religion polythéiste qui caractérisait leurs œuvres d'art littéraire, artisanale, architecturale, etc. Leur langue maternelle originelle appartenait en fait à la famille austronésienne. Cependant, influencée par l'immigration des Han et les incidents historiques, cette communauté ne peut désormais plus se séparer de la sinophonie. Les Paiwan maintenant parlent chinois comme langue maternelle plutôt que la langue Paiwan. En outre, leurs coutumes ont changé considérablement en raison de l'acculturation chinoise. Donc, en réalité, le peuple Paiwan fait partie du monde sinophone. Pour un apprenant du chinois, il sera important de connaître des communautés comme les Paiwan en vue d'avoir une meilleure connaissance de la culture cible.

L'éducation multiculturelle défend cette perspective. Comme les matériaux pédagogiques du CLE s'attachent principalement à la culture « chinoise », par exemple, à travers les fêtes traditionnelles, la calligraphie, les histoires folkloriques et la littérature classique chinoises, il convient de rajouter également des unités où l'on étudie les cultures non typiquement chinoises afin d'avoir une multi culturalité dans le curriculum. Il est pourtant à noter que cette intégration doit correspondre à certaines conditions. Il est important de faire attention à la manière de présenter, y compris dans le choix des matériaux, l'idéologie cachée derrière le texte choisi, à l'attitude de l'enseignant, etc. D'ailleurs, l'approche des héros et des fêtes dont nous avons parlé dans 2.1.2 doit être évitée puisqu'elle renforce ou crée probablement des stéréotypes.

De même, d'après Abdallah-Pretceille (1996, p. 159), « la seule mise en présence de cultures différentes ne caractérise pas une pédagogie interculturelle » car cette dernière est en fait « une réponse méthodologique et stratégique au pluralisme culturel ». Comme nous souhaitons présenter la diversité culturelle sinophone, la décentration et la distanciation en tant que compétences interculturelles sont ce à quoi nous visons à former des apprenants. La notion d'interculturel ne s'arrête pas à une relation entre deux personnes d'appartenances culturelles différentes mais indique la réciprocité de plusieurs éléments qui caractérisent un individu. Par les travaux sur les représentations, c'est-à-dire la décentration et la distanciation, on verra mieux cette réciprocité et on aura de meilleures communications grâce aux connaissances de l'altérité et la diversité.

Dans la formation du CLE, l'aspect pratique de l'apprentissage se focalise sur la compétence de communication qui exige une compréhension de la culture sinophone au lieu des connaissances objectives, comme des codes ou des signes culturels. En effet,

la relation entre la culture et la communication est complexe et elle « ne se suffi[t] pas d'une analyse par simple codage-décodage sémiotique » (Abdallah-Pretceill, 1999, p. 22). Ainsi, nous trouvons qu'il faut clarifier la notion de la sinophonie. Elle comprend les régions où la langue chinoise est parlée et les populations qui utilisent cette langue comme langue de communication dans le quotidien. Ainsi, sur le plan culturel, la sinophonie ne se limite pas exclusivement à la culture chinoise. Et le cours que nous avons proposé vise à faire connaître ce fait par une introduction des légendes de Paiwan dans le curriculum du CLE.

Nous avons réalisé ce cours de culture à l'École Sun Yat Sen. D'après notre enquête, les motivations de notre public à apprendre la langue chinoise sont bien d'améliorer l'aptitude de communication. Nous avons conçu trois modules d'enseignement de la compréhension culturelle dans les écrits : le cercle de lecture pour « La divinité du soleil », l'étayage par l'enseignant pour « L'amour d'un prince paon » et le jeu de rôle de la pièce de théâtre adaptée de « Les deux hiboux ».

Par le travail de la technique du blason sur la prise de conscience des représentations et par l'enseignement des deux premières légendes, nous avons constaté que, premièrement, les apprenants avaient déjà des connaissances sur le monde sinophone sur le plan ethnique, mais peu sur la diversité de langue et de culture. Faut de temps suffisant, tout ce que nous avons préparé n'a pas pu être réalisé, ce qui a introduit des contraintes dans le cours. Par conséquent, nous conseillons de concevoir un curriculum complet qui contienne des cours réguliers en vue d'atteindre les objectifs interculturels. D'ailleurs, nous pouvons formuler des propositions d'amélioration à propos de la rédaction des matériaux pédagogiques et de l'attitude de l'enseignant. Au niveau du dispositif, il conviendrait de connaître la salle avant le cours pour concevoir

des modules d'enseignement et des exercices. Pour les matériaux pédagogiques, nous proposons également d'avoir des connaissances sur le niveau de langue des apprenants afin de non seulement mieux adapter ou rédiger les textes mais aussi de diversifier les supports pour former aux compétences interculturelles. Enfin, l'enseignant doit avoir des connaissances solides sur la langue et la culture cibles, prévoir des solutions aux problèmes éventuels en cours et être respectueux vis-à-vis des apprenant, En vue de réaliser une formation interculturelle réussie, le plus important réside dans la compréhension de la diversité culturelle et dans les compétences interculturelles chez l'enseignant.

Bibliographie en français et en anglais

Article

Anca Gâță. (2014). Du document authentique : adaptation du document informatif compact à l'enseignement du français en milieu académique. *Synergies Roumanie* 9, pp. 73-84.

Banks, J. A. (1974). Multicultural Education: In Search of Definitions and Goals. Paper presented at the Association for Supervision and Curriculum Development, Institute on Cultural Pluralism. Chicago.

Blust, R. (1999). Selected papers from the Eighth International Conference on Austronesian Linguistics. E. Zeitoun & P.J.K Li (Eds.) (pp. 31-94). Taipei: Academia Sinica

Conseil de l'Europe. (2003). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.

Debono, M., & Goï, C. (2012). Herméneutique interculturelle et DLC : quelques fondements théoriques pour une didactique des représentations. *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactique*. (pp. 131-168). Fernelmont: Édition Modulaires Européennes dans la coll. Proximités — Didactique.

Dervin, F. (2004). Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures. *Moderna språk, XCVIII*(1), pp. 68-77.

Detey, S., Durand, J., Laks, B., Lyche, C., & Nouveau, D. (2007). Voix de la francophonie, éducation langagière et corpus numérisé : PFC-EF, des ressources

- pour la didactique du français. Dans S. Detey, & D. Nouveau, *Bulletin PFC* (Vol. 7, pp. 11-29).
- Egli, H. (1990). Mirimiringan : Myths and Folktales of the Paiwan. The Early World View of the Far East. In H. Egli, *Asian Folklore Studies* (Vol. 49, pp. 340-342). Nanzan University.
- Fahrutdinova, G. Z. (2016). Ethno-Pedagogical Factor of Polycultural Training. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(6), pp. 1185-1193.
- Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Cahiers d'Études Hispaniques Médiévales*, 7(1), pp. 325-341.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (1996). *After the school bell rings*. Washington: Falmer Press.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). *Changing Multiculturalism*. Buckingham ; Philadelphia: Open University Press.
- Kolp, P. (2009). La créativité considérée d'un point de vue historique (évolution de ses formes dans le temps et jusqu'à présent) et considérée d'un point de vue actuel. Centre de Formation de l'enseignement de l'UVCB.
- Lu, Huei-jen. 1997. A Survey of Language Loss among Paiwan People in Taiwu Hsiang Pingtung County. MA thesis, National Kaohsiung Normal University.
- Olivero, R. (2018). Préparation au séjour à l'étranger : vers une pédagogie interculturelle. *言語と文化：愛知大学語学教育研究室紀要*, 65(38), pp. 39-52.

- Stukalenko, N. M., Murzina, S. A., Navy, L. N., Moldabekova, S. K., & Raimbekova, A. D. (2013). Research of Ethnopedagogical Approach in Professional Training of Teachers. *Life Science Journal*, 10(11), pp. 205-207.
- Suzuki, B. H. (1984, May). Curriculum Transformation for Multicultural Education. *Education and Urban Society*, 16(3), pp. 294-322.
- Virasolvit, J. (2013). Quel interculturel en classe de FLE ? Analyse et proposition de scénarios. *Synergie Chine*, 8, pp. 65-81.
- Will, U. (1999). La baguette magique de l'ethnomusicologue. Repenser la notation et l'analyse de la musique. *Cahiers d'ethnomusicologie. Anciennement Cahiers de musiques traditionnelles*, (12), 9-32.
- Yanaprasart, P. (2002). La dynamique des représentations dans les contacts interculturels. *Tranel*(36), 59-79.
- Zheng, L. (2006). Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français en Chine. *Synergie Chine*, 1, pp. 143-151.

Ouvrages

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education* (6 ed.). New York: Pearson.

- Banks, J. A., & Banks, C. A. (2001). *Multicultural Education : Issues and Perspectives* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bascom, W. R. (1984). *Sacred Narrative: Readings in the Theory of Myth*. California: University of California Press.
- Galisson, Robert. (1980). *D'hier a aujourd'hui, la didactique des langues etrangeres : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: CLE International.
- Grant, Carl A. et Chapman, Thandeka K.. (2008). *History of multicultural education : conceptual frameworks and curricular issues*. New York: Routledge.
- Grant, C. A., & Ladson-Billings, G. (1997). *Dictionary of Multicultural Education*. Phoenix: Oryx Press.
- Lord, A. B., Mitchell, S. A., & Nagy, G. (2000). *The Singer of Tales*. Cambridge: Harvard University Press.
- Noutchié-Nijké, Jackson (2005). *Civilisation progressive de la francophonie : avec 350 activités : niveau débutant*. Paris: CLE International.
- Noutchié-Nijké, Jackson (2003). *Civilisation progressive de la francophonie : avec 500 activités : niveau intermédiaire*. Paris: CLE International.
- Seoud, Amor (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Didier.

Bibliographie en chinois

Articles

瓦歷斯·諾幹 (1992)。〈原住民文學創作的起點〉。於瓦歷斯·諾幹。《番出刀鞘》
(頁 129)。台北：稻鄉。

瓦歷斯·諾幹 (1998)。〈臺灣原住民社會的去殖民〉。於孫大川《臺灣原住民漢語
文學選集——評論卷（上）》，頁 127-147。臺北：印刻。

行政院原住民族委員會委託(國立臺灣師範大學進修推廣學院承辦)，2013。《原
住民族語言調查研究三年計畫—第 2 期實施計畫：調查研究報告》。台北：
行政院原住民族委員會。

何萬順 (2009)。〈台灣華語與本土母語：衝突抑或相容？〉。《海翁台語文教學季
刊》2，頁 26-39。

何縉琪、許木柱、江瑞珍 (2008 年 6 月)。〈原住民文學閱讀教學對學生族群意象
發展之效應：以花蓮縣一個國三班級為例〉。《當代教育研究季刊》16(2)，
頁 1-44。

李玉華 (2005)。《台灣原住民文學的發展歷程與主體意識的建構》。逢甲大學中國
文學學系碩士班碩士論文，未出版，臺中。

李宇明 (2009)。〈海外華語教學漫議〉。《暨南大學華文學院學報（華人教學與研

究)》(4)，頁 3。

李泉 (2011)。〈文化內容呈現方式與呈現心態〉。《世界漢語教學》25(3)，頁 388-399。

延輝 (2010)。〈論中國外語教學中的文化教學〉。《US-China Foreign Language》8(2)，頁 40-45。

林安琪 (2014)。《《紅樓夢》華語文化教學設計與實踐》。中原大學應用華語文學系碩士學位論文，未出版，桃園。

林蒔慧 (2006)。《族語能力與族語使用調查分析報告書——以都市區原生聚落花蓮縣吉安鄉東昌村里漏部落為例》。行政院原住民族委員會研究計畫報告書。

芮逸夫 (1953)。〈本系劃一台灣土著各族中西文名稱〉。《國立台灣大學考古人類學刊》(1)，頁 37-38。

邱新雲 (2011)。《東排灣巫師 purhingaw 之研究——以台東縣土坂村為例》。國立臺東大學南島文化研究所碩士論文，未出版，臺東。

胡萬川 (2009 年 7 月 31 日)。民間文學口傳性特質之研究。東海大學中國文學系。研究編號：NSC97-2410-H029-035

胡維庭 (2012)。《標準語音與日常語音的距離——以臺灣華語為例》。國立政治大

學華語文碩士學位學程碩士學位論文，未出版，臺北。

原住民族委員會 (2005)。原住民族語言書寫系統。新北市：原住民族委員會。

原住民族委員會 (2013)。原住民族語言振興第 2 期六年計畫 (103-108 年)。新北市：原住民族委員會。

原住民族委員會 (2019)。10712 台閩縣市鄉鎮市區原住民族人一人數統計。新北市：原住民族委員會。

張本幸 (2012)。《心智圖法對國中生英語閱讀理解能力影響之研究》。國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士學位論文，未出版，臺北。

張學智 (1998)。〈儒家文化的精神與價值觀〉。《北京大學學報(哲學社會科學版)》35(1)，頁 89-96。

梁雅淳 (2018)。《從學習者的角度探究台灣華語在華語教學中的地位》。臺北：國立政治大學華語文教學碩士學位學程碩士論文，未出版，臺北。

許麗齡、章美英、謝素英 (2008)。〈心智圖——一種促進學生學習策略的新工具〉。《護理雜誌》55(2)，頁 76-80。

傅榮 (2010)。〈外語教學中文化教學法的演變與分類〉。《法國研究》(3)，頁 90-93。

傅維新 (2017)。〈回顧旅比華僑中山學校創校經過〉。於洪文娟等。《比利時華僑

中山學校五十週年專輯》，頁 13-15。台南：旅比華僑中山學校。

彭妮絲 (2013a)。〈華語文讀寫教學中之文化導入研究〉。《僑教與海外華人研究學報》(1)，頁 89-106。

彭妮絲 (2013b)。〈從閱讀理解實徵研究探華語文教學中的文化教學〉。《中原華語文學報》12，頁 23-44。

游美惠 (2016)。〈多元文化教育的理論基礎〉。劉美慧、游美惠、李淑菁。《多元文化教育》，頁 37-58。臺北：高等教育文化。

馮天瑜 (2004)。〈“漢字文化圈”當議〉。《吉首大學學報：社會科學版》25(2)，頁 1-6。

楊昇展 (2004)。《臺灣原住民傳統姓名之研究》國立臺南師範學院臺灣文化研究所碩士論文，未出版，臺南。

楊真宜 (2017)。台灣本土語言流失之文獻回顧與探討。

葉高華 (2017)。臺灣語言使用調查文獻回顧

劉美慧 (2016a)。〈多元文化教育的基本概念〉。於劉美慧、游美惠、李淑菁。《多元文化教育》，頁 1-35。臺北：高等教育文化。

劉美慧 (2016b)。〈多元文化課程轉化〉。於劉美慧、游美惠、李淑菁。《多元文化教育》，頁 191-220。臺北：高等教育文化。

劉彩秀 (2017)。近三十年台灣原住民族之族語保存調查及其成果。第 16 次語言.

地理.歷史跨領域研究

蔣璐、程兆謙、林錕 (2007)。〈儒家文化圈內的文化差異及其對組織間合作的影響研究〉。《中國軟科學》7，頁 121-127。

靜恩英 (2009)。〈調查問卷設計的程序及注意問題〉。《湖北民族學院學報（哲學社會科學版）》27(6)，頁 99-102。

魏蔣華 (1995)。〈創校卅週年回顧與前瞻〉。魏蔣華等。《比利時華僑中山學校卅年專輯》，頁 1-3。新北：比利時華僑中山學校。

蘇玲巧 (2012)。《外籍生華語文閱讀策略之研究》。國立屏東教育大學進修暨研究學院華語文教學碩士學位學程班碩士論文，未出版，屏東。

Ouvrages

小林保祥 (1997)。《排灣傳說集》。松澤員子編、謝荔譯。臺北：南天書局。

小島由道、小林保祥 (1920/2004)。《番族慣習調查報告書第五卷：排灣族（第 5 冊）》。蔣斌譯。臺北：中央研究院民族學研究所。

石磊 (1971)。《筏灣：一個排灣族的民族學田野調查報告》。臺北：中央研究院民族學研究所。

刑志群 (2013)。《對外漢語教學法》。林麗寬等譯。臺北市：文鶴。

何修仁 (2013)。《華人社會與文化》。臺北市：新學林。

林美容、李家愷 (2015)。《魔神仔的人類學想像》。臺北：五南。

金榮華 (2011)。《初中華文課本【第一冊】》(第十三版)。武奎煜、何景賢、應裕康編。臺北：中華民國僑務委員會。

金榮華 (2017)。《台灣排灣族民間故事》。新北：中國口傳文學學會。

洪文娟、郭豫惠、黃朝謨、屠德芬、林培茸 (2017)。《比利時華僑中山學校五十週年專輯》。台南：旅比華僑中山學校。

國家教育研究院 (2011)。台灣地區國民中小學本土語言教學現況之整合性研究。新北市：國家教育研究院。

曹逢甫 (1997)。《族群語言政策：海峽兩岸的比較》。台北：文鶴。

陳國鈞 (1964)。《台灣土著始祖傳說》。California：University of California。

森丑之助 (1977)。《日據時代台灣原住民生活圖譜》。宋文薰譯。臺北：南天。

童信智 (2017)。《Paiwan (排灣) 祖源及遷徙口傳敘事文學之研究》。花蓮：國立東華大學原住民民族學院。

童春發 (2001)。《臺灣原住民史：排灣族史篇》。南投：國史館臺灣文獻館。

楊琇惠 (2012)。《華語文閱讀測驗初級篇》。臺北市：文字復興。

楊琇惠 (2016)。《華語文閱讀測驗中級篇》。臺北市：五南。

達西烏拉灣・畢馬 (2003)。《排灣族神話與傳說》。臺北：晨星。

鈴木質 (1999)。《台灣原住民風俗》。臺北：原住民文化發行。

魏蔣華主編 (1995)。《比利時華僑中山學校卅年專輯》。新北：比利時華僑中山學校。

譚昌國 (2007)。《排灣族》。臺北：三民。

Sources électroniques

中華民國教育部. (2018 年 4 月 16 日). 原住民族教育. 擷取自 中華民國教育部部史: <http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=14>

中華民國僑務委員會. (2018). 母語教材. 擷取自 全球華文網: https://www.huayuworld.org/ebook_info.php?id=277

文藻外語大學. (2008). 歷史沿革. 擷取自 文藻外語大學應用華語文系暨華語文教學研究所: <http://c026.wzu.edu.tw/category/139181>

王芳屏. (2007 年 9 月 9 日). 排灣群貴族階級制度. 擷取自 台灣大百科全書: <http://nrch.culture.tw/twpedia.aspx?id=11140>

李莎莉. (2004). 排灣族 (Paiwan). 擷取自 臺灣原住民數位博物館: <https://www.dmtip.gov.tw/uploads//files/PDF/Paiwan%201.pdf>

美國在台協會 (2017)。國際宗教自由報告: 2017 年台灣部分。擷取自 美國在台

協會 : <https://www.ait.org.tw/zhtw/taiwan-2017-international-religious-freedom-report-zh/>

原住民族委員會.(2019 年 1 月). 10712 台閩縣市鄉鎮市區原住民族人一人數統計.

擷取自 原住民族人口數統計資料 :
<https://www.apc.gov.tw/portal/docDetail.html?CID=940F9579765AC6A0&DID=2D9680BFECBE80B612B8800B244DD7F4>

原住民族委員會。排灣族－孔雀王子。擷取自 神話傳說:

https://www.apc.gov.tw/portal/kids/tale/paiwan_txt.htm

國立臺灣大學語文中心中國語文組 (2019)。華語文研習班. 擷取自 國立臺灣大

學語文中心中國語文組: <https://homepage.ntu.edu.tw/~cld222/schedule-and-fees.html>

國家華語測驗推動工作委員會. (2018). 下載專區. 2018 年 11 月 擷取自 國家華

語測驗推動工作委員會: <https://www.sc-top.org.tw/chinese/download.php>

康軒文教集團. (2017). 小學教材 About Hello Huayu / Hello 華語. 擷取自 K-

Chinese 康軒國際漢語: <https://huayu.knsh.com.tw/Order3.asp>

教育部國語推行委員會. (2015 年 11 月). 5. 國家教育研究院. 擷取自 教育部重

編國語辭典修訂本 : <http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/cbdic/gsweb.cgi?o=dcbdic&searchid=Z000000126027>

Annexe 1-1 : les extraits chinois des trois légendes de « la divinité du soleil »

Extrait 1-1-1 :

太古時代，太陽在「茶卡包根」山頂，降下紅白兩卵，命百步蛇「保龍」保護。不久孵出男女二神，男神名「普阿保龍」，女神叫「查爾姆姬兒」，這二神的後裔變成了排灣族之貴族的祖先。至於平民之祖先，就是名叫「麗菜」的青蛇所孵出來的。(達西烏拉灣・畢馬，2003：31-32)

Extrait 1-1-2 :

遠古時，在考加包根山的頂峰，太陽下來生了紅、白二卵，後由名叫寶龍的龍蛇孵化，生出男女二神，這就是排灣人頭目的祖先。至於一般排灣人的祖先，則是從青蛇卵中孵出。(達西烏拉灣・畢馬，2003：31-32)

Extrait 1-1-3

在屏東縣下，有一個非常出名的牡丹社。清朝末期，曾因殺死了漂流上岸的琉球難民而引起國際糾紛，日本人竟藉口無理取鬧，大兵壓境，製造了所謂「牡丹社事件」，就是在這裡發生的。本故事是流行在這一帶的傳說。

傳說遠古時代，太陽神在大武山山頂上有一棟白色小石屋的陶壺中，產下了兩顆蛋。後來這兩顆蛋孵化成一對男女，。這一對男女結為夫妻，他們的子孫在靈犬的帶領下，向大武山的四周出發，尋找新的天地來建立家園。這就是排灣族的由來。(達西烏拉灣・畢馬，2003：32-33)

Annexe 1-2 : l'extrait chinois de la légende de « l'amour d'un prince paon »

傳說有一天，天神化作孔雀王子到人世間來遊玩，他覺得世界真美麗，於是他決定到世界各地去看一看。有一天，他不知不覺沿著溪流走進充滿神秘色彩的排灣族部落，他好奇得到處逛。突然，他見到一位眼睛很大的女子正在溪邊洗衣服，他傻傻地注視她，過了一會兒，女子走了，他才驚醒。心生愛意的孔雀王子，於是決定娶這位美麗的女子為妻。打聽之下，才知道這氣質非凡的女子竟是頭目的女兒穆莉淡。

孔雀王子想了想：「我是一個神，應該要怎麼介紹我自己給他們認識呢？聽說排灣族是非常講求門當戶對的？」但是，孔雀王子終究還是抗拒不了愛情的力量，於是常常在穆莉淡外出的時候，和她說話。慢慢地，兩個人就開始交往。孔雀王子鼓起勇氣向穆莉淡求婚，雖然穆莉淡很開心，但是她必須得到家人的同意。於是孔雀王子選了一個好日子，到穆莉淡家提親，請求頭目答應他們的婚事。頭目和家族的長者經過一陣討論之後，果然還是婉拒了孔雀王子。孔雀王子雖然傷心沒有得到大家的祝福，但仍然不放棄，於是振翅飛向天際，此時羽翼間撒下了一顆顆美麗的琉璃珠當作聘禮，並在同時帶著公主消失在彩虹的另一端。

因此，傳說中的琉璃珠又稱為「孔雀珠」，是排灣族人最珍視的珠寶。

(原住民族委員會)

Annexe 1-3 : l'extrait chinois de la légende de « les deux hiboux »

有一個很懶惰的媽媽，生了兩個男孩，可是都不照顧。還好那個哥哥很盡責，常常背著弟弟。

有一天，爸爸出門了，媽媽帶著兩兄弟上山挖地瓜。就在媽媽正忙著挖地瓜時，弟弟忽然哭了。哥哥看弟弟好像餓了，要媽媽餵他一下，可是媽媽說：「等一下，我先挖地瓜。」等媽媽挖好地瓜，哥哥再要媽媽餵弟弟，媽媽又說：「等一下，我先烤地瓜。」等媽媽烤好地瓜，哥哥說：「媽媽，弟弟真的很餓了。」但是媽媽居然帶著烤好的地瓜爬到樹上去，獨自吃了起來。

哥哥看著媽媽在樹上吃地瓜，弟弟又一直哭，他只好又跟媽媽說：「我們肚子也餓了。」媽媽聽哥哥這麼說，就從樹上丟地瓜皮下來，哥哥看媽媽這樣對他們，就開始對著樹唱：「掉下來、掉下來、掉下來！」地瓜真的從媽媽手裡掉了下來，哥哥趕快把地瓜撿給弟弟吃。媽媽看了很生氣，就從樹上下來。

媽媽下來以後跟哥哥說，我今天要背些木柴回家，你們在這裡等，我先把柴背下去，再來帶你們。可是沒想到媽媽一去就沒有回來，兩兄弟又不知道回家的路，只好一直等。

媽媽回到家，爸爸剛好也回來了。沒有看到小孩，就問：「孩子呢？」媽媽說：「他們應該在採蘆葦芯吃吧！」到了晚上，孩子還是沒有回來，爸爸就出去

找。

那兩個孩子等到晚上，還不見媽媽回來，知道媽媽拋棄他們了，哥哥就說：

「媽媽不愛我們，我們回去也沒用。我們乾脆變成兩隻鳥，在山上相依為命吧！」

於是哥哥把背弟弟用的背巾當成兩人的翅膀。然後哥哥跟弟弟說：「我們各自去找食物，吃飽以後，如果你聽到『咕咕盧』，就是我在找你。如果你要找我，就要叫『昂昂艾』，我們就這樣找對方。」約定好了，他們就變成了鳥。

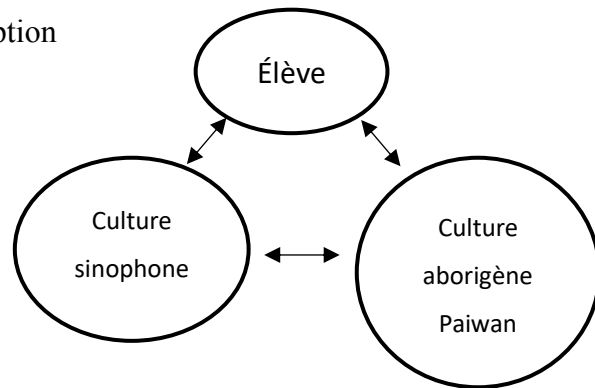
這個時候爸爸在山路上不斷叫兩個孩子的名字，叫孩子趕快回家。可是兩兄弟已經變成鳥，沒有辦法回答爸爸了。他們一直在爸爸的頭上盤旋，爸爸知道他的孩子已經變成這兩隻鳥了，只好傷心地回家。

爸爸回去以後，要媽媽燒一鍋熱水，然後趁媽媽不注意的時候，把那鍋熱水倒在她身上。沒想到媽媽被熱水一澆，就變成一隻老鼠，一隻找不到東西吃連木匙也要啃的老鼠，這是她得到的懲罰。(金榮華，2017：83-85)

Annexe 2 : l’affiche didactique du cours proposé

1. Les notions principales de la conception

- Altérité
- Diversité



2. Les compétences visées :

- Décentration et distanciation
- Compréhension de la diversité dans la sinophonie

3. La structure de base

(1) Stimuler la prise de conscience des représentations

(2) Travailler sur les représentations

- ◆ S’auto-observer et s’auto-analyser
- ◆ Connaître les différences entre soi et autrui
- ◆ Analyser les rapports entre ces différences

(3) Comprendre la diversité culturelle

4. La progression de la séance

Durée	Déroulement	Démarches	Base théorique
10 min	Présentation	Se présenter (prénom, âge, nationalité, loisir et pourquoi apprendre le chinois.)	
15 min	Discussion	Montrer les représentations de la sinophonie et comparer avec celles des autres. *La technique de blason : -ce que je pense de la sinophonie -ce que je pense des non-sinophonies -ce que je crois que les autres pensent de la sinophonie -ce que j’aimerais que les autres pensent de la sinophonie	Conscientisation des représentations théoriques Relativisation

		(Adaptées d'Abdallah-Pretceille, 2003, p. 87) * Mind map	
10 min	Enseignement de la lecture	« La divinité du soleil »	Observation
15 min	Discussion sur le texte	Partager ce qu'ils observent dans la lecture concernant la culture de Paiwan et le comparer avec la culture « typiquement » sinophone.	Analyse du texte Distanciation Relativisation
10 min	Pause		
15 min	Enseignement de la lecture	« L'amour d'un prince paon »	Observation
15 min	Discussion sur le texte et exercices	Lier les deux textes par les similarités et les différences observées.	Analyse du texte
20 min	Enseignement de la lecture	« Les deux hiboux » *Jeu de rôle	Observation
10 min	Pause		
10 min	Réflexion sur le texte	Réfléchir sur les messages du texte et partager la réflexion et les comparaisons culturelles.	Analyse du texte Relativisation Décentration
10 min	Discussion sur les cultures	Revenir sur les représentations de la sinophonie et les comparer avec celle du début du cours. *Questionnaire, mind map	Distanciation

5. La progression de chaque partie didactique

• La divinité du soleil

	Procédure et activité proposée	Objectif interculturel
Lecture du texte	- Diviser la classe en trois groupes et désigner à chaque groupe un extrait. - Expliquer le texte par un membre du groupe devant la classe.	Confrontations culturelles grâce à la collaboration en groupe
Discussion sur le texte	Partager leurs observations des points culturels. (Questions proposées :) -De quoi parle-t-il ce récit ? -Sur qui centre-t-il ce récit ?	Connaissance des regards des autres

	-Quand et où s'est-il passé ce récit ?	
	• Comparer le système social traditionnel de Paiwan avec celui de la Chine et de l'Occident, selon leurs connaissances. (Questions proposées :) -Quel est le système social de Paiwan ? Quelles sont ses particularités ? -Quelles sont les différences entre le système de Paiwan, de la Chine et de l'Occident ? -Connaissez-vous d'autres communautés qui partageaient un système social similaire ? -Connaissez-vous d'autres récits qui explique l'origine des êtres humains ? Racontez-le !	Conscientisation des représentations

- L'amour d'un prince paon

	Procédure et activité proposée	Objectif interculturel
Lecture du texte	• Expliquer le texte par l'enseignant. • Repérer les personnages dans le récits par les apprenants.	
Comparai-son des deux textes	• Comparer les personnages de ce récit avec ceux du premier texte. • Mettre en lien ces deux textes. • Réfléchir sur la particularité de ce texte par rapport au premier récit. (Questions proposées :) -Quels sont les personnages repérés ? -Quelles sont les similitudes et les différences entre ce récit et le précédent ? -Comment liez-vous ces deux textes ?	Formation des représentations
Exercice de langue	• Jeu de ponctuation : distribuer à chacun (ou à chaque groupe de deux ou trois) un papier avec deux phrase non-ponctué et les collaborer avec des questions désignées. 1. Le chef ne voulait pas que sa fille se mariait avec le prince paon en raison d'une lettre écrit par l'étranger. Voici la lettre originale, comment la « ponctuez »-vous pour le prince ?	Déplacement des points de vue

	女兒交給我每日洗衣刺繡不用真情真意對待呵護不得省 2. Après le mariage, Mulidan a écrit une autre lettre au chef. Si vous étiez lui, vous seriez joyeux ou en colère ? 女兒的生活好痛苦也沒有糧食多病少獵得豬魚祭祀無憂	
--	--	--

Remarque : les phrases proposées dans l'exercice ont chacune deux possibilités de ponctuation comme ci-dessous :

女兒交給我，每日，洗衣刺繡不用，真情真意對待，呵護不得省。(prince)

女兒交給我，每日洗衣刺繡，不用真情真意，對待呵護不得，省！(chef)

女兒的生活好，痛苦也沒有，糧食多，病少，獵得豬魚，祭祀無憂。(joyeux)

女兒的生活好痛苦，也沒有糧食，多病，少獵得豬魚，祭祀無，憂！(en colère)

- Les deux hiboux

	Procédure et activité proposée	Objectif interculturel
Lecture du texte	• Jeu de rôles : chacun prend son personnage et lit la phrase correspondante à voix haute. (Questions proposées :) -Comment sont-ils ces personnages ? -Qu'est-ce qui leur est arrivé ?	Simulation
Réflexion sur le texte	• Réfléchir sur les questions proposées et partager leur réponse. (Questions proposées :) -De quoi s'agit-il ce récit ? -Quel est le message que l'auteur voulait donner aux lecteurs ? La morale est-elle partagée par votre culture ? Si non, quelle est votre valeur ? -Quels sont les images des animaux dans ce	Connaissance des opinions des autres Connaissance de la culture propre de soi Formation des représentations

	récit ? Sont-ils similaires ou différents que vos représentations ?	
--	---	--

6. L'évaluation

Pour examiner l'amélioration de la connaissance de la sinophonie et de sa diversité et des compétences interculturelles (la décentration et la distanciation), un questionnaire sera employé. Cette inspection serait effectuée pour une seule fois, c'est-à-dire la fin du cours. Les questions sont divisées en deux catégories qui correspondent aux objectifs du cours et une catégorie supplémentaire sur l'enseignement afin de ramasser les opinions des élèves sur ce cours. Les indicateurs seront de 1 à 5. Le degré d'adhésion se multiplie selon le chiffre.

1. La connaissance de la sinophonie

這堂課以前，我認為華語文化圈不具有文化多樣性

這堂課以前，我認為只有漢人才使用中文

這堂課以前，我認為以中文為官方語言的國家只有中華人民共和國

這堂課以前，我認為全世界的中文都差不多

這堂課以前，我認為臺灣只有漢人

這堂課以前，我認為臺灣人只以中文為母語

這堂課以後，我對華語文化圈的族群組成有更深入的了解

這堂課以後，我對臺灣的族群組成有更深入的了解

這堂課以後，我同意華語文化圈具有高度多樣性

這堂課以後，我同意中文具有高度多樣性

這堂課以後，我同意臺灣的國家語言具有高度多樣性

這堂課以後，我能夠以使用中文的國家或地區舉出比以前更多例子

我認為這堂課有助於我對華語文化圈的認識

2. Les compétences interculturelles

老師一開始上課問我們的四個問題，有助於我了解自己的想法

我認為第一篇選文有助於我認識排灣族

我認為第二篇選文有助於我認識排灣族

我認為第三篇選文有助於我認識排灣族

我認為老師針對閱讀理解的問題，有助於我檢視對於文章的了解

我認為老師針對閱讀理解的問題，有助於我發現排灣族的文化特點

我認為老師針對文化比較的問題，有助於我檢視我自己的文化

我認為老師針對文化比較的問題，有助於我檢視他人的觀點

我認為老師針對文化比較的問題，有助於我比較我自己和同學的觀點

我認為老師針對文化比較的問題，有助於我建立更正確的文化態度

3. Évaluation du cours

我認為標點符號練習有助於我在角色之間轉換觀點

我認為標點符號練習有助於我看見同學在角色之間轉換觀點

我認為角色扮演有助於我從自我觀點中脫離

我認為角色扮演有助於我理解故事角色的心情

我認為老師的態度不讓我感到壓力，所以我能自在地表達想法

我認為老師的態度讓我感受到我的文化被尊重

我認為老師的正面態度促進我對自己文化的尊重

我認為老師的正面態度促進我對其他文化的尊重

Annexe 3 : le questionnaire

1 :完全不同意; 2 : 不太同意 ; 3 : 沒有意見 ; 4 : 稍微同意 ; 5 : 完全同意		
1	Voor deze les, dacht ik dat culturele diversiteit niet bestond in Sinophonie.	1 2 3 4 5
	Avant ce cours, je pensais que la diversité culturelle n'existait pas dans la sinophonie.	
2	Voor deze les, dacht ik dat enkel Han-Chinezen Chinees spraken als hun moedertaal.	1 2 3 4 5
	Avant ce cours, je pensais qu'il n'y avait que les Han qui parlaient chinois comme langue maternelle.	
3	Voor deze les, dacht ik dat de Volksrepubliek China de enige natie was waarvan de officiële taal het Chinees was.	1 2 3 4 5
	Avant ce cours, je pensais que la République des Peuples de Chine (P.R.C.) était le seul pays dont la langue officielle était le chinois.	
4	Voor deze les, dacht ik dat de Chinese taal die overal ter wereld wordt gesproken hetzelfde was.	1 2 3 4 5
	Avant ce cours, je pensais que la langue chinoise parlée par les sinophones natifs était presque la même.	
5	Voor deze les, dacht ik dat er enkel Han-Chinezen waren in Taiwan.	1 2 3 4 5
	Avant ce cours, je pensais qu'il n'y avait que des Han à Taïwan.	
6	Voor deze les, dacht ik dat het Chinees de enige moedertaal was van Taiwanese.	1 2 3 4 5
	Avant ce cours, je pensais que le chinois était la seule langue maternelle des Taïwanais.	
7	Na deze les, heb ik een beter begrip van de etnische grondwet van Sinophonie.	1 2 3 4 5
	Après ce cours, j'ai une meilleure compréhension de la constitution ethnique de la sinophonie.	
8	Na deze les, heb ik een beter begrip van de etnische grondwet van Taiwan.	1 2 3 4 5
	Après ce cours, j'ai une meilleure compréhension de la constitution ethnique de Taïwan.	
9	Na deze les, ga ik akkoord dat Sinophonie zeer divers is in etniciteit en culturele aspecten.	1 2 3 4 5

	Après ce cours, je suis d'accord sur le fait qu'il existe une grande diversité ethnique et culturelle dans la sinophonie.	
10	Na deze les, ga ik akkoord dat de Chinese taal zeer divers is.	
	Après ce cours, je suis d'accord sur le fait qu'il existe une grande diversité de la langue chinoise.	1 2 3 4 5
11	Na deze les, ga ik akkoord dat de nationale talen van Taiwan zeer divers zijn.	
	Après ce cours, je suis d'accord sur le fait que les langues nationales de Taïwan sont considérablement diversifiées.	1 2 3 4 5
12	Na deze les, ben ik in staat om meer voorbeelden te geven van Chineestellige regio's dan voordien.	
	Après ce cours, je suis capable de donner plus d'exemples des régions sinophones qu'avant.	1 2 3 4 5
13	Ik denk dat deze les zinvol is voor me om meer te weten over Sinophonie.	
	Je trouve que ce cours m'a permis de connaître davantage la sinophonie.	1 2 3 4 5
14	De vier vragen die door de leraar werden gesteld in het begin van de les waren nuttig voor me om meer te weten over mijn eigen opinies.	
	Les questions posées par l'enseignante au début du cours m'ont aidé(e) à prendre conscience de mes propres opinions.	1 2 3 4 5
15	Ik denk dat het eerste artikel nuttig is voor me om Paiwan te leren kennen.	
	Je trouve que les premiers articles m'ont permis de connaître Paiwan.	1 2 3 4 5
16	Ik denk dat het tweede artikel nuttig is voor me om Paiwan te leren kennen.	
	Je trouve que le deuxième article m'a permis de connaître Paiwan.	1 2 3 4 5
17	Ik denk dat het derde artikel nuttig is voor me om Paiwan te leren kennen.	
	Je trouve que le troisième article m'a permis de connaître Paiwan.	1 2 3 4 5
18	De vragen gesteld door de leraar in verband met begrijpend lezen zijn nuttig voor me om te onderzoeken hoeveel ik begrijp van het artikel.	
	Les questions posées par l'enseignante concernant la	1 2 3 4 5

	compréhension écrite m'ont aidé(e) à examiner mon niveau de compréhension des textes.	
19	De vragen gesteld door de leraar in verband met begrijpend lezen zijn nuttig voor me om de culturele eigenheden van Paiwan te ontdekken. Les questions posées par l'enseignante concernant la compréhension écrite m'ont aidé(e) à découvrir les particularités culturelles de Paiwan.	1 2 3 4 5
20	De vragen gesteld door de leraar over de culturele vergelijking zijn nuttig voor me om mijn eigen cultuur te onderzoeken. Les questions posées par l'enseignante concernant la comparaison des cultures m'ont aidé(e) à prendre conscience de ma propre culture.	1 2 3 4 5
21	De vragen gesteld door de leraar over de culturele vergelijking zijn nuttig voor me om de perspectieven van anderen te onderzoeken. Les questions posées par l'enseignante concernant la comparaison des cultures m'ont aidé à prendre conscience des points de vue des autres.	1 2 3 4 5
22	De vragen gesteld door de leraar over de culturele vergelijking zijn nuttig voor me om mijn eigen perspectieven te vergelijken met die van anderen. Les questions posées par l'enseignante concernant la comparaison des cultures m'ont aidé(e) à comparer mon point de vue avec celui des autres.	1 2 3 4 5
23	De vragen gesteld door de leraar over culturele vergelijking zijn nuttig voor me om een meer positieve houding te ontwikkelen tegenover culturele verschillen. Les questions posées par l'enseignante concernant la comparaison des cultures m'ont aidé(e) à établir une attitude plus positive vis-à-vis des différences culturelles.	1 2 3 4 5
24	Ik denk dat de interpunctieoefening nuttig is voor me om mijn perspectieven te veranderen van een personage in een verhaal naar een andere. Je trouve que l'exercice des ponctuations m'a permis de changer de point de vue.	1 2 3 4 5
25	Ik denk dat de interpunctieoefening nuttig is voor me om de verschillen te zien tussen mijn perspectief en die van mijn	1 2 3 4 5

	klasgenoten.	
	Je trouve que l'exercice des ponctuations facilite la prise de conscience des différences entre point de vue et celui des autres.	
26	Ik denk dat het rollenspel nuttig is voor me om mezelf uit de subjectiviteit te trekken en dingen te zien op een meer neutrale wijze.	1 2 3 4 5
	Je trouve que le jeu de rôle favorise le passage d'un point de vue subjectif à une position plus neutre.	
27	Ik denk dat het rollenspel nuttig is voor me om de gevoelens te begrijpen van de personages uit het verhaal.	1 2 3 4 5
	Je trouve que l'exercice du jeu de rôle permet de comprendre les sentiments de chaque rôle dans le récit.	
28	Ik denk dat de attitude van de leraar helemaal niet beangstigend is, en bij deze ben ik dus geneigd om mijn meningen uit te drukken zonder zorgen.	1 2 3 4 5
	Je trouve que l'attitude de l'enseignante n'est pas du tout oppressive et je peux donc m'exprimer sans aucun souci.	
29	Ik denk dat de houding van de leraar me een gevoel geeft dat mijn cultuur wordt gerespecteerd.	1 2 3 4 5
	Je trouve que l'attitude de l'enseignante me semble respectueuse vis-à-vis de ma culture.	
30	Ik denk dat de positieve houding van de leraar mijn zelfrespect tegenover mijn eigen cultuur vergroot.	1 2 3 4 5
	Je trouve que l'attitude de l'enseignante est positive et qu'elle produit mon respect vis-à-vis de ma propre culture.	
31	Ik denk dat de positieve houding van de leraar mijn zelfrespect tegenover andere culturen vergroot.	1 2 3 4 5
	Je trouve que l'attitude de l'enseignante est positive et qu'elle produit mon respect vis-à-vis de la culture des autres.	

排灣族的由來

(一)

太古時代，太陽在山頂，降下紅白兩卵，命令百步蛇「保龍」保護。不久孵出男女二神，他們的後裔變成了排灣族貴族的祖先。至於平民的祖先，就是由名叫「麗萊」的青蛇孵出來的。

(二)

遠古時，在山的頂峰，太陽下來生了紅、白二卵，然後由名叫寶龍的蛇孵化，生出男女二神，這就是排灣人頭目的祖先。至於一般排灣人的祖先，則是從青蛇卵中孵出。

(三)

傳說遠古時代，太陽神在大武山山頂上，產下了兩顆蛋。後來，這兩顆蛋孵化成一對男女。這一對男女結為夫妻，他們的子孫在靈犬的帶領下，向大武山的四周出發，尋找新的天地來建立家園。

這就是排灣族的由來。

想想看，然後一起討論吧！

1. 這個故事在說什麼？
2. 故事的主角是誰？
3. 發生在什麼時候？在哪裡發生？
4. 透過這個故事，我們可以發現排灣族的傳統社會有什麼特色？
5. 這個特色和古代中國，或是古代歐洲的傳統社會一樣嗎？
6. 你知道，現在世界上還有哪些地方，也有差不多的社會特色？這些地方是哪裡呢？
7. 你還知道別的「由來故事」嗎？
說給大家聽聽看吧！



孔雀王子

傳說有一天，天神化作孔雀王子到人間遊玩，並到世界各地去看一看。有一天，他不知不覺中，沿著溪流，走進充滿神秘色彩的排灣族部落。突然，他見到一位眼睛很大的女子正在溪邊洗衣服，他傻傻地注視她。過了一會兒，女子走了，他才驚醒。心生愛意的孔雀王子，決定娶這位美麗的女子為妻。打聽之下，才知道這氣質非凡的女子竟是頭目的女兒——穆莉淡。

孔雀王子想了想：「我是一個神，應該要怎麼介紹我自己給他們認識呢？聽說排灣族是非常講求門當戶對的？」但是，孔雀王子還是抗拒不了愛情的力量，常常在穆莉淡外出的時候，和她說話。慢慢地，兩個人就開始交往。孔雀王子鼓起勇氣向穆莉淡求婚，雖然穆莉淡很開心，但她必須得到家人的同意。於是，孔雀王子選了個好日子，到穆莉淡家提親，請求頭目答應。頭目和家族的長者經過討論後，還是婉拒了孔雀王子。孔雀王子雖然傷心沒得到祝福，但仍然不放棄，於是振翅飛向天際。此時羽翼間撒下了一顆顆美麗的琉璃珠當作聘禮，並在同時帶著公主消失在彩虹的另一端。

因此，傳說中的琉璃珠又稱為「孔雀珠」，是排灣族人最珍視的珠寶。

悲傷的貓頭鷹



角色：旁白、爸爸、媽媽、哥哥、弟弟（、地瓜）

旁白：有一個很懶惰的媽媽，生了兩個男孩，可是都不照顧。還好哥哥很盡責，常常背著弟弟。有一天……

爸爸：我出門了！

媽媽：（對著兩兄弟說）走吧，我們上山挖地瓜。

旁白：就在媽媽正忙著挖地瓜的時候，弟弟忽然哭了。

哥哥：弟弟好像餓了。媽媽，餵他一下吧！

媽媽：等一下，我先挖地瓜。

旁白：等媽媽挖好地瓜，哥哥再要媽媽餵弟弟。

媽媽：等一下，我先烤地瓜。

旁白：等媽媽烤好地瓜……

哥哥：媽媽，弟弟真的很餓了。

旁白：媽媽居然帶著烤好的地瓜爬到樹上去，獨自吃了起來。哥哥看著媽媽在樹上吃地瓜，弟弟又一直哭，他只好又跟媽媽說……

哥哥：媽媽，我們肚子也餓了。

媽媽：哪，皮給你們吃！

哥哥：（看著媽媽手中的地瓜，唱著）掉下來、掉下來、掉下來！

媽媽：哎呀！（地瓜從媽媽手中掉了下去）

哥哥：（把地瓜撿起來給弟弟）來，吃吧！

媽媽：（生氣地從樹上下來，說）我今天要背一些木柴回家，你們在這裡等，我先把木柴背下去，再來帶你們。

旁白：但過了好長一段時間，媽媽都沒有再回來。媽媽回到家，爸爸剛好也回來了。

爸爸：孩子呢？

媽媽說：他們應該在外面吃東西吧！

爸爸：怎麼這麼晚了，這兩個孩子還不回來？我出去找找。

旁白：兩個孩子等到晚上，還不見媽媽回來，知道媽媽拋棄他們了。

哥哥：媽媽不愛我們，回去也沒用。我們乾脆變成貓頭鷹，在山上相依為命吧！

旁白：於是哥哥把背弟弟用的背巾當成兩人的翅膀。

哥哥：我們各自去找食物。吃飽以後，如果你聽到『咕咕盧』，就是我在找你。如果你要找我，就要叫『昂昂艾』，我們就這樣找對方。

旁白：約定好了之後，兩兄弟就變成了貓頭鷹。

爸爸：哥哥、弟弟！哥哥、弟弟，趕快回家！

哥哥：咕咕盧、咕咕盧

弟弟：昂昂艾、昂昂艾

爸爸：啊！那是我的孩子！

旁白：爸爸知道他的孩子已經變成貓頭鷹了，只好傷心地回家。他回到家以後.....

爸爸：幫我燒一鍋熱水。

媽媽：好。

爸爸：都是你，害我們的孩子變成可憐的貓頭鷹！我要把水潑在你身上！

媽媽：啊！（慘痛的大叫）

旁白：沒想到媽媽被熱水一潑，就變成一隻老鼠。一隻找不到東西吃，連木匙也要啃的老鼠，這是她得到的懲罰。