

Le Mandarin comme Capital : Enjeux Sociaux et Parcours d'Apprenants à l'Institut Confucius de Lomé

TCHACORICO Ismaïlou

tchacoricoismailou@gmail.com

Université de Lomé, Togo

PASSOU Essohanam Mbou

charlpass@gmail.com

IRES-RDEC, Togo

AWESSO Atiyihwè

charlesawesso@gmail.com

Université de Lomé, Togo

ABOUDOU Maman Tachiwou

amtwatara@gmail.com

Université de Lomé, Togo

Résumé

Cette étude explore les représentations sociales, les motivations et les expériences des étudiants togolais inscrits à l'Institut Confucius de Lomé dans leur parcours d'apprentissage du mandarin. À partir d'un corpus de verbatims issus d'enquêtes de terrain, elle met en lumière les tensions entre contrainte instrumentale et engagement affectif, ainsi que les processus d'identification, d'ethnicisation et de distinction symbolique liés à la langue chinoise. Mobilisant les apports théoriques de Bourdieu, Dörnyei, Gil et Duff, l'analyse révèle comment le mandarin est perçu tantôt comme un capital stratégique dans un contexte économique incertain, tantôt comme un vecteur d'expérimentation identitaire. Le rôle du réseau social, des représentations culturelles et des dynamiques pédagogiques y apparaît comme central dans la reconfiguration progressive des rapports à la langue et à soi.

Mots clés : Apprentissage, Institut Confucius, motivation instrumentale, représentation sociale, capital linguistique.

Abstract

This study examines the social representations, motivations, and subjective experiences of Togolese students enrolled at the Confucius Institute of Lomé in their journey of learning Mandarin. Based on a corpus of interview excerpts from fieldwork, it highlights the tensions between instrumental constraints and emotional engagement, as well as the processes of identification, ethnicization, and symbolic distinction related to the Chinese language. Drawing on theoretical frameworks from Bourdieu, Dörnyei and Duff, the analysis shows how Mandarin is perceived both as a strategic asset in an uncertain economic context and as a medium for identity experimentation. Social networks, cultural perceptions, and pedagogical dynamics emerge as central to the evolving relationship between learners, language, and self.

Keywords : Language learning, Confucius Institute, instrumental motivation, social representations, linguistic capital.

Introduction

Dans le contexte de la mondialisation linguistique contemporaine, les langues dites « non hégémoniques », comme le mandarin, occupent une place ambivalente dans les trajectoires d'apprentissage : à la fois perçues comme vecteurs d'ascension sociale et objets d'altérité culturelle. En Afrique de l'Ouest, et notamment au Togo, l'émergence des Instituts Confucius comme dispositifs de diffusion linguistique et culturelle soulève des questions majeures sur les motivations d'apprentissage, les mécanismes d'identification et les tensions symboliques vécues par les apprenants. Apprendre une langue, c'est aussi se confronter à un imaginaire, à une norme, à un autre (Kramsch, 2009), ce qui rend l'apprentissage du mandarin à la fois stratégique, subjectif et parfois conflictuel. L'Institut Confucius de Lomé constitue un terrain d'observation particulièrement fécond pour interroger les représentations sociales qui entourent le chinois et pour

analyser comment les étudiants s'approprient – ou résistent à – cette langue dans un contexte de forte présence économique chinoise au Togo. Les discours recueillis auprès des étudiants révèlent une multiplicité de logiques motivationnelles, allant de l'utilitarisme économique (Becker, 1964 ; Gardner et Lambert, 1972) à des formes d'engagement plus affectif, en passant par des dynamiques d'influence sociale (Bourdieu, 1986 ; Granovetter, 1973). Dans un cadre institutionnel marqué par une forte standardisation pédagogique et une mise en scène symbolique de la Chine (Makeham, 2008 ; Ding et Saunders, 2006), les étudiants doivent composer avec des attentes parfois contradictoires : valoriser un capital linguistique rare tout en négociant leur identité propre. Cet apprentissage se réalise dans une situation d'asymétrie culturelle : les étudiants togolais, souvent sans contact préalable avec la langue ni la culture chinoise, sont immergés dans un univers pédagogique où le chinois devient à la fois langue d'accès et d'assignation (Kramsch, 1993 ; Duff, 2019). L'attribution d'un nom chinois dès l'inscription à l'Institut peut illustrer cette tension entre immersion culturelle et imposition symbolique (Byram, 1997 ; Duff, 2017). À cela s'ajoutent des stéréotypes sociaux, souvent intériorisés ou subis, tels que les surnoms assignés dans les espaces sociaux, révélateurs d'un processus d'ethnicisation symbolique (Kim, 2009 ; Yao, 2000). En parallèle, l'apprentissage du mandarin s'inscrit de plus en plus dans une logique de capitalisation sociale et économique, en lien avec les travaux de Bourdieu (1982, 1986) sur le capital linguistique. Le mandarin devient ici un atout stratégique, un marqueur de distinction dans un marché du travail saturé, mais aussi un espace de subjectivation où se rejouent les rapports entre langue, pouvoir et reconnaissance (Dörnyei et Ushioda, 2009). Les étudiants développent des formes de résilience, d'adaptation et parfois de résistance, qui transforment leur

rapport à la langue au fil de leur parcours : de la contrainte initiale à l'adhésion progressive (Deci et Ryan, 1985).

Dès lors, une question centrale traverse l'ensemble de ces observations : comment des apprenants togolais socialement et culturellement éloignés du mandarin parviennent-ils, dans un contexte institutionnel constraint, à développer une forme d'adhésion subjective et identitaire à la langue chinoise ? Autour de cette interrogation, se dessinent des axes multiples : la dialectique entre assignation symbolique et appropriation personnelle, le rôle du groupe et des réseaux sociaux dans la construction de l'engagement, les effets ambivalents de l'*exotisation* culturelle, et les conditions pédagogiques d'une motivation durable. L'expérience des apprenants de l'Institut Confucius de Lomé devient alors un terrain d'observation privilégié pour interroger les dynamiques complexes de l'apprentissage en langue seconde à l'ère de la mondialisation.

Dans ce contexte, cet article s'attache à analyser les représentations sociales et identitaires associées à l'apprentissage du mandarin à Lomé, ainsi que les mécanismes de construction de la motivation et de transformation du rapport à la langue chez les étudiants de l'Institut Confucius de Lomé. Elle s'appuie sur une démarche ethnographique, fondée sur des entretiens, pour restituer la diversité des expériences et la profondeur des enjeux vécus par les apprenants. Notre argumentaire s'organise autour de trois axes principaux : Dans un premier temps, nous étudierons la dimension symbolique et identitaire de l'apprentissage du chinois à Lomé, en interrogeant les processus de représentation, d'assignation et de repositionnement culturel. Nous aborderons ensuite l'évolution des dynamiques motivationnelles, de la contrainte initiale à l'adhésion progressive, en lien avec les théories de la motivation et les pratiques de socialisation langagière. Enfin,

nous analyserons l'ancrage social et économique de l'apprentissage du mandarin, en explorant les logiques de distinction, de capitalisation linguistique et d'insertion professionnelle.

1. Méthodologie

La collecte des données de terrain s'est déroulée entre 2023 et 2025, articulant environ soixante-dix entretiens individuels et une vingtaine de séances d'observation auprès de cinquante apprenants inscrits à l'Institut Confucius de Lomé. Ces 50 participants n'ont pas été sélectionnés *a priori* ; leur nombre s'est consolidé au fil de l'enquête, en fonction de leur disponibilité effective à s'impliquer activement dans la recherche. Étant donné les contraintes professionnelles et les emplois du temps souvent chargés des étudiants – pour beaucoup fonctionnaires ou salariés – seuls des entretiens individuels ont pu être réalisés. L'organisation de *focus groups* s'est avérée impraticable dans ce contexte. Obtenir un rendez-vous nécessitait un certain degré de préparation logistique : les rencontres devaient être programmées au moins une semaine à l'avance et confirmées par des rappels la veille et le jour même. L'enquête a débuté à la suite d'un premier échange avec un responsable de l'Institut, qui a facilité l'accès aux étudiants tout en soulignant l'importance du respect strict de leurs horaires de cours. L'Institut Confucius de Lomé propose deux modalités de formation : un cursus modulaire sur trois semestres, et une Licence professionnelle en six semestres. Dans le cadre des parcours modulaires, les opportunités d'entretien étaient réduites : les étudiants étaient souvent absorbés par la révision des *hanzi* (caractères chinois) ou pressés de quitter les lieux après les cours. Les seuls moments propices pour d'éventuels échanges étaient les instants précédant les cours. Pour les étudiants en Licence professionnelle, dont l'emploi du temps

est plus dense, les échanges n'étaient envisageables qu'entre deux sessions, et les rendez-vous prévus en fin de journée étaient fréquemment annulés en raison de la fatigue accumulée. Quelques entretiens ont toutefois pu être réalisés pendant les vacances universitaires de 2023, malgré les difficultés logistiques rencontrées, notamment liées à l'éloignement géographique de certains étudiants. À plusieurs reprises, des entretiens ont été annulés à la dernière minute, en particulier chez des étudiantes contraintes par des responsabilités domestiques. À la suite du soutien formel exprimé par l'un des responsables de l'Institut, de nouveaux contacts ont été établis, favorisant une meilleure familiarité entre chercheurs et étudiants. Un mode de fonctionnement souple s'est progressivement instauré : les participants acceptaient de fixer des rendez-vous à condition d'être consultés par téléphone au préalable, en précisant que les lundis, vendredis et matinées étaient des créneaux peu favorables. Les plages horaires les plus propices se situait autour de 10h pour les étudiants modulaires, et entre 12h et 15h pour les étudiants de Licence. Certains acceptaient également des entretiens les week-ends. Les vendredis, généralement consacrés aux activités culturelles (telles que la danse du dragon, la calligraphie, le *kung-fu* ou la gastronomie), ont offert des occasions privilégiées d'observation, notamment des interactions entre pairs et entre étudiants et enseignants. Par ailleurs, des observations ont été menées parallèlement aux entretiens, en accordant une attention particulière aux pratiques langagières, aux postures corporelles et aux éventuelles formes d'*« imitation chinoise »* développées au contact des enseignants. Les entretiens ont été menés dans une posture d'écoute active, avec une grille souple et adaptable : les questions étaient reformulées au besoin, selon le fil de la conversation, afin de s'ajuster aux propos des informateurs. La prise de notes, consignée dans un carnet dédié, ainsi que les relances ciblées, ont permis de recueillir

des données riches, contextualisées et nuancées. Avant chaque entretien, les objectifs de la recherche étaient rappelés aux participants, qui étaient également rassurés quant à la confidentialité de leurs propos. L'anonymat a été strictement respecté ; les prénoms et autres identifiants personnels n'étaient utilisés qu'à des fins pratiques dans le cadre de la relation de terrain. Bien que l'équipe enseignante ait encouragé la participation des étudiants, ces derniers étaient systématiquement informés de leur droit à ne pas répondre à certaines questions, en particulier si celles-ci étaient perçues comme sensibles. Les incompréhensions éventuelles étaient accueillies avec bienveillance, et les consignes réexpliquées afin de garantir une compréhension fine et une expression aussi fidèle que possible de leurs expériences.

2. Résultats et discussions

2.1. Représentations sociales et réactions à l'apprentissage du chinois chez les étudiants de l'Institut Confucius de Lomé

Apprendre une langue, c'est aussi entrer dans une culture et en intérioriser les normes sociales. L'attribution d'un nom chinois lors de l'entrée à l'Institut Confucius — « *Quand tu viens à l'Institut, on te donne un nom chinois* »¹ — illustre cette immersion culturelle. Toutefois, cette démarche peut être aussi perçue comme une imposition symbolique d'identité, générant une tension entre apprentissage linguistique et respect de l'individualité (Byram, 1997 ; Duff, 2017). Mais pour certains apprenants, le choix d'apprendre le chinois est soutenu par l'entourage familial, qui y voit une compétence stratégique : « (...) mon père, il a tout de suite embrassé l'idée d'apprendre la culture chinoise »². Cette valorisation est souvent liée au

¹ Extrait d'un entretien du 20 octobre 2024 à l'Institut Confucius de Lomé avec une étudiante de l'Institut âgé d'une vingtaine d'années environ

² Extrait d'un entretien du 10 janvier 2023 dans un espace délocalisé à Lomé avec une étudiante de l'Institut âgé d'une vingtaine d'années environ

rôle croissant de la Chine sur la scène internationale (Ding et Saunders, 2006) et s'inscrit dans une logique d'accumulation de capital culturel (Bourdieu, 1982).

Cependant, les caractéristiques linguistiques du mandarin — notamment le système d'écriture logographique et les tons — suscitent des appréhensions : « *Ils aimeraient eux aussi apprendre la langue, mais ils ont peur des caractères* »³; quelques mois plus tard, un autre apprenant de l'IC faisait observer que : « *Si tu ne respectes pas les tons, on ne te comprendra pas* »⁴. Ces obstacles perçus sont confirmés par les travaux de Wen (2016), qui identifient les tons comme l'un des principaux facteurs de décrochage chez les débutants dans l'apprentissage des langues étrangères. Certains étudiants mettent plutôt l'accent sur des expériences de stéréotypisation : « (...) *ils m'appellent Monsieur le Chinois* »⁵ ; un autre informateur avait auparavant rapporté que : « *dans le quartier, on m'appelle maintenant Jackie Chan* »⁶. Ces assignations, bien que parfois teintées d'humour, traduisent une ethnicisation symbolique et une réduction identitaire, analysées par Kramsch (2009) dans le cadre des processus de socialisation en langue seconde.

Cela dit, l'enseignement dans les Instituts Confucius repose sur une progression standardisée : « *On a un livre pour chaque niveau [...] dans le livre il y des textes, des dialogues, des leçons de grammaire* »⁷. Si cette organisation rassure certains profils d'apprenants, elle peut se révéler contraignante pour les

³ Extrait d'un entretien du 12 avril 2023 dans un espace délocalisé avec un étudiant de l'Institut âgé d'une vingtaine d'années environ

⁴ (Extrait d'un entretien du 20 février 2025 dans un espace délocalisé avec un apprenant de l'Institut âgé d'une quarantaine d'années environ)

⁵ Extrait d'un entretien du 15 juillet 2024 dans un espace délocalisé avec un étudiant de l'Institut âgé d'une vingtaine d'années environ

⁶ Extrait d'un entretien du 12 avril 2023 dans un espace délocalisé avec un étudiant de l'Institut âgé d'une vingtaine d'années environ

⁷ Extrait d'un entretien du 20 mars 2023 à l'Institut Confucius avec un étudiant de l'Institut âgé d'une vingtaine d'années environ

plus créatifs et limiter l'adaptabilité du dispositif. Les dynamiques de groupe apparaissent alors déterminantes dans la persévérance des apprenants :

« (...) après plusieurs semaines de cours, je ne comprenais rien de ce qu'on nous enseignait, j'ai alors approché une fille qui m'a donné son numéro et dès le lendemain, on a commencé à travailler ensemble, c'est comme cela que je me suis en sorti »⁸.

Cette solidarité constitue un facteur d'engagement (Zhang, 2015), mais elle peut aussi renforcer des logiques de clan, réduisant l'exposition aux locuteurs natifs. Au fur et à mesure que la formation se poursuit « *Il y a certains qui croient que Confucius est un dieu* »⁹. Ce type de représentation reflète un processus d'exotisation (Makeham, 2008 ; Yao, 2000), où la différence culturelle est perçue comme une altérité fascinante mais simplifiée. Mais en même temps, plusieurs étudiants déplorent l'absence de reconnaissance de leur propre culture : « *Tout est sur la Chine, rien sur notre culture à nous* »¹⁰. Ce déséquilibre interculturel peut freiner l'appropriation identitaire de la langue par les étudiants non chinois.

2.2. De la contrainte à l'adhésion : évolution de la motivation et expérience d'apprentissage au sein de l'Institut Confucius de Lomé

Au moment de l'inscription, le discours de certains apprenants révèle une motivation clairement utilitaire : « *Moi en fait c'est pour pouvoir trouver du travail que je suis parti m'inscrire à*

⁸ Extrait d'un entretien du 17 juin 2024 dans un espace délocalisé avec un étudiant de l'Institut âgé d'une vingtaine d'années environ

⁹ (Extrait d'un entretien du 17 mars 2023 dans un espace délocalisé avec un étudiant de l'Institut âgé d'une vingtaine d'années environ)

¹⁰ Extrait d'un entretien du 20 Octobre 2024 dans un espace délocalisé avec une étudiante de l'Institut âgée d'une vingtaine d'années environ

l’Institut Confucius. »¹¹. Dans ce type de trajectoire, ni l’intérêt pour la langue elle-même, ni la curiosité culturelle ne sont mentionnés. Le mandarin est perçu comme une compétence instrumentale, un atout stratégique dans un contexte d’insécurité économique. Ce profil correspond aux observations de Gardner et Lambert (1972) sur la « motivation instrumentale », où la langue est investie comme une ressource à visée professionnelle. Pourtant, malgré cette approche initialement distante, les récits d’autres apprenants témoignent d’une transformation progressive de leur rapport à la langue et à l’institution. Cette évolution débute par une volonté d’adaptation à un nouvel environnement. Un informateur rapporte à cet effet : « *Déjà les premiers jours, je me suis dit : c’est mon nouveau monde, donc pourquoi ne pas m’intégrer corps et âme* »¹². Ce moment marque une inflexion importante : l’étudiant adopte une posture active et s’engage dans un processus de participation. Ce glissement illustre une transition vers une forme de motivation plus intégrée, telle que définie par Deci et Ryan (1985), où l’apprentissage commence à être valorisé pour lui-même.

Un facteur clé dans cette évolution est la dynamique collective entre pairs : « *Entre nous aussi, les étudiants, on se parle en chinois un peu un peu (...) avec le temps on apprend ensemble.* »¹³. Ces interactions créent un espace d’apprentissage horizontal où la langue devient outil de socialisation. L’usage du mandarin s’ancre dans les échanges quotidiens, au-delà du cadre formel, ce qui confirme l’importance des interactions sociales dans les processus

¹¹ Extrait d’un entretien du 25 novembre 2023 dans un espace délocalisé avec un étudiant de l’Institut âgé d’une vingtaine d’années environ

¹² Extrait d’un entretien du 15 juin 2023 dans un espace délocalisé avec un étudiant de l’Institut âgé d’une vingtaine d’années environ

¹³ Extrait d’un entretien du 20 septembre 2024 dans un espace délocalisé avec une étudiante de l’Institut âgée d’une vingtaine d’années environ

d'appropriation, en écho aux travaux de Vygotsky et à l'approche ethnographique de Duff (2019).

Progressivement, l'apprentissage cesse d'être perçu comme une contrainte pour devenir une source de plaisir personnel : « *C'était bien, j'étais tout excitée et après, quand vous apprenez les nouveaux mots, ça nous donnait la joie.* »¹⁴. Ce verbatim exprime un basculement du régime motivationnel, où l'apprenant découvre la satisfaction intrinsèque liée à l'acquisition de la langue. Il s'agit là d'un début d'internalisation (Deci et Ryan, 1985), qui peut également être interprété comme une manifestation d'*agency* (Ahearn, 2001), lorsque la langue cesse d'être une obligation imposée de l'extérieur pour devenir une compétence valorisée et investie par le sujet lui-même.

Mais on peut faire une autre interprétation des verbatims qui précèdent et y lire d'autres dynamiques : « *Moi en fait c'est pour pouvoir trouver du travail que je suis parti m'inscrire à l'Institut Confucius* »¹⁵. Cette formulation explicite également une orientation instrumentale, où l'apprentissage du mandarin s'inscrit dans une stratégie de survie face à un marché du travail marqué par l'influence croissante de la Chine. Le mandarin est ici perçu comme un capital à mobiliser, dans la lignée des analyses de Bourdieu (1986). La langue fonctionne comme une ressource différenciée, un capital linguistique au sens de Bourdieu (1986), c'est-à-dire un savoir mobilisable dans des stratégies de distinction et d'ascension sociale.

L'absence de contact préalable avec la langue ou la culture chinoise renforce cette approche initialement distante : « *C'est arrivé à l'Institut Confucius que j'ai connu la langue même en*

¹⁴ Extrait d'un entretien du 16 février 2025 dans un espace délocalisé avec une étudiante de l'Institut âgée d'une vingtaine d'années environ

¹⁵ (Op.Cit)

vrai, en réalité. »¹⁶. Ce manque d'exposition antérieure témoigne d'une discontinuité culturelle forte. L'apprenante adopte une posture de non-engagement affectif vis-à-vis de la langue, un facteur souvent corrélé à une moindre réussite dans l'appropriation linguistique (Kim, 2009). Le chinois est ici envisagé comme radicalement « autre », à la fois linguistiquement et symboliquement. Cependant, cette posture initiale évolue au fil du temps, notamment grâce à l'interaction quotidienne entre pairs : « *Entre nous aussi, les étudiants, on se parle en chinois un peu un peu (...) avec le temps on apprend ensemble.* »¹⁷. La dynamique collective joue un rôle central dans la transformation du rapport à la langue. L'apprentissage devient un processus socialisé, où la langue seconde fonctionne comme outil de médiation, de reconnaissance et de cohésion. Cette perspective s'inscrit dans l'approche socioculturelle de Vygotsky (1978), selon laquelle les interactions sociales sont structurantes dans les processus de développement cognitif et linguistique.

Parallèlement, l'environnement immersif et l'usage de la langue dans un cadre relationnel favorisent une familiarisation affective progressive. Ce basculement est illustré par une expression émotionnellement chargée : « *C'était bien, j'étais toute excitée et après, quand vous apprenez les nouveaux mots, ça nous donnait la joie.* »¹⁸. Ce passage révèle un véritable renversement motivationnel. L'apprenant passe de la contrainte à la curiosité, de la survie à la valorisation personnelle. Cette « motivational shift » (Dörnyei et Ushioda, 2009) est caractéristique d'un engagement de plus en plus intérieurisé, où le plaisir d'apprendre prend le pas sur l'utilité pragmatique, et bien que la motivation initiale reste instrumentale, les

¹⁶ Extrait d'un entretien du 25 mai 2025 dans un espace délocalisé avec une étudiante de l'Institut âgée d'une vingtaine d'années environ

¹⁷ (Op.Cit)

¹⁸ (Op.Cit)

dynamiques d'apprentissage laissent entrevoir un début d'intégration subjective : « *Je me suis dit : c'est mon nouveau monde, donc pourquoi ne pas m'intégrer corps et âme* »¹⁹. Par cet exemple de témoignages, les apprenants dépassent la seule logique de rentabilité pour s'identifier à leur nouvel environnement. La langue devient un espace à habiter, et non plus seulement un outil à exploiter. Ce glissement annonce l'émergence d'un L2 self (Dörnyei, 2009), c'est-à-dire une identité projetée construite autour de la langue cible, intégrée aux aspirations personnelles et à la représentation de soi.

2.3. Du désintérêt initial à l'engagement progressif : analyse du rapport à la langue et à la culture chinoises chez les apprenants de l'Institut Confucius de Lomé

Plusieurs verbatims révèlent chez les étudiants de l'Institut Confucius de Lomé, une absence quasi totale de contact avec le mandarin avant l'entrée à l'Institut Confucius. Une informatrice fait par exemple observer que : « *Je savais que la langue existait, on la voyait dans les dessins animés, mais je ne savais même pas répéter un seul mot, c'est à l'institut que je l'ai vraiment appris* »²⁰. Ce verbatim témoigne d'une découverte tardive et contingente, qui ne découle ni d'une passion préalable ni d'un intérêt culturel, mais bien d'un contexte de formation imposé ou opportuniste. Le mandarin n'est alors pas perçu comme une passerelle vers un univers culturel, mais comme un outil fonctionnel, à visée stratégique. Cette distanciation est encore plus explicite dans le verbatim suivant : « *Ce n'était pas une passion pour moi. Je n'ai jamais pensé un jour apprendre le chinois.* »²¹. L'univers chinois — ses idéogrammes, son histoire, ses valeurs — demeure

¹⁹ (Op.Cit)

²⁰ Extrait d'un entretien du 20 septembre 2023 dans un espace délocalisé avec une étudiante de l'Institut âgé d'une vingtaine d'années environ

²¹ Extrait d'un entretien du 20 mars 2025 dans un espace délocalisé avec un étudiant de l'Institut âgé d'une vingtaine d'années environ

largement extérieur à l'apprenant. Ce positionnement interroge la capacité des institutions à générer un engagement symbolique et culturel dans un cadre d'apprentissage initialement peu affectif. Il met en lumière la tension entre l'offre pédagogique et les représentations des apprenants.

Cela dit, une exposition antérieure au mandarin peut toutefois exister, mais sous une forme passive et souvent stéréotypée : « *On avait l'habitude de blaguer souvent en parlant des chinois : hi hon, ni hao, mais c'était pour rigoler, c'est tout.* »²². Ce type de contact relève moins d'un apprentissage que d'un usage caricatural, révélateur d'une perception folklorisante de la langue. Loin de constituer un tremplin vers une appropriation, ces pratiques renforcent une vision décontextualisée, voire exotisante, du chinois. Elles illustrent un rapport distancié où l'altérité linguistique est réduite à une performance comique ou sociale. Ce verbatim met ainsi en évidence un paradoxe : celui d'apprendre une langue sans véritable désir de cette langue en tant que telle. L'acte d'apprentissage est ici instrumentalisé, dissocié de toute projection identitaire ou affective. Dans ce cadre, l'implication subjective est faible, et l'imaginaire peu mobilisé. Or, comme le rappelle Dörnyei (2009), l'engagement affectif constitue un levier majeur dans la persévérance et la réussite en langue étrangère.

Face à cette réalité, enseignants et institutions sont confrontés à un défi fondamental : comment susciter un désir de langue chez des apprenants pragmatiques, peu enclins à la projection interculturelle ? La réponse semble résider dans l'expérience elle-même. En effet, un témoignage précédent avait déjà montré une transformation progressive de la relation à la

²² Extrait d'un entretien du 15 janvier 2025 dans un espace délocalisé avec un étudiant de l'Institut âgé d'une vingtaine d'années environ

langue : « *Quand vous apprenez les nouveaux mots, ça nous donnait la joie* »²³. Ce verbatim exprime l'émergence d'une émotion positive, née du processus d'apprentissage et de la reconnaissance de ses propres progrès. Le plaisir d'apprendre, lorsqu'il est vécu collectivement et valorisé, peut inverser la dynamique initiale. La motivation devient alors un processus évolutif, qui se (re)construit dans et par l'action.

2.4. Les motivations d'inscription à l'Institut Confucius de Lomé : entre rationalité économique et influence sociale

L'enseignement du chinois au sein des Instituts Confucius est fréquemment perçu par les apprenants comme un levier d'insertion socio-économique. Cette perception s'inscrit dans le cadre théorique du capital humain formulé par Becker (1964), selon lequel l'acquisition de compétences – linguistiques notamment – est un investissement susceptible d'accroître la productivité individuelle et les opportunités professionnelles. Dans un contexte de mondialisation où les partenariats économiques avec la Chine s'intensifient, en particulier en Afrique et dans certaines régions d'Europe, la maîtrise du mandarin est perçue comme un atout différenciant sur un marché du travail saturé. Des témoignages d'étudiants recueillis lors de nos enquêtes sur le terrain confirment cette dynamique. Un apprenant de l'Institut fait par exemple observer que : « *c'est pour pouvoir trouver du travail que je suis parti m'inscrire à l'Institut Confucius, je veux travailler avec les Chinois et pouvoir gagner de l'argent pour survivre et subvenir à mes besoins.* »²⁴. Ce verbatim illustre une motivation instrumentale au sens de Gardner et Lambert (1972), selon laquelle l'apprentissage d'une langue vise l'atteinte d'un objectif extérieur – ici, l'emploi – plutôt qu'un désir d'intégration culturelle ou de développement personnel.

²³ (Op.Cit).

²⁴ Extrait d'un entretien du 21 décembre 2024 dans un espace délocalisé avec un étudiant de l'Institut âgé d'une vingtaine d'années environ

Le mandarin est alors considéré comme une compétence fonctionnelle, voire une langue de survie, dans un environnement où les opportunités économiques locales sont rares. Dans les contextes étudiés, en particulier africains, le choix d'apprendre le chinois ne résulte pas d'un intérêt préalable pour la culture ou la langue, mais d'un calcul rationnel fondé sur l'observation d'un contexte socio-économique difficile. De nombreux apprenants n'ont aucun antécédent avec la Chine ni de contact antérieur avec le mandarin. Ce choix linguistique s'inscrit dans une logique d'ascension sociale, portée par l'espoir d'un emploi au sein d'entreprises chinoises implantées localement. Cependant, cette motivation utilitaire ne saurait être interprétée comme une simple stratégie individuelle. Elle reflète aussi une configuration structurelle dans laquelle les Instituts Confucius constituent parfois l'unique offre de formation linguistique gratuite ou peu coûteuse, souvent adossée à des promesses – explicites ou implicites – d'insertion professionnelle (Hartig, 2016 ; Paradise, 2009). Cette dimension institutionnelle renforce la perception d'un lien direct entre apprentissage du chinois et accès à l'emploi.

Un autre facteur déterminant est l'influence du réseau social de l'apprenant. De nombreux inscrits à l'Institut Confucius de Lomé, rapportent avoir été orientés vers l'Institut Confucius par un proche. Un apprenant avait par exemple rapporté que : « *c'était un ami qui m'avait conseillé d'aller m'inscrire à l'Institut Confucius. Son petit frère avait fait aussi l'Institut Confucius [...] il m'a dit juste de le faire parce que son petit frère actuellement a trouvé un travail qui paye bien.* »²⁵. Ce type de recommandation s'inscrit dans la logique du capital social (Bourdieu, 1986), défini comme l'ensemble des

²⁵ Extrait d'un entretien du 26 février 2025 dans un espace délocalisé avec un étudiant de l'Institut âgé d'une vingtaine d'années environ

ressources mobilisables via l'appartenance à un réseau. Ici, la transmission d'une information qualifiée par un cas de réussite crédibilise l'institution et oriente la décision. L'inscription ne résulte donc pas d'une démarche autonome, mais d'un processus de validation sociale. Cette dynamique peut également être interprétée à la lumière des travaux de Granovetter (1973), qui mettent en évidence le rôle crucial des liens faibles – relations distantes, mais stratégiques – dans la circulation des opportunités économiques. Dans le cas des Instituts Confucius, ces liens facilitent la diffusion d'informations sur les bénéfices potentiels de l'apprentissage du mandarin. Le récit d'une réussite, même indirectement connue, suffit à déclencher une chaîne de mobilisations.

En croisant les dimensions économiques et relationnelles, il apparaît que l'inscription à l'Institut Confucius repose rarement sur une motivation culturelle ou académique. Elle résulte d'un agencement entre : (i) un manque structurel d'opportunités de formation ou d'emploi ; (ii) une recherche urgente de solutions concrètes et (iii) une influence sociale déterminante. Ce type de motivation, bien qu'extrinsic, peut être puissant. Toutefois, comme le soulignent Dörnyei et Ushioda (2009), elle demeure instable si elle ne s'accompagne pas d'une transformation affective du rapport à la langue. En l'absence de résultats concrets ou d'un engagement émotionnel croissant, l'effort d'apprentissage risque de s'éroder.

Ce bouche-à-oreille structurant transforme progressivement l'Institut Confucius en label social : un marqueur de mobilité ascendante, une voie vers l'emploi, voire un symbole d'intégration professionnelle réussie. Les inscriptions s'effectuent donc sur la base de recommandations informelles, souvent plus performatives que les dispositifs de communication institutionnelle. Un précédent extrait de

témoignage renforce cette idée : « *il m'a dit juste de le faire parce que son petit frère actuellement a trouvé un travail qui paye bien.* »²⁶. La transmission orale d'un récit de transformation réussie agit ici comme un catalyseur de décision. Ce type de narration, empreint d'exemplarité, s'inscrit dans la planification linguistique informelle théorisée par Spolsky (2004), où les représentations collectives diffusées au sein des communautés guident plus fortement les comportements d'apprentissage que les politiques linguistiques officielles. Dans cette perspective, l'apprentissage du mandarin ne peut être compris uniquement à partir de la motivation individuelle. Il dépend largement de la position sociale de l'apprenant, de ses ressources relationnelles, et de sa capacité à mobiliser l'expérience d'autrui. Comme le souligne Dörnyei (2005), les choix linguistiques sont souvent co-construits dans un tissu social, au croisement des aspirations personnelles et des influences collectives.

Ces éléments invitent à dépasser les modèles motivationnels classiques pour adopter une approche écologique et interactionnelle de l'apprentissage, dans laquelle le rôle du réseau social est central. L'institut devient alors non seulement un lieu d'enseignement, mais aussi un espace d'activation des dynamiques relationnelles et des projections socio-économiques partagées.

Conclusion

L'analyse des parcours d'apprenants à l'Institut Confucius de Lomé met en évidence la complexité des dynamiques motivationnelles qui président à l'apprentissage du mandarin dans un contexte africain marqué par des enjeux socio-économiques aigus. Loin de l'image d'un engagement fondé

²⁶ (*Op. Cit*)

sur une passion spontanée pour la langue ou la culture chinoise, la majorité des trajectoires étudiées révèlent une motivation initialement extrinsèque, construite autour de la recherche d'une mobilité sociale, de l'espoir d'un emploi ou de la pression du réseau social proche. Dans cette configuration, la langue chinoise apparaît d'abord comme un capital stratégique, une ressource instrumentale activée dans un contexte d'incertitude économique. Pour autant, l'expérience de formation à l'Institut Confucius de Lomé n'est pas figée dans cette seule logique utilitaire. Au fil de l'apprentissage, certains apprenants connaissent un renversement progressif de leur rapport à la langue, passant d'un usage fonctionnel à une forme d'adhésion plus intégrée, où l'apprentissage devient source de plaisir, d'identité et d'autonomisation. Ce basculement, soutenu par les interactions sociales entre pairs et par l'environnement immersif de l'Institut, montre que l'appropriation linguistique peut s'ouvrir à une internalisation affective, à condition que les conditions pédagogiques, relationnelles et symboliques le permettent. Toutefois, plusieurs tensions traversent ce processus. La standardisation des méthodes, l'absence de reconnaissance de la culture des apprenants, les stéréotypes ethniques subis ou encore les formes d'assignation symbolique (nom chinois, surnoms, attentes implicites) peuvent entraver la construction d'un rapport subjectif apaisé à la langue et à l'institution. La langue cible reste marquée par une altérité forte, parfois perçue comme inaccessible ou caricaturée. Ce paradoxe – apprendre une langue sans s'y reconnaître – révèle les limites d'un modèle d'enseignement centré sur la seule diffusion culturelle unilatérale. La portée socio-utilitaire de cette étude réside ainsi dans sa capacité à éclairer les logiques d'engagement linguistique dans les espaces postcoloniaux contemporains, où les langues étrangères sont moins choisies qu'assignées, moins désirées que stratégiquement mobilisées. Elle montre que l'apprentissage du mandarin au sein des

Instituts Confucius ne peut être pleinement compris qu'à l'intersection de trois dimensions : la contrainte structurelle, la médiation sociale et la réappropriation subjective. À ce titre, les Instituts Confucius apparaissent comme des lieux ambivalents : à la fois espaces d'opportunité et dispositifs de normalisation, de mise en conformité culturelle. En révélant ces dynamiques, cette recherche contribue à une réflexion plus large sur les conditions d'un apprentissage linguistique émancipateur, capable de conjuguer utilité sociale, reconnaissance symbolique et développement personnel. Elle invite enfin les institutions à repenser leurs dispositifs en tenant compte des trajectoires réelles des apprenants, de leur positionnement social, de leurs aspirations, mais aussi de leurs résistances silencieuses. C'est à cette condition que l'enseignement des langues pourra devenir un véritable vecteur d'appropriation, d'*empowerment* et de transformation.

Bibliographie

- AHEARN Laura, 2001, «Language and agency», *Annual Review of Anthropology*, vol. 30, pp. 109–137.
- BECKER Gary, 1964. *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Columbia University Press, New York.
- BOURDIEU Pierre, 1982. *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris.
- BOURDIEU Pierre, 1986. *La distinction. Critique sociale du jugement*, Éditions de Minuit, Paris.
- BYRAM Michael, 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- DECI Edward et RYAN Richard, 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum Press, New York.
- DING Sheng et SAUNDERS Robert, 2006, «Talking up China

- : An analysis of China's rising cultural power and global promotion of the Chinese language », *East Asia*, vol. 23, n° 2, pp. 3–33.
- DÖRNYEI Zoltán, 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- DÖRNYEI Zoltán et USHIODA Ema, 2009. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Multilingual Matters, Bristol.
- DUFF Patricia, 2017. Socialization into academic discourse communities. In : DUFF Patricia & MAY Stephen (dir.), *Language Socialization*, pp. 239–252, Springer, Cham.
- DUFF Patricia, 2019. *Language Socialization*, Wiley-Blackwell, Oxford.
- GARDNER Robert et LAMBERT Wallace, 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, Newbury House, Rowley.
- GRANOVETTER Mark, 1973, « The Strength of Weak Ties », *American Journal of Sociology*, vol. 78, n° 6, pp. 1360–1380.
- HARTIG Falk, 2016. *Chinese Public Diplomacy: The Rise of the Confucius Institute*, Routledge, Londres.
- KIM Young, 2009, « Intercultural personhood: Globalization and a way of being », *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 33, n° 4, pp. 359–368.
- KRAMSCH Claire, 1993. *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- KRAMSCH Claire, 2009. *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say About Their Experience and Why It Matters*, Oxford University Press, Oxford.
- MAKEHAM John, 2008. *Lost Soul: "Confucianism" in Contemporary Chinese Academic Discourse*, Harvard University Asia Center, Cambridge (MA).
- PARADISE James, 2009, « China and international harmony: The role of Confucius Institutes in bolstering Beijing's soft

- power », *Asian Survey*, vol. 49, n° 4, pp. 647–669.
- SPOLOSKY Bernard, 2004. *Language Policy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WEN Xiaohong, 2016, « Challenges in learning Chinese tones among foreign language learners », *Journal of Chinese Linguistics*, vol. 44, n° 2, pp. 405–430.
- YAO Xinzhang, 2000. *An Introduction to Confucianism*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ZHANG Lawrence, 2015, « Learner agency, learning strategy use and L2 achievement: A structural equation modeling approach », *System*, vol. 45, pp. 103–115.