

**LORSQUE DES CULTURES D'APPRENTISSAGE/  
ENSEIGNEMENT SE RENCONTRENT :  
LE CAS DES ÉTUDIANTS CHINOIS DE FLS EN FRANCE**

**Jinjing Wang**

ATILF (CNRS/Université de Lorraine)

**Mots-clés**

Étudiants chinois – FLS – culture d'apprentissage – styles d'apprentissage – stratégies d'apprentissage – adaptation à un nouvel environnement d'apprentissage

**Keywords**

Chinese students – French as a second language – learning culture – learning styles – learning strategies – adapting to a new learning environment

**Résumé**

Cet article essaie de mettre en évidence dans quelle mesure les habitudes des apprenants chinois dans l'apprentissage du français évoluent entre avant et après leur arrivée en France. La notion de culture d'apprentissage est au cœur de cette étude. Le changement de pratiques d'apprentissage est exploré à travers des entretiens et des questionnaires avec des étudiants chinois résidant en Lorraine. Les résultats de cette étude montrent que ce changement est mineur, mais que les étudiants tirent profit de leur nouvel environnement en langue cible en s'adaptant aux nouvelles pratiques d'apprentissage.

**Abstract**

This article examines the development of some of the learning practices of Chinese students learning French before and after their arrival in France, with a firm focus on the concept of learning cultures. The changes in learning practices are explored through interviews and questionnaires with Chinese students living in Lorraine. The results show that changes are minor but that students exploit the new target language environment by adapting to the new learning practices.

## Introduction

Partir dans un pays étranger pour y faire des études est aujourd'hui courant dans la société chinoise. Les jeunes aspirent à découvrir le reste du monde, à apprendre une langue étrangère et à acquérir de nouvelles compétences dans un domaine d'études. Vers la fin des années 1990, le gouvernement français a mis en œuvre un plan d'action afin de promouvoir ses universités dans le monde entier. Ce plan a attiré beaucoup d'étudiants chinois sur le sol français. Pour eux, la première étape à franchir est l'apprentissage de la langue française, qui n'est pas couramment enseignée en Chine, où l'anglais est la seule langue vivante étrangère obligatoire dans le secondaire. Les étudiants chinois doivent apprendre à s'adapter au nouvel environnement d'apprentissage, ce qui constitue un défi de taille car les méthodologies d'enseignement et d'apprentissage chinoises sont différentes de celles pratiquées en France. Cette adaptation pourrait influencer, ou même conditionner, l'efficacité de leur apprentissage. Cet article vise à mettre en évidence certains changements de pratiques d'apprentissage de langue en Chine et en France ; il essaie également d'interroger l'influence de ces changements sur la performance des étudiants chinois dans leur apprentissage du français en France.

### 1. Culture d'apprentissage, apprenants chinois

Cette première partie sera consacrée à l'explicitation des notions employées dans l'article. J'y mentionnerai quelques recherches antérieures sur les méthodologies d'apprentissage/enseignement chinoises ainsi que sur l'adaptation des étudiants chinois à un nouvel environnement d'apprentissage.

#### 1.1. Situation d'apprentissage

Selon Oxford (1996), l'apprentissage de langue non maternelle peut être distingué en deux situations : langue étrangère (désormais LE) et langue seconde (désormais LS). L'apprentissage d'une LE « *occurs when the language is not commonly used in the community and there is little opportunity to experience the language outside of class* ». L'apprentissage d'une LS se caractérise par des contextes dans lesquels « *the language is readily available and students have many opportunities to experience it* ».

Dans cette étude, l'apprentissage du français par des étudiants chinois en France correspond à un exemple d'apprentissage d'une LS, car le français est omniprésent, tant dans le cadre des études que dans la vie quotidienne.

Dans le cas de l'étudiant chinois qui vit dans le pays de la langue cible, ici la France, le changement d'habitudes d'apprentissage/enseignement est inévitable, car l'enseignant natif impose de nouvelles pratiques et l'étudiant doit reconstruire son identité et ses savoir-faire en s'adaptant à celles-ci. Pour tenter de comprendre ces mécanismes complexes, la notion de culture d'apprentissage est précieuse.

## 1.2. Culture d'apprentissage

Cortazzi et Jin définissent la culture d'apprentissage ainsi :

*By the term culture of learning we mean that much behavior in language classrooms is set within taken-for-granted frameworks of expectations, attitudes, values and beliefs about what constitutes good learning, about how to teach or learn, whether and how to ask questions, what textbooks are for, and how language teaching relates to broader issues of the nature and purpose of education. (Cortazzi & Jin, 1996 : 169)*

La culture d'apprentissage est en quelque sorte ethnocentriste, car les membres d'une société se sont forgé une conception des « bonnes » et des « mauvaises » pratiques en lien avec les expériences éducatives vécues dans leur pays d'origine.

Dans la culture d'apprentissage, la notion de culture est un élément clé pour déterminer les styles et stratégies d'apprentissage des apprenants. Comme Oxford et ses collaborateurs l'affirment : « *although culture is not the single determinant, and although many other influences intervene, culture often does play a significant role in the learning styles [and strategies]...adopted by many participants in the culture* » (Oxford, Hollaway & Horton-Murillo, 1992 : 441). Ainsi, il n'est pas surprenant de voir que les apprenants issus de la même culture ont souvent des façons semblables d'apprendre. Des pratiques considérées comme tout à fait « normales » dans le pays d'origine peuvent se heurter à une réalité qui ne les intègre pas lorsque l'apprenant part étudier à l'étranger.

L'adaptation à une nouvelle culture d'apprentissage est un processus de diminution des écarts entre l'attente de l'enseignant et celle des apprenants issus de cultures différentes. A ce propos, Parris-Kidd et Barnett (2011) proposent la notion de « négociation de la nouvelle culture d'apprentissage » (*negotiating a new culture of learning*), qui implique d'affronter les différences sociale et scolaire entre l'ancienne et la nouvelle culture d'apprentissage afin de négocier la distance psychologique entre ces deux systèmes.

Si la culture d'apprentissage est déterminée par les attentes, attitudes, valeurs et croyances sur lesquelles se fonde une culture considérée à l'échelon national, alors les cultures d'apprentissage chinoise et française doivent être différentes, car les deux sociétés se sont construites et prennent appui sur des histoires et des idéologies différentes.

## 1.3. La culture d'apprentissage chinoise

Selon Sutter (1987), lorsque les stratégies d'apprentissage que les apprenants doivent mettre en œuvre dans un nouvel environnement s'opposent à leurs stratégies initiales, cela provoque des conséquences désagréables, voire catastrophiques. Certains chercheurs parlent de « choc d'apprentissage », qui est défini ainsi :

*Learning shock refers to some unpleasant feelings and difficult experiences that learners encounter when they are exposed to a new learning environment. Such unpleasant feelings*

*can be intensified and may impose a deeper psychological and emotional strain on learners when they study abroad. (Gu, 2011 : 221)*

Pour éviter ce choc, la capacité d'adaptation de l'apprenant à une nouvelle culture d'apprentissage est la compétence clé car si la reconstruction de l'identité d'apprenant se déroule bien, il découvrira de nouvelles stratégies d'apprentissage et sélectionnera les plus efficaces pour ses futures tâches d'apprentissage. En revanche, si l'adaptation ne peut se produire, l'apprenant souffrira des nouvelles stratégies d'apprentissage imposées en mettant en doute sa capacité d'apprendre.

De quelles différences et difficultés les apprenants chinois peuvent-ils faire l'expérience en apprenant le français dans des classes en France ? Afin de répondre à cette question, je vais commencer par évoquer quelques recherches qui caractérisent les apprenants chinois dans l'apprentissage de langue.

### *1.3.1. Participation en cours*

Avec la mise en pratique de l'approche communicative dans les cours de français pour étrangers en France, l'interaction et la participation orales constituent des points saillants de cette évolution méthodologique dans le domaine de la didactique des langues. Or, la participation orale des apprenants chinois en classe est souvent considérée comme problématique par certains chercheurs. Selon Yen,

*Les étudiants chinois ne sont guère enclins à répondre aux questions d'un professeur, à moins qu'ils ne soient sûrs d'eux et donc qu'il ne s'ensuive pas une perte de la face. On comprend aisément dès lors combien l'approche communicative de l'enseignement des langues (apprendre à communiquer en communiquant) se révèle lourde de menaces pour cette attitude. (cité par Dreyer, 2005 : 237)*

L'expérience de la participation en cours est souvent ressentie par les apprenants chinois comme une activité dangereuse qui peut mettre en danger leur estime de soi. Une mauvaise performance dans une prise de parole publique est considérée comme une insupportable « perte de la face ».

Dans une étude effectuée en Chine, Liu et Jackson (2011) expliquent les raisons, multiples, pour lesquelles les apprenants chinois sont silencieux en cours. Ils évoquent la performance basse en langue étrangère, la valorisation du silence dans la culture chinoise, la personnalité introvertie, et l'anxiété dans l'expression orale.

### *1.3.2. Apprentissage par mémorisation*

Les étudiants chinois sont souvent qualifiés d'apprenants qui apprennent par mémorisation. Afin de comprendre cette spécificité, un rappel sur l'importance de l'apprentissage par mémorisation dans l'histoire chinoise paraît utile. Wang et Mao (1996) rappellent qu'il y a plus de mille ans, la société chinoise a mis en place des examens qui sélectionnaient les officiers et les élites politiques en demandant aux candidats de réciter sans faute des textes connus. Si la nature de ces examens a aujourd'hui en

partie changé, il n'en reste pas moins que les élèves chinois continuent à apprendre par mémorisation. Selon Randall (2007), l'apprentissage par mémorisation des apprenants chinois n'est pas le synonyme de l'apprentissage par cœur dans sa définition courante. L'apprentissage par mémorisation chinois est basé sur la compréhension :

*Learning is reciting. If we recite it then we think it over, think it over then recite it, naturally it'll become meaningful to us. If we recite but don't think it over, we still won't appreciate its meaning. If we think it over but don't recite it, even though we might understand it, our understanding will be precarious. (Chu, 1990 : 38)*

La mémorisation permet une meilleure compréhension, qui, à son tour, optimise l'apprentissage, ce qui constitue un processus vertueux dans la conception chinoise.

### 1.3.3. Prise de notes

Les apprenants chinois sont perçus comme des individus qui ne savent pas prendre des notes en cours, car cette pratique n'est pas courante dans les écoles chinoises. Bouvier décrit le phénomène ainsi :

*Pendant les cours magistraux, il [étudiant chinois] ne prend pas de notes mais il « suit », sur le livre ou le document écrit, les enseignements du professeur. Il peut même « s'absenter intérieurement » de temps à autre. Les apprenants sinophones ne sont pas habitués à « écouter » aussi intensément en cours que ne le font les apprenants français. L'élève français formé, au fur et à mesure de sa scolarité, « à prendre des notes » se voit dans l'obligation de mobiliser ses facultés « d'écoute » plusieurs heures par jour, ce qui n'est pas le cas à l'école chinoise [...]. Pour l'enseignant français, ce qui a été dit en cours est souvent considéré comme ayant été enseigné. De son côté l'apprenant sinophone considère les paroles du maître comme un « plus », un « accompagnement » et il s'attend à ce que les informations importantes soient reprises par écrit au tableau, consignées dans un cahier, signalées à telle page dans le manuel ou bien sur un polycopié. (Bouvier, 2002 :194)*

Autrement dit, les apprenants chinois ne sont pas entraînés à mobiliser une écoute attentive pendant le cours et noter par écrit ce que l'enseignant transmet à l'oral. Pourtant, la prise de notes constitue une étape importante dans l'éducation française, car les connaissances sont principalement transmises oralement. Les difficultés des étudiants chinois dans les cours en France proviendraient principalement de la différence de valeur accordée à la transmission orale.

D'un autre côté, il faut noter que la difficulté d'un étudiant chinois dans la prise de notes en cours peut aussi résulter de la faible performance en compréhension orale du français. Un étudiant qui ne prend pas de notes pendant la leçon a la possibilité de recopier les notes de ses camarades français après les cours. Dans ce cas, l'importance du facteur « prise de notes en cours » dans l'apparition des difficultés des étudiants chinois peut être relativisée.

### 1.3.4. Autonomie dans l'apprentissage

Selon Benson (2001), l'autonomie est une propriété personnelle, chacun a un degré différent de l'autonomie. L'autonomie n'est pas une capacité innée (Holec,

1981), l'apprentissage permettrait de l'atteindre. La Chine et la France conceptualisent différemment l'autonomie et lui accordent des importances relatives différentes dans leurs systèmes éducatifs. En France, l'autonomie est valorisée dans l'éducation :

*l'enseignant français donne une bibliographie pour inciter les étudiants à aller eux-mêmes en bibliothèque chercher et lire les ouvrages qui traitent du thème du cours. Plus un étudiant lit et cherche par ses propres moyens des documents liés au sujet traité en cours, plus l'enseignant français le félicite pour ses initiatives et son autonomie dans l'apprentissage.*  
(Bouvier, 2003 : 405)

C'est un phénomène abscons pour les étudiants chinois qui considèrent que si un enseignant demande aux étudiants d'aller chercher des ressources par eux-mêmes pour apprendre, cela signifie que son enseignement n'est pas assez riche pour satisfaire son public (*ibid.*).

Chaque individu a un niveau d'autonomie qui lui est propre et qui est influencé par les représentations et normes sociales du milieu d'éducation. En ce sens, l'autonomie n'est plus seulement une propriété personnelle, mais aussi culturelle et sociale.

## **2. Méthodologie de recherche**

Afin de connaître les différences dans les pratiques d'enseignement/apprentissage en cours de langue en Chine et en France, j'ai réalisé quinze entretiens semi-directifs avec des étudiants chinois résidant en Lorraine. Les thèmes abordés dans ces entretiens gravitent autour des méthodologies d'apprentissage. Ainsi, la prise de notes en cours, l'apprentissage du vocabulaire, l'interaction entre l'enseignant et les apprenants, le rôle de l'enseignant, la manifestation de l'incompréhension ont été abordés.

En me basant sur les réponses des interviewés, j'ai conçu un questionnaire qui inclut les mêmes thèmes, et l'ai distribué plus largement afin de toucher un effectif plus nombreux de la population d'étudiants chinois en France. Cent deux étudiants chinois apprenant le français dans une école de français ou engagés dans les études universitaires dans la région Lorraine ont répondu à cette enquête.

## **3. Résultats et discussions**

### **3.1. Apprentissage du vocabulaire**

Le tableau 1 présente les réponses des enquêtés à la question relative aux méthodes d'apprentissage du vocabulaire en France :

COMMENT APPRENEZ-VOUS/AVEZ-VOUS APPRIS LE VOCABULAIRE EN FRANCE ?		
	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
<i>je mémorise avec beaucoup d'efforts : en répétant mentalement / en écrivant en grande quantité</i>	8	7,8 %
<i>j'apprends le vocabulaire avec des stratégies : grâce à la fréquence de visualisation sans effort particulier / en faisant le lien avec une autre langue (ex. anglais)</i>	57	55,9 %
<i>je n'ai aucune façon particulière pour apprendre le vocabulaire</i>	19	18,6 %
<i>beaucoup d'efforts + stratégies</i>	18	17,6 %
<i>Total</i>	102	100,0 %

Tableau 1 : Méthodes d'apprentissage du vocabulaire en France.

Nous pouvons observer que la majorité des enquêtés (55,9 %) utilisent des stratégies pour s'éviter de coûteux efforts, par exemple, l'apprentissage grâce à la mémoire visuelle ou le lien avec une autre langue connue. Certains n'ont pas de méthode particulière pour apprendre le vocabulaire (18,6 %) ou utilisent une combinaison de méthodes, par exemple, l'apprentissage par cœur associé à certaines stratégies citées (17,6 %). Ce qui est remarquable est que très peu d'enquêtés apprennent le vocabulaire uniquement par mémorisation par cœur (7,8 %).

Cela semble aller à l'encontre de ce qui a été trouvé dans des recherches antérieures (Randall, 2007) qui témoignent du fait que les apprenants chinois apprennent majoritairement par mémorisation. Face à ce constat, nous émettons deux hypothèses. La première, qui ne résiste pas longtemps à l'épreuve des faits, est que les étudiants chinois n'apprennent pas le vocabulaire par cœur dans l'apprentissage de langue mais dans d'autres domaines. La deuxième est que les enquêtés ont changé d'habitude d'apprentissage du vocabulaire depuis qu'ils sont en France.

Le tableau 2 nous permet de tester la deuxième hypothèse :

CES MÉTHODES D'APPRENTISSAGE SONT-ELLES LES MÊMES QUE CELLES QUE VOUS UTILISIEZ EN CHINE ?		
	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
<i>oui</i>	88	86,3 %
<i>non</i>	14	13,7 %
<i>Total</i>	102	100,0 %

Tableau 2 : Méthodes d'apprentissage du vocabulaire en Chine.

Le tableau 2 montre que la plupart des enquêtés (86,3 %) n'ont pas changé de méthodes dans l'apprentissage du vocabulaire. Par conséquent, sur ce point je suis amenée à conclure à la singularité de ce résultat au regard de ceux obtenus par plusieurs autres recherches dans le même domaine.

### 3.2. Prise de notes

Quelle est la pratique des étudiants questionnés concernant la prise de notes ?

PRENEZ-VOUS DES NOTES PENDANT LES COURS DE FRANÇAIS EN FRANCE ?		
	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
<i>oui</i>	82	80,4 %
<i>non</i>	1	1,0 %
<i>pas toujours, je ne note que des choses importantes pour moi</i>	19	18,6 %
<i>Total</i>	102	100,0 %

Tableau 3 : Prise de notes en cours de français en France.

En observant le tableau, nous constatons que la plupart des enquêtés prennent des notes pendant les cours de français en France (80,4 %) et qu'un seul enquêté affirme le contraire (1 %). Les autres prennent des notes en fonction de l'importance des informations transmises par l'enseignant (18,6 %). C'est une différence considérable par rapport aux découvertes des recherches précédentes (Bouvier, 2002). Les enquêtés chinois de cette étude prennent majoritairement des notes pendant les cours, et même une partie d'entre eux le font stratégiquement.

Est-ce que la pratique de la prise de notes s'est établie après leur arrivée en France ? Le tableau 4 nous révèle la réponse :

PRENEZ-VOUS DÉJÀ DES NOTES EN CHINE ?		
	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
<i>oui</i>	99	97,1 %
<i>non</i>	2	1,9 %
<i>non, l'enseignant fournissait des supports, pas besoin de prendre des notes</i>	1	1,0 %
<i>Total</i>	102	100,0 %

Tableau 4 : Prise de notes en cours de langue en Chine.

Les enquêtés de cette étude prenaient déjà des notes pendant les cours en Chine. Donc, cette pratique n'est pas nouvelle pour eux. Comment alors expliquer la différence entre ce que révèle cette étude et ce qui a été trouvé dans d'autres recherches ?

J'ai demandé aux enquêtés d'explicitier ce que recouvre pour eux la « prise de notes ». Dans l'acception chinoise, cela signifie « noter des remarques à la marge des supports », « réécrire ce que l'enseignant inscrit au tableau » ou « rappeler, récapituler et noter des points importants dans un cahier après le cours ». Alors que dans l'acception française, prendre des notes signifie noter ce que l'enseignant transmet par oral dans un cahier ou sur une feuille.

Compte tenu de ces différences, on peut comprendre que les chercheurs puissent aboutir à des conclusions différentes. Pour moi, il apparaît assez réducteur d'affirmer que les étudiants chinois ne prennent pas de notes dans l'apprentissage.

### 3.3. Rôle de l'enseignant

La perception du rôle de l'enseignant dans l'apprentissage est un trait important de la notion de culture d'apprentissage/enseignement, qui pourrait refléter également

le niveau d'autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage. Le tableau 5 présente les réponses des enquêtés concernant cette question :

QUELLE EST LA PLACE DE L'ENSEIGNANT DANS VOTRE APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN FRANCE ?		
	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
<i>indispensable pour le suivi de mon apprentissage</i>	52	51,0 %
<i>intermédiaire dans la transmission des savoirs</i>	33	32,4 %
<i>pas nécessaire, car je peux organiser mon apprentissage et avancer moi-même</i>	12	11,8 %
<i>indispensable pour le suivi de mon apprentissage + intermédiaire dans la transmission des savoirs</i>	5	4,9 %
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100,0 %</b>

Tableau 5 : Rôle de l'enseignant dans l'apprentissage en France.

Nous pouvons constater que la plupart des enquêtés sont dépendants de l'enseignant dans l'apprentissage, soit pour la responsabilité qu'il exerce dans le suivi de l'apprentissage (51 %) soit pour le contenu de son enseignement (32,4 %). Une minorité d'enquêtés estiment qu'ils sont capables d'organiser leur apprentissage et progresser par leurs propres moyens. Ces résultats corroborent ceux de recherches antérieures (Bouvier, 2003). L'enseignant est une figure importante dans l'apprentissage et la progression de l'apprenant dépend de la professionnalité de celui-ci. Est-ce que cette représentation de l'importance de l'enseignant existait déjà chez les enquêtés lorsqu'ils étaient en Chine ? Le tableau 6 nous en informe :

EST-CE QUE C'ÉTAIT LE CAS EN CHINE ? (PLACE DE L'ENSEIGNANT)		
	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
<i>oui</i>	98	96,1 %
<i>non</i>	4	3,9 %
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100,0 %</b>

Tableau 6 : Rôle de l'enseignant dans l'apprentissage en Chine.

Selon le tableau 6, le niveau d'autonomie des enquêtés par rapport à l'enseignant dans l'apprentissage n'a pas évolué avec le changement d'environnement d'apprentissage/enseignement entre la Chine et la France.

### 3.4. Manifestation de l'incompréhension

La manifestation de l'incompréhension peut être un indicateur de la relation entre l'enseignant et les apprenants. Dans le questionnaire, j'ai demandé aux enquêtés par quels moyens ils manifestaient leur incompréhension. Le tableau 7 présente leurs réponses comparées entre les situations chinoise et française (plusieurs réponses possibles) :

COMMENT MANIFESTEZ-VOUS L'INCOMPRÉHENSION EN COURS DE FRANÇAIS EN CHINE ET EN FRANCE ?				
	EN CHINE		EN FRANCE	
	<i>je demande à des camarades</i>	61	59,8 %	60
<i>je trouve la réponse ailleurs</i>	46	45,1 %	48	47,1 %
<i>je lève la main et j'attends que l'enseignant me désigne</i>	38	37,3 %	47	46,1 %
<i>je demande à l'enseignant individuellement après le cours</i>	76	74,5 %	42	41,2 %
<i>j'interromps l'enseignant directement</i>	12	11,8 %	36	35,3 %
<i>j'envoie un mail à l'enseignant</i>	6	5,9 %	11	10,8 %
<i>je ne réagis pas</i>	4	3,9 %	2	2 %

Tableau 7 : Manifestation de l'incompréhension en Chine et en France.

En Chine, les enquêtés préfèrent demander à l'enseignant individuellement après le cours (74,5 %) et/ou demander à des camarades (59,8 %). Cela signifie que les enquêtés ont tendance à favoriser les relations interpersonnelles, soit avec l'enseignant, soit avec d'autres apprenants, dans un cadre privé, pour résoudre leurs problèmes dans l'apprentissage. Si ces deux solutions ne peuvent pas satisfaire leur besoin, ils cherchent des solutions ailleurs (45,1 %), par exemple, sur Internet, à la bibliothèque, ou en interrogeant l'enseignant en levant la main en cours (37,3 %).

En observant l'évolution de ces habitudes après l'arrivée des étudiants en France, certaines propositions attirent mon attention. Premièrement, une baisse significative de la « demande à l'enseignant individuellement après le cours » (41,2 %). Pourquoi les enquêtés cherchent-ils moins de contacts personnels avec l'enseignant français ? L'augmentation des fréquences de deux autres propositions pourrait l'expliquer : « j'interromps l'enseignant directement » (35,3 %) et « je lève la main et j'attends que l'enseignant me désigne » (46,1 %). Cela signifie que les enquêtés prennent davantage l'initiative d'interagir avec l'enseignant pendant le cours ; avec cette habitude, l'anxiété de la prise de parole diminue et l'expression devient plus libre et spontanée dans ce nouvel environnement d'apprentissage. Par conséquent, dans les cours de FLS en France, l'approche communicative favorise l'interaction et l'expression car elle porte en elle les germes de ce qui peut susciter l'adhésion à ses principes.

### 3.5. Influence des changements d'habitudes sur l'apprentissage

Le tableau 8 permet de mesurer l'impact du changement d'environnement d'apprentissage. Il peut également aider à appréhender l'appréciation générale des enquêtés sur leur nouvel environnement d'apprentissage :

EST-CE QUE VOUS PENSEZ QUE LE CHANGEMENT D'HABITUDE D'APPRENTISSAGE/ENSEIGNEMENT A INFLUENCÉ VOTRE APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ?		
	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
<i>oui, il a favorisé mon apprentissage</i>	52	51,0 %
<i>oui, il a perturbé mon apprentissage</i>	3	2,9 %
<i>non, car je pense que le changement d'habitude d'enseignement/apprentissage ne peut pas considérablement influencer mon apprentissage, des facteurs personnels sont plus décisifs</i>	47	46,1 %
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100,0 %</b>

Tableau 8 : Influence des changements de cultures d'apprentissage/enseignement sur l'apprentissage.

Plus de la moitié des enquêtés pensent que le nouvel environnement d'apprentissage a favorisé leur apprentissage (51 %) et seulement 2,9 % des enquêtés pensent que cet environnement d'apprentissage français a perturbé leur apprentissage. Il apparaît donc que la culture d'enseignement/apprentissage française présente des avantages pour la progression des enquêtés en français, d'après leurs perceptions. Le choc d'apprentissage (Gu, 2011) n'a pas lieu, mais l'appréciation positive portée sur la nouvelle culture conduit à l'adaptation progressive et bénéfique aux enquêtés.

Il est à noter que 46,1 % des enquêtés pensent que le changement d'habitudes d'enseignement/apprentissage ne peut influencer leur apprentissage du français, car des facteurs personnels sont plus décisifs dans cet apprentissage. Cela conduit à penser que la personnalité de l'apprenant, ses motivations d'apprentissage, les événements qu'il rencontre dans la vie quotidienne sont autant de facteurs importants qui peuvent influencer la réussite de l'apprentissage d'une langue seconde dans le pays d'accueil.

## Conclusion

Cette étude a mis en évidence des changements dans les pratiques d'apprentissage des étudiants chinois après leur arrivée en France. L'apprentissage du vocabulaire, la prise de notes, la perception du rôle de l'enseignant, la manifestation de l'incompréhension font partie des facteurs qui ont été abordés. Les résultats montrent que ces changements sont mineurs, et que le changement de culture d'apprentissage n'a pas eu de conséquence désastreuse sur l'apprentissage des enquêtés, contrairement à ce que d'autres recherches ont démontré.

Certaines caractéristiques des étudiants chinois décrites dans les recherches existantes n'ont pas été retrouvées. Par exemple, les enquêtés de cette étude n'apprennent pas le vocabulaire par cœur et ils ont l'habitude de prendre des notes dans l'apprentissage. Cela incite donc à une grande prudence : la généralisation de résultats trouvés pour des apprenants dans un environnement particulier à la situation d'autres apprenants de la même origine semble impossible.

Cette étude n'a évidemment pas étudié tous les comportements des étudiants chinois dans l'apprentissage de langue. Une recherche plus complète s'avère nécessaire pour mieux comprendre ce public. En particulier, une étude sur des facteurs personnels des apprenants est indispensable pour répondre à ces premières questions soulevées : comment la personnalité de l'apprenant influence-t-elle son apprentissage ? Comment apprend-il dans la vie quotidienne avec diverses ressources authentiques (natifs, médias, etc.) ? Quelle(s) motivation(s) le soutient (soutiennent) dans l'apprentissage ? En outre, dans l'environnement de la LS, l'apprentissage ne s'arrête pas aux limites de la salle de classe, les interactions de l'apprenant avec les opportunités offertes par son environnement contribuent également à développer son objectif d'apprendre.

### Bibliographie

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow : Pearson Education.

Bouvier, B. (2002). Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE. *ELA*, 126, 189-199.

Bouvier, B. (2003). Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent. *ELA*, 132, 399-414.

Chu, H. (1990). *Learning to be a sage : Selections from the conversations of master Chu, arranged topically*. Berkeley (CA) : University of California Press.

Cortazzi, M, & Jin, L. (1996). Cultures of learning : language classrooms in China. In H. Coleman (Dir.), *Society and the language classroom* (pp. 169-206). Cambridge : Cambridge University Press.

Dreyer, S. (2005). Apprenants de Taïwan de langues étrangères et enseignants occidentaux, une relation complexe. In J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel, & D. Véronique (Dirs.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 225-244). Paris : PUF.

Gu, Q. (2011). An emotional journey of change : The case of Chinese students in UK higher education. In L. Jin & M. Cortazzi (Dirs.), *Researching Chinese Learners – Skills, Perceptions and Intercultural Adaptations* (pp. 212-232). Basingstoke : Palgrave Macmillan.

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford : Pergamon.

Liu, M., & Jackson, J. (2011). Reticence and anxiety in oral English lessons : a case study in China. In L. Jin & M. Cortazzi (Dirs.), *Researching Chinese learners : skills, perceptions and intercultural adaptations* (pp. 119-137). Basingstoke : Palgrave Macmillan.

Oxford, R. L. (1996). New pathways of language learning motivation. In R. Oxford (Dir.), *Language learning motivation : Pathways to a new century* (pp.1-8). Honolulu (HI) : University of Hawaii at Manoa, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Oxford, R. L., Hollaway, M. E., & Horton-Murillo, D. (1992). Language learning styles and strategies in the multi-cultural tertiary L2 classroom. *System*, 20, 439-456.

Parris-Kidd, H., & Barnett, J. (2011). Cultures of learning and student participation : Chinese learners in a multicultural English class in Australia. In L. Jin & M. Cortazzi (Dir.), *Researching Chinese learners : skills, perceptions and intercultural adaptations* (pp. 169-187). Basingstoke : Palgrave Macmillan.

Randall, M. (2007). *Memory, psychology and second language learning*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Sutter, W. (1987). *Learning styles in adult refugees in North Jutland*. Denmark : County of North Jutland.

Wang, J., & Mao, S. (1996). Culture and the kindergarten curriculum in the People's Republic of China. *Early Child Development and Care*, 123, 143-156.